

RETRATOS DA ESCOLA



DOSSIÊ

OS SINDICATOS E AS LUTAS GLOBAIS POR JUSTIÇA NA EDUCAÇÃO

Endidades filiadas à CNTE

AFUSE – Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOC – Sindicato dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará
APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APLB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
APMC – Sindicato Dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
APMI – Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí
APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
ASPECAN – Associação de Profissionais em Educação de Candeias/BA
ASPROLF – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas
CPERS – Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
FETEMS – Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
SAE – Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal
SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
SIMMP – Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista
SIMPERE – Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SIMPI – Sindicato do Magistério Municipal Público de Itabuna/BA
SIMPUBAP – Sindicato do Magistério Municipal Público de Barro Preto/BA
SIMTEP – Sindicato Municipal dos Trabalhadores da Educação de Píox
SINDEDUC – Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Município de Pinhais
SINDEDUCAÇÃO – Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luís
SINDIPEMA – Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
SINDIPROM – Sindicato dos Professores Municipais de Palmas/PR
SINDIUPES – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINDIUTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
Sind-Rede BH – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
SINDTEC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina
Sind-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SINPC – Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINPEEM – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINPMOL – Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPRO – Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINPRO JF – Sindicato dos Professores de Juiz de Fora
SINPROCAN – Sindicato dos Professores Municipais de Canoas
SINPROEEMMA – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão.
SINPROFE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação, Professores, Professoras e Especialista em Educação da Rede Pública de Ensino do Município de Barreiras
SINPROJA – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPROLEM – Sindicato dos Professores de Luís Eduardo Magalhães
SINPROSM – Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria
SINSEPEAP – Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá
SINSEPN – Sindicato dos Servidores Públicos Municipais da Educação do Município de Ponto Novo/BA
SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTEAC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
SINTEFRAMO – Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato
SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINTEM – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEM/CG – Sindicato dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Campina Grande
SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEPE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTER – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
SINTERG – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINTERO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTERPUM – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon/MA.
SINTESE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINTET – Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins
SINTRAEDS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapiranga/RS
SIPROVEL/PR – Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR
SISE – Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso
SISMMAC – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
SISMMAP – Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá
SISMMAR – Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISPEC – Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari

Revista Retratos da Escola

v.20, n.1, Edição Especial, 2026.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2026/2030)

PRESIDENTA

Fátima Aparecida da Silva (MS)

VICE-PRESIDENTA

Marlei Fernandes de Carvalho (PR)

SECRETÁRIA DE FINANÇAS

Rosilene Corrêa Lima (DF)

SECRETÁRIO GERAL

Fabio Santos de Moraes (SP)

SECRETÁRIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Marília Cibelli de Oliveira Santos Mões (PE)

SECRETÁRIA DE ASSUNTOS EDUCACIONAIS

Guelda Cristina de Oliveira Andrade (MT)

SECRETÁRIA DE IMPRENSA E DIVULGAÇÃO

Lêda Leal de Souza (GO)

SECRETÁRIA DE POLÍTICA SINDICAL

Maria da Conceição Holanda Oliveira (PA)

SECRETÁRIO DE FORMAÇÃO

Gean Carlos Nunes de Jesus (ES)

SECRETÁRIO DE ORGANIZAÇÃO

Luiz Fernando de Souza Oliveira (MG)

SECRETÁRIA DE POLÍTICAS SOCIAIS

Ivone de Almeida Cruz (SE)

SECRETÁRIA DE RELAÇÕES DE GÊNERO

Berenice D'arc Jacinto (DF)

SECRETÁRIO DE APOSENTADOS E ASSUNTOS PREVIDENCIÁRIOS

Sergio Antônio Kumpfer (RS)

SECRETÁRIO DE ASSUNTOS JURÍDICOS E LEGISLATIVO

Antonio Marcos Rodrigues Gonçalves (PR)

SECRETÁRIO DE SAÚDE DOS(AS) TRABALHADORES(AS) EM EDUCAÇÃO

Alessandro Souza Carvalho (CE)

SECRETÁRIO DE ASSUNTOS MUNICIPAIS

Cleiton Gomes da Silva (SP)

SECRETÁRIO DE DIREITOS HUMANOS

José Carlos Bueno do Prado (SF)

SECRETÁRIO DE FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO

José Valdivino de Moraes (PR)

SECRETÁRIO DE COMBATE AO RACISMO Carlos de Lima Furtado (TO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Ana Cristina Fonseca Guilherme da Silva (CE)

Claudir Mata Magalhães de Sales (RO)

Girleene Lazaro da Silva (AL)

Henrique Rodrigues Torres (DF)

Izabel Cristina Gomes da Costa Paolino (RJ)

Katia Cilene Mendonça Almeida (AP)

Maria Inez dos Santos (SC)

Moacyr Americo da Silva (SP)

Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)

Raimundo Nonato Costa Oliveira (MA)

Sandro Luiz Cifuentes (SC)

Vanda do Pilar Santos Bandeira Santana (PR)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Alex Santos Saratt (RS)

Claudio Antunes Correia (DF)

Edson Rodrigues Garcia (RS)

Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)

Marilda de Abreu Araujo (MG)

Miguel Satustiano de Lima (RN)

Odisseia Pinto de Carvalho (RJ)

Richard Araújo (SP)

Roberto Franklin de Leão (SP)

Ronildo Oliveira do Nascimento (PE)

Rosana Sousa do Nascimento (AC)

Soraya Maria Cordeiro de Souza (PB)

Stenio Matheus de Moraes Lima (SP)

Suzane Teixeira Barros (RS)

Valdir dos Santos Silva (BA)

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Cristianne Medeiros Dantas (RN)

Maria das Mercês de Jesus Silva (PI)

Sara Santiago Carneiro (BA)

Maria Leônia Gomes de Lima (PB)

Iara Gutierrez Cuellar (MS)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Maria da Penha Araújo (PB)

Ubiraelson Amaral de Araújo (AP)

João Carlos Alves Azevedo (MG)

VICE-PRESIDENTE DA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO – IE

SECRETÁRIO GERAL DA CPLP-SE

Helena Manoel Gomes De Araújo Filho

VICE-PRESIDENTE DA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO PARA

AMÉRICA LATINA – IEAL

Roberto Franklin De Leão

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

Comitê Editorial

Carlos Abicalil – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Ângela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Conselho Editorial Nacional

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Andréia Nunes Militão – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Arminda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação- MT

Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednaceli Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Elton Luiz Nardi – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jacques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Monlevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tuttman – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marília Gouveia de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilsa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Monica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olga Gisele Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durli – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Muhorro Manjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clacso, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Juan Arancibia Córdova- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Luiz Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontificia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Ángel Duhalde- Ctera, Argentina.

Myriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CCOO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.20, n.1, Edição Especial, 2026

ISSN 2238-4391

R. Ret. esc.	Brasília	v. 20	n. 1	p. 1-662	Edição Especial, 2026

© 2025 CNTE

Os direitos autorais dos artigos desta edição seguem as licenças específicas indicadas em cada texto. Parte do conteúdo permanece sob licença de copyright padrão, enquanto outros artigos estão publicados sob licenças Creative Commons (CC BY-NC-ND ou CC BY).

A reprodução deve respeitar a licença indicada em cada artigo e citar a fonte.

Disponível também em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

Organização do Dossiê

Rebecca Tarlau, Javier Campos Martinez e Ashley Visagie

Tradução do dossiê

Adriano Mafra

Ana Lucia do Carmo Dantas

Érico Assis

Fernando Scheibe

Giovana Bleyer Ferreira dos Santos

Patrícia Rodrigues Costa

Érico Assis

Copidesque

Marília Mezzomo Rodrigues

Traduções resumo - espanhol

Maria Isabel de Castro Lima

Ilustração de Capa

América Invertida, desenho de Joaquín Torres García, feito em 1943.

Fonte: Wikimedia Commons.

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 20, n. 1, Edição Especial, 2026. – Brasília: CNTE, 2007-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em:
<<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

EDITORIAL

- O papel do movimento sindical para além das nossas fronteiras 7
Heleno Araújo

DOSSIÊ

- Sindicatos e organização de professores/as e crise conjuntural: reflexões sobre esta edição especial.....13
Pauline Lipman
- Os sindicatos e as lutas globais por justiça na educação 21
Rebecca Tarlau, Javier Campos Martinez e Ashley Visagie
- Depois do último ano bom: os sindicatos e a reforma da educação na Grécia.....45
Anna Traianou
- Os sindicatos da educação e do trabalho de Gana unem-se a organizações da sociedade civil para enfrentar o FMI.....73
Carol Anne Spreen e Shari-Lee Carter
- Recuperando a justiça racial e promovendo a solidariedade no movimento pela justiça educacional em Oakland 99
Frances Free Ramos e Nirali Jani
- Discordando do quê? Ruptura de professores/as chilenos/as com o consenso sobre o desenvolvimento profissional docente.....127
Felipe Acuña e Rocío Fernández Ugalde
- Duas histórias, uma escola: as narrativas concorrentes na batalha pela sindicalização de uma escola charter em Chicago 153
Amanda Pinkham-Brown
- A Coordenação Nacional de Docentes Forçados/as ao Regime de Contrato – NCFCT como movimento social no Marrocos: sindicalismo dos/das educadores/as e ativismo pela justiça social 181
Hamza R'Boul
- Greves docentes na Argentina, no Brasil e no México (2012–2022).....209
Julián Gindín, Mariano Casco e Pablo Ariel Becher
- O envolvimento dos sindicatos docentes na política educacional: lições do movimento dos/as professores/as do Irã.....233
Ahmad Medadi e Amir Hossein Mahdavi
- Quando os/as professores/as entram em greve: entre sindicatos fortes, preferências divergentes e oportunidades políticas na Tunísia 267
Hania Sobhy
- Teorizando novos potenciais para o ativismo docente: as respostas dos sindicatos e grupos ativistas de base aos planos de reabertura das escolas durante a pandemia de COVID-19 no Canadá.....293
Trudy Keil e Pamela Osmond-Johnson

A mobilização dos/as educadores/as em Singapura: protestos, progresso e o Sindicato dos/das Professores/as de Singapura	335
<i>Rita Z. Nazeer-Ikeda e Sarah R. Asada</i>	
“Não estamos prontos/as”: contradições e contestações na organização da educação básica na África do Sul com o advento da pandemia da COVID-19.....	373
<i>Sarah Black e Ashley Visagie</i>	
“Pela primeira vez estamos pedindo MAIS testes”: a infraestrutura organizacional no movimento pelas escolas seguras durante a COVID-19.....	399
<i>Lauren Ware Stark, Rebecca Tarlau e Rhiannon M. Maton</i>	
“Contra a imposição, defendemos a educação”: os movimentos docentes contra a austeridade e as reformas neoconservadoras no contexto espanhol.....	427
<i>Lluís Parcerisa e Antoni Verger</i>	
Conflito e desmobilização: lições sobre legitimidade e poder associativo a partir da greve de professores/as da Polônia em 2019.....	453
<i>Katarzyna Rakowska</i>	
Combater a fragmentação, cultivar a solidariedade: professores do Arizona se organizam durante a pandemia da COVID-19.....	487
<i>Riley Collins</i>	
Construindo solidariedade por meio da justiça social na educação: da colaboração e do conflito à fusão entre sindicatos de professores/as suecos/as	507
<i>Alison L. Milner, Pontus Bäckström e Johan Ernestam</i>	
Revitalização do sindicato dos/as professores/as por meio do sindicalismo empresarial: um estudo de caso do movimento sindical dos/das professores/as da Coreia do Sul	539
<i>Jaeung Kim e Jinyoung Park</i>	
Sindicatos docentes, democracia e participação: construindo poder interno num sindicato docente australiano.....	575
<i>Mihajla Gavin</i>	
Exigindo Justicia: as orientações de justiça dos/das docentes da Sección 22 de Oaxaca.....	605
<i>Christian A. Bracho</i>	
Sindicalistas, professores/as e acadêmicos/as resistindo às reformas neoliberais: construindo uma rede como terceiro espaço.....	631
<i>Dalila Andrade Oliveira e Myriam Feldfeber</i>	
DIRETRIZES PARA AUTORES/AS	653

O papel do movimento sindical para além das nossas fronteiras

É absolutamente oportuno o tema dessa edição especial da *Retratos da Escola*. As lutas globais dos nossos sindicatos e a nossa incidência nas arenas internacionais de luta têm muito a ver com democracia e soberania. Se a articulação dos/das inimigos/as da educação se dá num nível internacional, a nossa resistência e nossas proposições devem também estar articuladas globalmente.

É sabido, não de hoje, da tarefa fundamental que os sindicatos têm na defesa dos interesses mais imediatos da classe que representam. Nascidos na Europa no final do século XIX, em resposta às péssimas condições de trabalho que a Revolução Industrial impunha aos trabalhadores e às trabalhadoras, incluindo crianças, os sindicatos fazem parte do processo civilizatório de regulação do capitalismo. A exploração voraz e sem medida sobre as pessoas fazia a expectativa de vida variar, em meados do século XIX, entre os 30 e 35 anos de idade, diante da superexploração que marcou o início do processo industrial no mundo. Com a descoberta da vacina contra a varíola e os avanços médicos, a idade máxima alcançada pelas pessoas nos anos 1900 aumentou para 45 anos.

O surgimento dos sindicatos defendendo melhores condições de trabalho para as pessoas trabalhadoras, contra as jornadas extenuantes de até 18 horas por dia e pela regulação que limitava o trabalho infantil, foi fundamental nesse processo incremental de ganhos de direitos e de aumento da expectativa de vida durante o século XX. E tudo começou pela ação sindical que, entre tantas questões, atuava também por melhorias salariais e melhores condições de trabalho. Mas os sindicatos logo perceberam a sua vocação para falar de um mundo novo, diferente daquele que emergia e que se impunha em todos os países do mundo e a todas as pessoas. A sua ação não podia se restringir a uma fábrica e tampouco a um país.

Aqueles ideais de defesa e garantia de direitos circularam pelos países europeus e cruzaram os oceanos com as migrações que da Europa partiam para todos os rincões do mundo, inclusive aqui, para as Américas e o Brasil. O fim da Primeira Guerra Mundial nos legou o surgimento da Organização Internacional do Trabalho – OIT em 1919, já com a previsão de uma composição tripartite, que incluía a representação dos primeiros sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras naquele espaço de diálogo e concertação

globais. No Brasil, as migrações italianas trouxeram essa ideia a um país que, sem indústrias, tinha acabado de abolir a escravidão por pressão dos movimentos abolicionistas e dos países mais desenvolvidos à época, como a Inglaterra. E com aqueles/as trabalhadores/as italianos/as, a ideia de sindicatos que aqui chegou para defender os/as explorados/as não podia estar, naturalmente, dissociada de um princípio caro ao movimento sindical mais autônomo e combativo desde os seus primórdios: o internacionalismo como movimento que extrapola fronteiras e vê os outros países e povos padecendo dos mesmos problemas e desafios que ocorrem em nosso território que, em grande medida, inventado e delimitado em suas fronteiras, não pode admitir isolamento e falta de empatia com os povos de todo o mundo.

O movimento sindical da educação no Brasil, como a CNTE, sempre desempenhou um papel estratégico na defesa da escola pública, de seus/suas educadores/as e da articulação com entidades internacionais. Antes mesmo de assim ser chamada, ainda como Confederação dos Professores do Brasil – CPB, anterior portanto ao processo de unificação com os/as funcionários/as da educação, a CPB mantinha uma forte articulação internacional, influenciando debates globais sobre as questões internacionais da educação e de seus/suas trabalhadores/as. Com o advento da CNTE na década de 1990, o movimento sindical de educadores/as da Educação Básica no Brasil também não se limitou ao cenário brasileiro.

Herança ainda da CPB e dos anos 1980, os/as educadores/as brasileiros/as já mantinham uma articulação internacional por meio da Confederação de Educadores Americanos – CEA, com sede em Montevideo, capital do Uruguai. Em 1993, com forte empenho da CNTE, foi fundada a Internacional da Educação – IE, com sede em Bruxelas, reunindo sindicatos de educação de mais de 170 países, representando cerca de 32 milhões de trabalhadores/as em todo o mundo. Temos na América Latina uma seção da IE, com sede em San José, Costa Rica: a Internacional da Educação para a América Latina – IEAL.

Essa inserção garante que as pautas brasileiras dialoguem com a agenda global, fortalecendo campanhas das mais diversas, como *Mais investimento para a Educação Pública* e *Não venda a minha escola*, além da construção transnacional de uma pauta de resistência ao processo crescente de mercantilização e privatização da educação em todos os países. O consórcio de empresas interessado no negócio chamado educação atua de forma articulada e, por isso, deve ser também combatido pelo movimento sindical de educadores/as e não de um país somente.

No Congresso Mundial da Internacional da Educação – IE ocorrido no ano de 2015 no Canadá, o principal eixo de ação deliberado foi a luta permanente, em todos os espaços, contra a mercantilização e a privatização da educação. Esse encontro reuniu delegados/as de 260 organizações de trabalhadores/as da educação de 142 países dos cinco continentes.

Os eixos definidos nesse Congresso consolidaram o entendimento já esboçado pelo Congresso anterior, ocorrido na Cidade do Cabo, na África do Sul, no ano de 2011. Diante

disso, foi definido que a IE passaria a ter como base política a luta contra a privatização dos serviços de educação, pela ampliação do uso da tecnologia da informação e comunicação na educação; em defesa de uma direção escolar mais colaborativa, envolvendo administradores/as, professores/as e toda a comunidade pedagógica; e pela garantia de financiamento público que possibilite a qualidade da educação igualitária e inclusiva.

Essa linha política de atuação também continuou no 8º Congresso Mundial da IE, ocorrido em Bangkok, na Tailândia, em 2021. Nesse Congresso, por influência dos/das educadores/as brasileiros lá representados/as pela CNTE, que já haviam encampado no Brasil a Campanha *Lula Livre* em âmbito nacional, conseguimos também encampá-la em nível internacional, de modo a demonstrar que o então ex-presidente Lula, que se encontrava preso na ocasião, havia sido vítima de um processo judicial viciado, injusto e persecutório.

Já a Internacional da Educação para América Latina – IEAL, como uma seção regional da IE, segue as mesmas diretrizes e orientações tiradas e pactuadas em âmbito global. Nos dias 20, 21 e 22 de setembro de 2017, a IEAL realizou o Encontro Regional para a Resposta Global frente a Privatização e o Comércio Educativo na América Latina, em Heredia, na Costa Rica. Nesse encontro, os sindicatos da educação filiados à IEAL definiram suas próximas ações diante do avanço dos processos de privatização e mercantilização da educação em todos os países da região, que se dão de forma mais ou menos coordenada, mas evidenciando que o ataque à educação pública é uma ação global e que, nesses termos, precisa também de uma resposta internacional dos movimentos sociais e sindicais. O diagnóstico é que dois dos grandes desafios do movimento sindical são garantir ainda mais uma melhor articulação internacional, com o fortalecimento dos espaços de inserção das representações sindicais de trabalhadores/as; e aprimorar a luta pela democracia, ou por seu retorno.

As organizações sindicais presentes nesse Encontro de Costa Rica definiram as estratégias e os métodos de trabalho para combater o comércio educativo na região. Após lançar a Campanha Internacional *Educar, não Lucrar*, os/as participantes do Encontro articularam propostas que pudessem ser adequadas à realidade de cada um dos países, a partir de quatro eixos básicos: investimento em pesquisas e levantamentos quantitativos sobre o tema; articulação e fortalecimento da ação política; promoção da solidariedade internacional; e, por fim, construção e implementação de estratégias de comunicação mais eficazes.

No ano de 2023, no dia 17 de abril, em encontro na capital argentina Buenos Aires, deu-se a instalação na América Latina da campanha global da Internacional da Educação – que no Brasil ganhou a seguinte tradução: *Para Educação Pública, Mais Investimentos!*, contra o avanço da privatização e do comércio educativo na região. É importante frisar o entendimento de que essa realidade só pode ser alterada se as organizações sindicais de cada país – a partir de processos próprios de formação e qualificação de seus/suas dirigentes e uma discussão avançada sobre a sua sustentação financeira independente

– mantiverem uma luta permanente contra esses casos de avanço da mercantilização e privatização da educação. O êxito dessa tarefa também depende do grau de unidade de ação que os movimentos sociais e sindicais obtiverem para fazer os enfrentamentos necessários a esse bom combate.

Os principais desafios, assim, deveriam se centrar na perspectiva de construir uma resistência continental e, quiçá, mundial, já que os governos de direita que promovem e fomentam a mercantilização e privatização da educação incomodam-se, em algum grau, com a repercussão internacional de suas ações criminosas. É necessário também denunciar as ações das grandes corporações internacionais. Ganhou força, à época, a campanha mundial contra a Pearson, grupo econômico que domina 60% de todo o comércio mundial da educação por ter uma política comercial agressiva, comprando várias empresas do ramo em muitos países, inclusive no Brasil. E essa é uma tendência que se dá não somente no âmbito da educação, mas em todos os ramos da atividade econômica, quando se percebe que grandes corporações nacionais e internacionais miram e se apropriam dos fundos públicos.

Nunca é demais lembrar que no Informe do Banco Mundial de dezembro de 2015, seus/suas analistas afirmavam que a Reforma Educacional na América Latina não obteve êxito na década de 1990 em função da resistência do movimento sindical. E para atacar o movimento e a organização sindicais, eles/elas miram no seu sistema de financiamento. Para enfrentar isso, é fundamental que o movimento sindical se volte para a proposição de políticas públicas alternativas e fortaleça, da forma mais autônoma possível, a sua representatividade junto aos/as trabalhadores/as da educação, em todos os países da região. Só assim será possível barrar esse movimento que, para muitos/as e em muitos casos, parece ser irreversível.

Outra frente de incidência internacional da CNTE se deu na construção de políticas de gênero no continente: encampada pela nossa entidade a partir de sua inserção internacional, a Campanha *Trabalhar sem Violência e sem Assédio* foi empreendida pela Internacional da Educação para América Latina – IEAL e lutou pela ratificação da Convenção 190 da Organização Internacional do Trabalho – OIT. Essa Convenção Internacional, que trata da eliminação da violência e do assédio no mundo do trabalho e faz parte da pauta central de todo o movimento sindical de educadores/as da América Latina, teve seu processo de ratificação iniciado no Brasil em 2023, em uma solenidade realizada no Palácio do Planalto pelo presidente Lula, em homenagem ao Dia Internacional da Mulher. Por pressão do conjunto do movimento sindical brasileiro, e também desta CNTE, em articulação internacional com outras entidades da região, foi enviada uma proposta para a Câmara Federal do Brasil, dando continuidade ao processo de ratificação e regulamentação interna da Convenção 190 em nosso país.

No plano internacional, a CNTE ampliou sua atuação, além da Internacional da Educação – IE e da Internacional da Educação para a América Latina – IEAL, para

outros fóruns multilaterais, denunciando a precarização da educação brasileira e fortalecendo redes de solidariedade entre sindicatos da educação. Nos dois primeiros espaços, por meio de seus/suas representantes, a CNTE ocupa a vice-presidência das entidades com inserção, portanto, global e regional. Essa presença internacional contribuiu para pressionar o governo brasileiro em instâncias como a OIT, por meio do representante da bancada dos/das trabalhadores/as naquele espaço, egresso da CNTE e lá representando a Central Única dos Trabalhadores – CUT, além da própria ONU, especialmente em temas ligados à liberdade sindical e ao financiamento da educação. Em período mais recente, a CNTE também foi alçada à secretaria geral da Confederação Sindical da Educação dos Países de Língua Portuguesa – CPLP-SE, fortalecendo a integração sindical lusófona, promovendo o intercâmbio de experiências e defendendo a valorização de profissionais da educação nos países da CPLP.

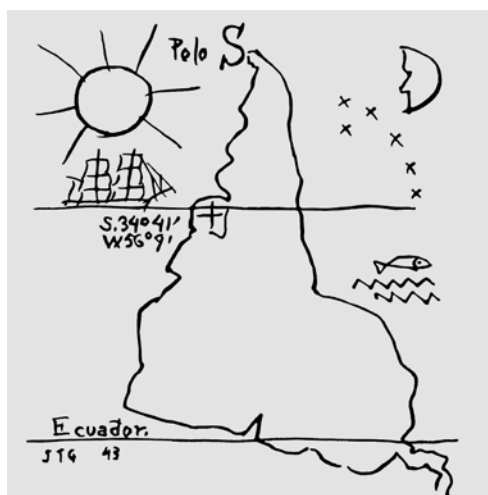
A presença da CNTE na direção da IE, da IEAL e da CPLP-SE amplia sua capacidade de incidência em organismos multilaterais também de forma indireta. A Internacional da Educação participa do Comitê de Alto Nível da ONU criado para enfrentar a crise do apagão docente, marcada pela escassez de professores/as em escala global. Esse espaço é vital para pressionar governos a adotarem políticas de valorização profissional e o financiamento adequado da educação.

Diante disso tudo, a luta sindical na educação é marcada desde sempre pela solidariedade internacionalista. Sindicatos nacionais se apoiam mutuamente para denunciar ataques aos direitos de professores/as e funcionários/as da educação, como perseguições políticas, cortes salariais e tentativas de privatização. Essa rede de solidariedade fortalece resistências locais e projeta denúncias em arenas internacionais.

Os sindicatos de trabalhadores/as da educação, liderados por entidades como a CNTE, não apenas defendem a escola pública em seus países, mas também constroem uma frente global contra os ataques neoliberais, como os processos crescentes de mercantilização e privatização da educação. A CNTE, assim, ao articular-se com a IE e a IEAL, e por meio dessas conseguir incidência também em outros tantos espaços de concertação social, se projeta como a voz dos/das trabalhadores/as brasileiros/as em espaços globais, reforçando que a defesa da educação pública é uma luta internacional e que só será vitoriosa com solidariedade internacionalista e unidade sindical. Nossa ação reverbera a luta por justiça global, dever de todos/as os/as educadores/as. E neste número especial da *Retratos da Escola*, que possamos ter um material importante sistematizando todo esse acúmulo e essa trajetória, obra de muitas mãos educadoras e braços educadores.

Heleno Araújo

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação



Sindicatos e organização de professores/as e crise conjuntural:

reflexões sobre esta edição especial

 PAULINE LIPMAN*

Universidade de Illinois, Estados Unidos

Os artigos desta edição especial oferecem uma perspectiva internacional variada e matizada sobre os desafios e possibilidades do sindicalismo e da organização docente em diversos contextos globais. Em conjunto, estes artigos fornecem uma perspectiva rica sobre a complexidade da ação coletiva de professores/as em contextos políticos, econômicos e institucionais locais específicos.

Há muito pouca atenção em nossos estudos acadêmicos aos sindicatos de professores/as, que são, como argumentou Lois Weiner (2012), uma das barreiras mais importantes para defender a educação pública contra o neoliberalismo; e há muito pouca atenção na literatura a professores/as como trabalhadores/as. A expressiva resposta ao chamado por artigos feito pelos/as organizadores/as Tarlau, Campos e Visagie para esta edição reflete o reconhecimento da importância desses sindicatos e a renovação de seu papel político diante dos ataques neoliberais à educação pública, em diálogo com os movimentos sociais que emergiram em todo o mundo nas últimas duas décadas.

Quero colocar os artigos deste volume em diálogo com o momento atual. Em diversos locais, enfrentamos crises convergentes da ordem capitalista global que são econômicas, políticas e ideológicas: crises de acumulação de capital e da legitimidade da ordem liberal que revestiu o núcleo capitalista e crises constitutivas da supremacia branca e das hierarquias raciais, do heteropatriarcado, do militarismo, da violência e, é claro, da ameaça existencial pelo desastre climático e seus efeitos, particularmente no Sul Global (BELAMMY FOSTER, 2025). Apesar das condições violentas produzidas por esse sistema, as revoltas sociais – do Egito ao Chile e aos Estados Unidos – não conseguiram consolidar seus protestos em massa em um poder político capaz de mudar a ordem social. De fato, as respostas reacionárias do Estado se materializaram em regimes autoritários, revanchismo político, genocídio e uma tendência global ao fascismo. Parece que estamos no que Gramsci chamou de *interregno*, no qual a velha ordem está morrendo e a nova ainda não pode nascer.

* Universidade de Illinois, Chicago, EUA. E-mail: <plipman@uic.edu>.

Não podemos evitar a questão: quais são o papel e a capacidade dos sindicatos e da organização de professores/as neste momento? Quais são suas limitações e possibilidades, especialmente considerando a posição ideológica e politicamente estratégica dos/das professores/as como trabalhadores/as do setor público? Setor que é um dos últimos sindicalizados remanescentes nos EUA, fundamental no que resta do serviço público no restante dos Estados capitalistas ocidentais e nos países do Sul Global, em uma era de pressão pelo desenvolvimento do ‘capital humano’. Nos EUA, onde a luta pela narrativa está no centro da atual crise política, professores/as de todos os níveis de ensino estão no olho do furacão. O ataque neoliberal de 30 anos à educação como bem público se aprofundou como ataque à própria educação; por exemplo, a censura ‘anti-wokismo’ ao ensino sobre racismo, heteropatriarcado, capitalismo, imperialismo, crise climática e até mesmo ciência, além das tentativas da direita para dismantelar a universidade. Enquanto escrevo estas linhas, o Estado norte-americano, impulsionado pelo movimento *MAGA* e pelo *Project 2025*, intensifica sua ofensiva contra a universidade como espaço inclusivo de investigação crítica e debate, e até mesmo de investigação empírica, está se desenrolando em um ritmo vertiginoso. A expulsão e deportação de estudantes, sequestros e encarceramentos sem o devido processo legal de manifestantes pró-palestinos/as, demissões de professores/as, dismantelamento ou tomada de controle de departamentos inteiros, proibição de discurso e, de modo geral, a criminalização de protestos, são alguns exemplos das medidas que vêm sendo mobilizadas nesse processo (KHALIDI, 2025).

Para ser clara, este ataque concertado ao apoio dos direitos e à liberdade dos/das palestinos/as é apenas a ponta do iceberg. A humilhante capitulação pública de administradores/as universitários/as a uma agenda sionista fascista evoluiu para exigências do governo Trump para supervisionar decisões importantes sobre currículos e contratações (ARRIA, 2024). Assim, ameaças de retaliação contra professores/as de escolas públicas – por ensinarem sobre racismo, questões LGBTQI+ e a Palestina – estão agora na ordem do dia (PEN AMERICA, 2024). A Palestina torna-se a porta de entrada para uma ampla censura ao currículo e para a violação dos direitos de gênero e das pessoas com deficiência. Neste momento difícil, nós, nos EUA e dentro da universidade, perguntamos: onde estão os dois sindicatos nacionais de professores/as?

A situação atual obriga educadores/as de todos os níveis a confrontar a forma como lutamos. Exige que repensemos sobre que tipo de sindicatos docentes e de organização de professores/as precisamos. O artigo de Black e Visagie examina a incapacidade da organização popular da educação progressista em se unir num movimento sustentável, apesar do amplo impacto da crise na África do Sul. Com base na definição de Gramsci de interregno e na “crise como dispositivo”, de Gentili, o título *Não estamos prontos/as* resume bem a situação em que nos encontramos. Então, como nos prepararmos? O que podemos aprender com estes artigos que podem esclarecer sobre as possibilidades e o potencial de sindicatos e outras formas de organização docente neste momento? Apresento cinco reflexões:

É compreensível que haja um ressurgimento do sindicalismo de movimento social, ligando as questões dos/das professores/as a questões sociais mais amplas diante das crises generalizadas, da instabilidade e da violência em muitos de nossos contextos. Os limites do sindicalismo ‘empresarial’ são evidentes no núcleo racial capitalista, no qual a austeridade neoliberal dificulta a obtenção de concessões econômicas e impele a erosão das condições de trabalho docente e privatização das escolas.

Como demonstram vários artigos desta edição, quando os sindicatos de professores/as conseguem contestar a estratégia do Estado para resolver a crise de acumulação de capital pela austeridade neoliberal, é por meio de uma agenda política mais ampla, alinhada com outros setores sociais sob ataque. Como observam os/as organizadores/as na introdução deste volume, as mudanças nas condições exigem o envolvimento em questões políticas ampliadas. Por exemplo, o artigo de Anna Traianou sobre sindicatos e reforma educacional na Grécia aponta que os sindicatos docentes gregos atuaram como atores estratégicos, com agendas econômicas e políticas. O artigo de Spreen e Carter sobre os sindicatos de professores/as de Gana demonstra o poder que veio de sua união com organizações da sociedade civil para criar um novo imaginário social, desafiar o FMI e a dívida estrutural do país. Isso exemplifica a luta que desafia as desigualdades estruturais e as condições de dominação produzidas pela ordem colonial e imperialista ocidental. Ambos os textos fornecem insights valiosos sobre como os sindicatos de professores/as devem responder politicamente no momento atual.

Lois Weiner (2012) lembra-nos que os sindicatos de professores/as são organizações contraditórias. Por um lado, ocupam uma posição estruturalmente estratégica, com poder, porque inscrevem todos/as os/as trabalhadores/as e gozam da estabilidade institucional de que os movimentos sociais carecem. Mas esses pontos fortes também podem levar à burocratização, que sufoca a participação em massa e o protagonismo dos membros em geral; e o ímpeto para preservar sua posição institucional também pode ser uma força conservadora. Um exemplo disso é a fraca oposição dos sindicatos aos governos que apoiam o genocídio promovido por Israel na Palestina – sindicatos estadunidenses e europeus em geral e sindicatos de professores/as em particular. Em contextos estatais repressivos, a institucionalização dos sindicatos e seu campo de ação tradicional são limitados ou totalmente ilegais, como demonstrado pela discussão de Medadia e Mahdavi sobre a organização dos/das professores/as iranianos (o artigo também ilustra que essas restrições podem ser o ímpeto para formas criativas de organização e uma mudança para a defesa orientada para políticas).

Com base no momento atual de crises conjunturais e, nas democracias ocidentais, no colapso da governança liberal (Belammy Foster, 2025), quais são as limitações dos sindicatos de professores/as como instrumentos capazes de mobilizar docentes contra o fascismo emergente e por mudanças reais no poder político e econômico? Vários artigos, baseados em diferentes contextos, discutem os sindicatos de professores/as que assumem

agendas políticas mais amplas em aliança com movimentos sociais, sugerindo que tais alianças são um caminho para promover sindicatos mais politizados.

Por outro lado, Parcerisa e Verger descrevem a Assembleia de Professores/as como mais flexível e mais radical do que o sindicato docente no apoio a protestos de massa nas Ilhas Baleares espanholas. Essas contradições apontam para a necessidade de múltiplas formas de organização de professores/as, mesmo onde os sindicatos são legais e têm legitimidade. Em alguns contextos, regimes repressivos tornam necessárias formas clandestinas e alternativas de organização. O que podemos aprender com estes artigos sobre estratégias mais flexíveis para organizar os/as professores/as neste momento?

Vários artigos discutem a importância da democracia sindical para fortalecer sua legitimidade, promover a participação e construir poder coletivo. Com base no artigo de Mihajla Gavin sobre o sindicato estadual de Nova Gales do Sul, na Austrália, Tarlau, Campos e Visagie argumentam que a democracia sindical não é apenas uma reforma, “a promoção do sindicalismo de justiça social dependerá necessariamente da capacidade dos sindicatos de desenvolver práticas democráticas que permitam a participação direta dos membros na tomada de decisões sindicais e institucionalizem processos que sintetizem e coordenem essas contribuições de baixo para cima num programa e numa estratégia unificados”.

Diante dos ataques neoliberais ao setor público, a mobilização dos/das professores/as em conjunto com famílias, estudantes e comunidades é essencial para defender a educação pública. Essa é a lição fundamental do Sindicato dos Professores de Chicago – CTU: a mudança para um sindicato de movimento social que não apenas se alie a comunidades e demandas sociais mais amplas, mas se organize como movimento de massa, com a participação direta dos/das docentes. Nos últimos 14 anos, isso tem sido fundamental para a transformação do sindicato docente em força social líder em Chicago, além de ser um exemplo para os sindicatos docentes nos Estados Unidos de como lutar contra as políticas neoliberais. Para aqueles e aquelas que enfrentam o fascismo crescente, construir capacidade para a mobilização popular, de todas as formas possíveis, é uma necessidade existencial.

Gostaria de aproveitar a visão dos/das organizadores/as para pensar *estrategicamente* sobre a democracia participativa direta como fundamental para forjar a consciência e a capacidade de ir além da resistência e da defesa (que são necessárias), para cultivar a participação ativa, a consciência política e a liderança das massas populares na promoção de mudanças sociais. Aqui, recorro à teórica política latino-americana Marta Harnecker (2016), que argumenta que o *protagonismo*, o desenvolvimento das pessoas (a ênfase está no desenvolvimento das pessoas) capacitadas para agir no interesse de sua libertação e da de outros/as é fundamental para a mudança revolucionária. Esse é o significado, tal como o entendo, da ideia de que são as massas populares que fazem a história. Entendo a democracia sindical direta participativa como promotora do protagonismo

docente, de sua consciência crítica e capacidade de atuar como agente da história; algo que é desenvolvido no envolvimento em lutas lideradas por professores/as, por todos os meios possíveis em contextos políticos específicos.

Além disso, o artigo de Parcerisa e Verger sobre o papel da educação política no envolvimento sindical em lutas políticas nas Ilhas Baleares sugere a relação entre democracia participativa e educação política na ação política de professores/as, para agirem com outros/as em prol dos nossos interesses coletivos. Vários artigos ilustram múltiplos caminhos específicos para desenvolver a democracia participativa e a ação política, por exemplo, as campanhas nas redes sociais organizadas por professores/as iranianos/as, conforme discutido no artigo de Medadi e Mahdavi sobre os sindicatos do movimento social no Irã. Sugiro que usar a lente do protagonismo para teorizar o papel da democracia participativa no sindicalismo dos movimentos sociais muda a estrutura para a transformação dos/das próprios/as docentes em protagonistas sociais, num processo que visa a transformação fundamental da ordem capitalista e imperialista racial.

Os/As organizadores/as concluem que a distinção entre Norte Global e Sul Global é menos útil do que categorias temáticas para esclarecer as diversas formas de organização docente internacionalmente. Considerando todos estes artigos, contextos, temas e escalas, eu definitivamente não questionaria a abordagem dos/das organizadores/as para torná-los legíveis, especificamente sua decisão de não organizar os artigos em categorias de Norte Global e Sul Global. Essa distinção entre Norte/Sul foi complicada por quatro décadas de neoliberalismo globalizado, tendo criado zonas profundamente empobrecidas e subdesenvolvidas, semelhantes ao ‘Sul’ de Estados Unidos e Europa Ocidental, bem como enclaves de riqueza e capital internacional. No entanto, é fato que o núcleo capitalista não apenas manteve, mas aumentou enormemente suas vantagens econômicas por meio da transferência, do Sul para o Norte, de valor em recursos e mão de obra incorporada (Hickel, 2016), através da continuação do extrativismo colonial e imperialista, da superexploração da mão de obra que já dura mais de 500 anos.

Como resumiu Walter Rodney (2018), o desenvolvimento econômico da Europa baseou-se no subdesenvolvimento ou no retrocesso do desenvolvimento da África. Essa dinâmica persiste na produção de vastas desigualdades na distribuição global da riqueza (Hickel) e tem implicações nas concessões que os Estados do Norte Global podem fazer a trabalhadores/as do setor público, em comparação com as capacidades dos Estados do Sul Global e, potencialmente, para sua consciência política. Isso fica claro no artigo de Spreen e Carter sobre professores/as ganenses que se organizaram contra a austeridade imposta pelo FMI como parte da luta mais ampla do Sul Global contra a dívida.

Essa dinâmica de colonialismo, neocolonialismo e imperialismo também moldou a mistificação política, o eurocentrismo e o racismo de trabalhadores/as do Norte, ao mesmo tempo que tornou mais visível a política do capitalismo racial e da colonialidade no Sul. Embora eu esteja fazendo uma afirmação ampla aqui – e é claro que existem contextos

políticos bastante variados no Norte e certamente no Sul –, quero sugerir que a transferência de riqueza do Sul para o núcleo capitalista (o ‘Norte’) criou capacidades estatais muito diferentes para cooptar as demandas trabalhistas, e que essa é uma dinâmica transversal que diferencia o Norte, o Sul e as políticas e possibilidades concomitantes dos sindicatos de professores/as.

Por fim, os/as organizadores/as levantam uma questão importante: o que conta como vitória? Em condições econômicas e políticas mais favoráveis, os sindicatos consideram como vitórias a defesa e a ampliação dos interesses cotidianos dos/das trabalhadores/as. Mas diante de reformas econômicas e políticas neoliberais prolongadas e, em alguns contextos estaduais, da repressão estatal e do autoritarismo, esse tipo de ‘vitória’ é difícil de alcançar.

Os artigos desta edição nos oferecem exemplos de lutas sindicais que mudam narrativas hegemônicas, constroem solidariedade e alianças entre trabalhadores/as do setor público com movimentos sociais, abordam questões políticas e normativas mais amplas, se transformam internamente para se tornarem sindicatos de movimentos sociais e democratizam estruturas e práticas sindicais. Mas podemos avaliar isso como vitórias de uma perspectiva estratégica? Os/As organizadores/as oferecem uma resposta gramsciana, sugerindo que podemos pensar nas várias ações de organização sindical e docente como estratégicas em uma guerra de posição. Fico com várias perguntas que acredito que devemos abordar coletivamente nos novos e rapidamente mutáveis contextos geopolíticos e político-econômicos nacionais que os/as educadores/as enfrentam. A noção de ‘guerra de posição’ aborda suficientemente as tarefas dos sindicatos docentes e as vitórias da organização de educadores/as neste momento de desestabilização da ordem político-econômica? E que novas oportunidades se abrem para os sindicatos de professores/as se reposicionarem neste momento? Em outras palavras, o que agora deve ser considerado como trabalho estratégico e objetivos estratégicos?

Referências

Arria, M. (18 de abril de 2024). O presidente da Universidade de Columbia diz ao Congresso que a instituição disciplinou professores por suas opiniões sobre Gaza. Mondoweiss. <https://mondoweiss.net/2024/04/columbia-university-president-tells-congress-school-has-disciplined-professors-over-views-on-gaza/>

Belammy Foster, J. (2025) A classe dominante dos EUA e o regime Trump. *Monthly Review*, 76 (11). https://monthlyreview.org/2025/04/01/mr-076-11-2025-04_0/

Harnacker, M. (2016) Ideias para a luta (versão revisada e atualizada). Trad.: Federico Fuentes https://www.oldandnewproject.net/Essays/Harnacker_Ideas.html

Hickel, J. (2018). *A divisão: Um breve guia sobre a desigualdade global e suas soluções*. Londres: Penguin.

Khalidi, D. (11 de março de 2025). O sequestro de Mahmoud Khalil é uma ação fascista — e as universidades devem reagir. *Revista +972*.

PEN America. *Proibido nos EUA: narrando a crise*. (16 de abril de 2024). <https://pen.org/report/narrating-the-crisis/>

Rodney, W. (2018). *Como a Europa subdesenvolveu a África*. Londres: Verso.

Weiner, L. (2012). Sindicalismo de movimento social: os professores podem liderar o caminho. *Raça, pobreza e meio ambiente*, 19, (2). <https://www.reimaginerpe.org/19-2/weiner-fletcher>

Weiner, L. (2012). *O futuro de nossas escolas: sindicatos de professores e justiça social*. Chicago: Haymarket.

Declaração de divulgação

A autora não informou nenhum conflito de interesses em potencial.

Os sindicatos e as lutas globais por justiça na educação¹

Teachers' unions, educator organising, and global struggles for educational justice

Sindicatos y luchas globales por la justicia en la educación

 **REBECCA TARLAU***

Universidade de Stanford, Estados Unidos

 **JAVIER CAMPOS MARTINEZ****

Universidade Austral do Chile, Chile

 **ASHLEY VISAGIE*****

Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul

RESUMO: Neste artigo introdutório apresentamos nove temas que permeiam os vinte e um artigos desta edição especial. Numa primeira seção, destacamos o impacto contínuo do neoliberalismo, das políticas econômicas de austeridade e da precarização do trabalho docente sobre os/as educadores/as e sua organização. Na segunda, analisamos como o contexto estatal molda o sindicalismo docente, inclusive em regimes políticos autoritários. A terceira seção examina como os sindicatos de professores/as optaram por se relacionar com o Estado. A quarta trata das estratégias de organização adotadas pelos sindicatos, incluindo o aumento do uso das redes sociais durante o pico da pandemia de Covid-19. A quinta seção trata de como e quando a organização dos/das professores/as influenciou as políticas educativas. A sexta enfoca a decepção dos/das educadores/as com seus sindicatos. A sétima seção examina as exigências de democracia direta e participativa

* Universidade de Stanford, Escola de Pós-Graduação em Educação. Stanford, Califórnia, EUA.
E-mail: <tarlau@stanford.edu>.

** Universidade Austral do Chile, Instituto de Ciências da Educação. Valdivia, Chile.
E-mail: <javier.campos@uach.cl>.

*** Universidade da Cidade do Cabo, Escola de Educação. Cidade do Cabo, África do Sul.
E-mail: <ashley.visagie@uct.ac.za>.

nos sindicatos. A oitava trata das alternativas pedagógicas desenvolvidas pelos sindicatos de professores/as e da necessidade de centrar as alternativas educativas em seus movimentos sindicais. Por fim, nossa nona seção reflete sobre como os sindicatos docentes podem desempenhar um papel mais importante na produção de conhecimento acadêmico e sobre o papel dos/das pesquisadores/as que estudam esses sindicatos, mas que também estão empenhados/as em torná-los mais fortes, mais democráticos e mais justos.

Palavras-chave: Sindicatos docentes. Ativismo docente. Organização dos/das educadores/as. Justiça educacional. Sindicalismo para a justiça social.

ABSTRACT: Teacher unrest is an important research object in the literature on teacher unionism in Latin America. This article makes a novel contribution to this traditional topic, presenting statistical data on primary and secondary teacher strikes in Argentina, Brazil and Mexico from 2012 to 2022. This approach highlights important differences in strike activity between the public and private school sectors, between public school teachers in different states within each country, and between the three countries in terms of the configuration of the levels of bargaining at which teacher strikes take place. The category of ‘teacher labour regimes’ allows understanding these differences in a consistently theoretical manner, underlining the role of agents in configuring and reconfiguring labour regimes, the importance of labour control for the labour regime dynamics and the multi-scalar structuration of labour regimes.

Keywords: Teachers’ unions. Teacher activism. Educator organising. Educational justice. Social justice unionism.

RESUMEN: En este artículo introductorio presentamos nueve temas que impregnan los veintidós artículos de esta edición especial. En la primera sección, destacamos el impacto continuo del neoliberalismo, las políticas económicas de austeridad y la precarización de la labor docente sobre los/as educadores/as y su organización. En el segundo, analizamos cómo el contexto estatal da forma al sindicalismo docente, incluso en regímenes políticos autoritarios. La tercera sección examina cómo los sindicatos docentes han optado por relacionarse con el Estado. La cuarta trata de las estrategias de organización adoptadas por los sindicatos, incluido el mayor uso de las redes sociales durante el pico de la pandemia de

COVID-19. La quinta sección trata de cómo y cuándo la organización de los/as docentes influyó en las políticas educativas. La sexta se centra en la decepción de los/as educadores/as respecto de sus sindicatos. La séptima sección examina los requisitos de la democracia directa y participativa en los sindicatos. La octava aborda las alternativas pedagógicas desarrolladas por los sindicatos docentes y la necesidad de enfocar las alternativas educativas en sus movimientos sindicales. Finalmente, nuestra novena sección reflexiona sobre cómo los sindicatos docentes pueden desempeñar un papel más importante en la producción de conocimiento académico, así como sobre el papel de los/as investigadores/as que estudian estos sindicatos, pero que también están comprometidos/as con hacerlos más fuertes, más democráticos y más justos.

Palabras clave: Sindicatos docentes. Activismo docente. Organización de los/as educadores/as. Justicia educativa. Sindicalismo por la justicia social.

Introdução

No verão de 2022, a revista *“Globalisation, Societies and Education”* lançou uma chamada para artigos sobre *Sindicatos docentes, organização de educadores/as e lutas globais pela justiça educacional*. Naquele momento, a organização dos/das professores/as estava se tornando um tema de grande interesse. Da onda de greves #Red-ForEd nos Estados Unidos aos/as docentes brasileiros/as saindo nas ruas para condenar o fascismo, passando pelos/as professores/as japoneses/as se organizando por melhores condições de saúde pública durante as Olimpíadas, os/as educadores/as estavam participando de lutas para transformar tanto as escolas quanto a sociedade. Os sindicatos docentes, no entanto, ainda raramente eram o foco dos estudos sobre educação. Nossa chamada para artigos foi uma tentativa de reavaliar o papel desses sindicatos e da organização de educadores/as nas lutas globais por justiça social e racial. Solicitamos contribuições sobre como os sindicatos estavam lutando para que se volte a investir na educação pública e defendendo o direito, de professores/as e comunidades, de participar nas discussões sobre políticas educativas. Também estávamos interessados/as na relação entre os sindicatos docentes, movimentos sociais mais amplos e em saber como esses transformam as estratégias e os objetivos daqueles. Da Primavera Árabe ao Black Lives Matter, os/as professores/as se envolveram e foram subsequentemente transformados/as pelos protestos. Também queríamos entender a dinâmica interna dos sindicatos docentes, as facções internas, os grupos que neles emergem e como o ativismo interno muda

as prioridades e demandas desses sindicatos. De particular interesse foi o movimento, em muitos locais, em direção ao sindicalismo pela justiça social, que prioriza a justiça racial, bem como a rearticulação dos sindicatos docentes com movimentos feministas em resposta a uma crise de reprodução social. Em muitos lugares as greves de professores/as também estavam aumentando, assim como outras formas de ação direta. Por fim, a pandemia global transformou diretamente as condições de trabalho dos/das professores/as, e embora em muitos casos essa crise política e de saúde pública tenha desestabilizado sua organização, em outros, a ineficácia do governo na resposta à Covid-19 criou oportunidades para uma nova organização dos/das educadores/as.

Ficamos impressionados/as com a resposta ao nosso convite à apresentação de artigos, com dezenas de resumos enviados em novembro de 2022. No total, vinte e um artigos passaram pelo processo de revisão por pares e foram incluídos nesta edição especial. Esses artigos compreendem estudos sobre sindicatos docentes e ativismo educacional em diversos contextos geográficos, incluindo dois artigos sobre a África Subsaariana, três sobre o Norte da África e o Oriente Médio, dois sobre a Ásia, quatro sobre a Europa, quatro sobre a América Latina, cinco sobre os Estados Unidos e o Canadá e um sobre a Austrália. É uma tarefa difícil comparar essas regiões e países, todos com histórias radicalmente diferentes de relações entre o Estado e os/as trabalhadores/as, inclusive no que diz respeito às leis relacionadas ao sindicalismo do setor público, bem como diferentes relações raciais, étnicas, de classe e de gênero nas escolas e na sociedade. Os artigos também se concentram em diferentes unidades de análise: cidades, estados, regiões, contextos nacionais e transnacionais e organizações transnacionais. O que significa comparar as lutas dos/das professores/as em nível nacional na Grécia com um sindicato liderado por pessoas negras em Oakland, Califórnia, ou com uma rede transnacional de sindicalistas e acadêmicos/as na América Latina? Existem semelhanças suficientes nas lutas dos/das educadores/as na Europa, Estados Unidos, Canadá e Austrália em comparação com a África, Ásia, América Latina e Oriente Médio, para tornar significativas as categorias de *Sul Global* e *Norte Global*? Existem outras maneiras de categorizar as lutas dos/das educadores/as que aumentem nossa compreensão dos sindicatos e da organização dos/das professores/as? Argumentamos neste artigo introdutório que a distinção entre *Sul Global* e *Norte Global* é menos útil do que outras categorias temáticas que iluminam as diversas formas de organização contemporânea dos/das educadores/as.

Para complicar ainda mais essas comparações, os artigos desta edição não se concentram todos unicamente em sindicatos. Em vez disso, os/as autores/as examinam o ativismo de professores/as que ocorreu por meio de uma série de infraestruturas organizacionais, incluindo sindicatos estabelecidos; sindicatos clandestinos, emergentes ou amalgamados; facções e grupos dissidentes dentro dos sindicatos; assembleias de professores/as; redes nacionais e regionais de educadores/as; e grupos mais amplos de justiça educacional. Os/As autores/as também nomeiam os “sindicalismos” que estão estudando

de maneiras diferentes, como sindicalismo social, sindicalismo de justiça social, sindicalismo de movimento social, sindicalismo solidário, sindicalismo democrático e sindicalismo empresarial ou de serviços. Cada uma dessas descrições invoca uma visão diferente de como os sindicatos de trabalhadores/as da educação deveriam ser. Por exemplo, mais democráticos, mais focados nas preocupações diárias de professores/as e mais engajados na equidade racial. Outros/as autores/as se concentram em lutas não sindicais, embora os sindicatos, em todos esses casos, tenham uma relação direta com esses movimentos educacionais mais amplos. Os/As autores/as também utilizam uma ampla gama de metodologias para realizar suas pesquisas, incluindo etnografia, entrevistas, questionários, observação participativa, análise de documentos e mídias sociais, comparação entre países e análise estatística.

Além disso, os artigos desta edição também ilustram a diversidade de teorias que podem lançar luz sobre a organização dos/das educadores/as. Por exemplo, Ashley Visagie e Sara Black recorrem ao conceito de *crise como dispositivo* de Mario Gentili para entender por que duas organizações ativistas não reconheceram a “crise” da Covid como um *processo* ou, melhor dizendo, uma *tática* de governança da elite. Anna Traianou mobiliza os teóricos do Estado Nicos Poulantzas e Bob Jessop para analisar o que ela chama de “Estado educacional” na Grécia, documentando as mudanças substanciais que ocorreram nos sindicatos docentes gregos com as diferentes administrações políticas e transformações econômicas no país. Katarzyna Rakowska utiliza a ideia de poder associativo de Erik Olin Wright (2010) para discutir por que o sindicato dos/das professores/as na Polônia enfrentou uma crise de legitimidade durante e após a greve massiva dos/das docentes em 2019. Christian Bracho recorre às teorias do ensino orientado para a justiça e do ensino como desempenho para compreender as diferentes interpretações dos/das educadores/as sobre a justiça em Oaxaca, no México. Felipe Acuña e Rocío Ugalde se valem do conceito de “julgamentos classificatórios” de Marion Fourcade para explicar como as políticas de avaliação de professores/as no Chile criaram uma nova “ordem” de docentes como atores e atrizes individuais, bem como do conceito de “dissenso” de Jacques Rancière para pensar a resistência dos/das professores/as às políticas educacionais propostas. Riley Collins recorre à ideia de bifocalidade crítica para analisar tanto as restrições estruturais como as “práticas discursivas pelas quais as pessoas dão sentido às suas circunstâncias” no estado norte-americano do Arizona, a fim de compreender a interação entre a estrutura e a agência dos/as docentes.

E a lista de teóricos/as das mais diversas correntes continua! Trudy Keil e Pamela Osmond-Johnson argumentam que o pós-estruturalismo é uma armação teórica útil para analisar as “alianças, agregações e afetos” que são parte integrante do ativismo educacional. Julián Gindin, Mariano Casco Peebles e Pablo Ariel Becher aplicam teorias de regimes de trabalho ao ensino, argumentando que os “regimes de trabalho docente” explicam as diferenças no número de greves de docentes no México, Brasil e Argentina.

Dalila Oliveira e Myriam Feldfeber usam o conceito de “terceiro espaço” de Homi Bhabha para analisar as contribuições de uma rede de pesquisa acadêmico-sindical. Amanda Pinkham-Brown mobiliza o conceito de urbanismo neoliberal de Pauline Lipman para compreender o ambiente político de uma campanha sindical fracassada numa escola charter na cidade de Chicago, nos Estados Unidos, ao mesmo tempo que emprega teorias pós-estruturais para analisar o poder das narrativas construídas por professores/as e administradores/as que eram a favor ou contra o sindicato. Nirali Jani e Frances Ramos usam teorias de articulação e interseccionalidade para analisar o aumento do número de fechamentos de escolas e os movimentos de privatização em Oakland, ilustrando como as reformas escolares baseadas no mercado se apoiaram na linguagem dos “novos direitos civis”. Vários/as autores/as também recorrem a teorias de movimentos sociais e ação coletiva, incluindo Hania Sobhy, que usa teorias de ação coletiva para analisar por que a injustiça, a identidade social, a eficácia e a moralidade são os principais motivos da participação em ações sindicais na Tunísia; Lluís Parcerisa e Antonio Verger, que argumentam que o sucesso da Assembleia Docente das Ilhas Baleares se deveu à construção de alianças e à aproximação de pontos de vista; e Lauren Stark, Rebecca Tarlau e Rhiannon Maton, que postulam que o ativismo dos/das educadores/as é mais bem-sucedido quando participa de um ecossistema diversificado de organizações de movimentos sociais. Por fim, quase todos/as os/as autores/as desta edição estão, de alguma forma, em diálogo com pesquisas anteriores sobre sindicatos docentes; no entanto, ao trazer essas diversas lentes teóricas para o estudo do ativismo dos/das educadores/as, ajudam a renovar e reinventar essa literatura de estudos trabalhistas e pesquisas acadêmicas em educação. Argumentamos que o estudo dos sindicatos de docentes é aprimorado pela aplicação de diferentes lentes teóricas sociais e culturais ao estudo do ativismo dos/das professores/as.

Nas páginas seguintes, organizamos as contribuições substanciais desta edição especial em três partes, estruturadas em torno de nove temas. A primeira parte (seções 1 e 2) analisa o contexto social, político e econômico do ativismo docente, incluindo o impacto do neoliberalismo e das políticas de austeridade sobre os/as professores e seus sindicatos, e como os contextos estatais moldam a organização dos/das docentes. A segunda parte (seções 3 a 5) se concentra nas estratégias e no impacto do sindicalismo docente, com foco em como os sindicatos de professores/as optam por se envolver com o Estado, nas estratégias organizacionais adotadas pelos/as docentes e no impacto de sua organização nas políticas educacionais. Na terceira parte (seções 6 a 9), analisamos os desafios para os sindicatos de professores/as, o frequente desencanto de seus membros e as direções futuras para democratizá-los, centrando a pedagogia e as alternativas educacionais nos movimentos docentes e repensando a relação entre acadêmicos/as e sindicalistas.

Parte Um: o contexto social, político e econômico do ativismo de professores/as

Seção 1. Neoliberalismo, austeridade e a precarização do trabalho docente

Um dos temas gerais que emergem desta edição especial diz respeito a globalização e intensificação contínuas das reformas econômicas e políticas neoliberais que se refletem no campo da educação, reestruturando tanto as condições de trabalho e de emprego docente quanto o trabalho pedagógico dos/das professores/as. Essas reformas quase sempre veem o Estado como a nova fronteira para a expansão capitalista, transformando serviços públicos, como a educação, em mercados. Os/As autores/as que contribuíram para esta edição analisaram tanto as formas específicas como essas reformas se articulam em seus contextos locais, quanto as lutas coletivas dos/das docentes que se opõem a essas reformas que consolidam as injustiças raciais e de classe. Em todos esses contextos variados, os/as professores/as enfrentam desafios comuns que estimulam a solidariedade entre sindicatos docentes e movimentos sociais além das fronteiras nacionais.

Na Grécia, Traianou demonstrou como os períodos de crise foram instrumentalizados pelo Estado para introduzir novas agendas políticas. Ela aponta como, após a crise financeira de 2008, o discurso político do Estado vinculou o futuro da nação à qualidade da oferta educacional, aproveitando essa ligação discursiva para legitimar uma regulamentação mais rígida do trabalho docente. Em Gana, Carol Anne Spreen e Shari-Lee Carter discutem o impacto dos planos de ajuste estrutural do FMI sobre o povo ganês e mostram como as estratégias dos sindicatos docentes conseguiram evoluir das questões básicas (ou seja, greves pelo custo de vida) a uma oposição direta a reformas macroeconômicas neoliberais mais amplas. De forma perspicaz, elas argumentam que a evolução da estratégia sindical foi facilitada pela generalização da luta quando organizações trabalhistas de todo o país se uniram (ou seja, enfermeiros/as, professores/as, administradores/as universitários/as etc.). Na cidade de Oakland (Estados Unidos), Ramos e Jani exploram como os discursos neoliberais dominantes muitas vezes se apropriaram de uma linguagem consciente da questão racial para desqualificar professores/as que desafiam a mercantilização da educação como racistas ou contrários à melhoria das oportunidades educacionais para alunos/as negros/as. Através de seu estudo sobre os anos que antecederam a greve de professores/as de Oakland em 2019, documentam como os projetos de educação política de professores/as ativistas produziram efetivamente um discurso contra-hegemônico, que rearticulou a luta contra a privatização das escolas e a mercantilização da educação introduzida pelo movimento das escolas charter como uma luta pela “justiça racial” contra a “anti-negritude”. No Chile, Acuña e Fernández Ugalde destacaram como um movimento dissidente de docentes dentro de seu sindicato, o Colegio de Profesores y Profesoras – CdP, tentou desafiar um “consenso forjado” entre o governo e a liderança do CdP sobre responsabilidade e remuneração baseadas no

desempenho. Pinkham-Brown demonstra como professores/as que estavam tentando se sindicalizar numa escola charter em Chicago se depararam com discursos antissindicais que alavancavam as “relações familiares” e acusavam os sindicatos de serem um fator de cizânia e ameaça aos valores da escola. Ele também mostra como o poder estrutural da liderança antissindical teve maior facilidade e eficácia em disseminar o discurso antisindical graças ao uso de canais oficiais. Embora os/as docentes dessa escola acabaram perdendo a eleição para formar um sindicato, isso se deu em grande parte ao fato de a liderança ter usado seu poder formal para desacreditar a iniciativa, embora já tivessem coletado cartões sindicais assinados de 75% dos membros da equipe.

É verdade que nem todas essas lutas saem “vitoriosas”, mas talvez precisemos de novas maneiras de pensar sobre o que significa sucesso na organização e na construção de movimentos. Todos os esforços de organização são lutas simbólicas para impor uma nova visão contra as visões dominantes do mundo. Isso fica evidente nas histórias de como professores/as se engajam no trabalho de neutralizar narrativas dominantes, buscando reformular ou rearticular histórias existentes sobre professores/as, escolaridade e o status quo. Há várias lições a serem aprendidas com cada uma das contribuições desta edição sobre como as organizações docentes devem lidar com questões estratégicas numa guerra de posições contra o neoliberalismo.

Seção 2. Contextos estatais e regimes políticos autoritários

Outro tema comum aos artigos desta edição especial é a forma como os diferentes contextos estatais e regimes laborais influenciam as posições, posturas e estratégias adotadas pelos sindicatos. As condições materiais desses contextos oferecem diferentes possibilidades e limitações à ação coletiva. Por exemplo, os/as colaboradores/as destacaram como as táticas repressivas do Estado continuam a ser utilizadas para silenciar os/as professores/as, desencorajar o trabalho sindical e como os sindicatos docentes encontram formas subversivas para se organizar e confrontar as reformas opressivas das políticas educacionais.

Hamza R'boul destaca a luta dos/das professores/as contratados/as no Marrocos, que representam 120.000 dos/das 300.000 funcionários/as do setor educacional e enfrentam condições de emprego muito mais precárias do que outros/as educadores/as. Eles/Elas formaram a Coordenação Nacional de Docentes Forçados/as ao Regime de Contrato – NCFCT, mas foram atacados/as pela força repressiva do Estado, incluindo o corte de salários de docentes envolvidos/as em protestos e a prisão de professores/as por “conduta desordeira”. Nesse contexto, porém, a NCFCT desenvolveu novas abordagens de resistência, aproveitando as redes sociais e ações de greve que os/as docentes perceberam ser mais eficazes do que o confronto direto em protestos de rua. Segundo R'boul, as greves nacionais tiveram um impacto tão profundo no sistema escolar que o governo foi

obrigado a entrar em negociações. Também pensando as relações com o Estado, Gindin, Caso e Becher utilizam a teoria do regime trabalhista e estatísticas de greves de docentes na Argentina, no Brasil e no México, para mostrar como a frequência das greves difere entre os setores público e privado por conta das diferentes formas de controle trabalhista em cada um. Quando a segurança no emprego no setor privado depende de relações positivas com empregadores/as, o controle trabalhista é mais forte e as greves são menos frequentes. E também mostram como a frequência das greves difere dentro dos setores, de acordo com os diferentes “regimes trabalhistas”, mostrando como ocorrem menos greves quando o próprio sindicato é “um agente de controle trabalhista dos/das docentes”. Ahmad Medadi e Amir Hossein Mahdavi, por sua vez, enfatizam tanto a força poderosa que os sindicatos de professores/as têm no Irã quanto as dificuldades de operar dentro de um regime autoritário, em que demissões, prisões e sentenças de prisão de longo prazo têm sido empregadas contra professores/as. Eles mostram como as estratégias de organização sindical mudaram para a construção de alianças com movimentos de justiça social e para a organização descentralizada, em resposta à revogação da licença dos sindicatos nacionais docentes pelo Estado. Por exemplo, muitos/as professores/as agora estão aproveitando aplicativos de mensagens de mídia social, como Telegram e WhatsApp, para fins de diálogo e organização. Considerando a demografia da força de trabalho docente no Irã, também mostram como o recente movimento Mulheres, Vida e Liberdade encorajou os/as professores/as ativistas a se envolverem em questões sociopolíticas mais amplas. No contexto da greve silenciosa de 2013 na Tunísia, Sobhy destaca como as autoridades acusaram os/as docentes de falta de lealdade nacional e de prejudicar os interesses dos/das estudantes, tendo o ministro da Educação chegado a estigmatizar os/as professores/as que retiveram as notas dos/das estudantes, qualificando suas ações como um “crime contra o povo tunisiano”, ainda que essa estratégia de protesto tenha sido adotada como um meio de reduzir a perda de aprendizado (como no caso da greve). Acuña e Fernández Ugalde, empregando a teoria do dissenso de Rancière, mostraram como as posições sindicais no Chile se alteraram devido às mudanças nos regimes trabalhistas, explicando o ressurgimento do movimento dissidente de professores/as como uma resposta às reformas políticas de Bachelet, à exclusão das forças oposicionistas do parlamento e à aliança acrítica entre o sindicato e o governo para a introdução de reformas neoliberais na avaliação dos/das docentes. Rita Nazeer-Ikeda e Sarah R. Asada, com uma visão de longo prazo do Sindicato de Professores/as de Singapura – STU, mostram de forma semelhante como a estratégia do sindicato mudou da contestação sob o governo colonial para a colaboração com os governos locais. Elas argumentam que tanto a abordagem oposicionista do passado quanto o sindicalismo social contemporâneo (com foco no bem-estar dos/das professores/as) contribuíram para melhorias na educação em Singapura.

Com base em uma variedade de lentes teóricas e conceituais, cada um/uma desses/as colaboradores/as oferece insights únicos para analisar a relação entre o Estado e o sindicato, e entre o Capital e o Trabalho. Esses insights oferecem caminhos produtivos para pensar quais são as condições para o surgimento de posições oposicionistas e para considerar como os sindicatos podem continuar a construir e ganhar força mesmo quando enfrentam a repressão estatal.

Parte Dois: as estratégias e o impacto da organização dos/das professores/as

Seção 3. Como os sindicatos de professores/as se relacionam com o Estado

Como os sindicatos lidam com as alianças e a proximidade com o Estado? Essa é uma questão relevante para qualquer movimento social que ganha um certo grau de força, mas é particularmente importante para os sindicatos que, na maioria dos países, institucionalizaram sua relação com seus respectivos Estados. Ruth Collier e David Collier (1991) referem-se a esse dilema para os/as trabalhadores/as como a “tensão entre uma concepção da esfera política como uma arena essencial para a defesa dos interesses dos/as trabalhadores/as e a preocupação de que a participação na política corrompa e coopte sindicatos e líderes sindicais” (R. COLLIER & D. COLLIER, 1991, p. 49). Essa questão é particularmente importante no Sul Global, onde a posição estrutural de muitos sindicatos mudou mais recentemente de uma oposição à ordem colonial para um maior grau de colaboração com diversos Estados pós-coloniais.

No contexto da África do Sul, por exemplo, Black e Visagie observaram o caso do Congresso dos Sindicatos Sul-Africanos – COSATU, que é membro da aliança tripartite entre o partido no poder e o Partido Comunista Sul-Africano – SACP. A estreita relação tem, por vezes, tornado os sindicatos de docentes progressistas menos dispostos a adotar posições de oposição mais fortes. O autor e a autora mostram como os/as professores/as tentaram se organizar (embora sem sucesso) fora dos sindicatos, em resposta à pandemia da Covid-19 e seu impacto sobre eles/elas. Na Tunísia, Sobhy alerta que os sindicatos podem enfraquecer seu poder “se continuarem a se considerar parceiros da nova elite governante”. No Marrocos, a proximidade dos sindicatos docentes tradicionais com o Estado e o efeito que isso teve sobre os/as professores/as contratados/as em situação precária deram ensejo ao surgimento de uma organização extra-sindical de docentes contratados/as, a NCFCT. Como explica R’boul, “a NCFCT sustenta que a criação dessa coordenação decorre de suas frustrações com a cumplicidade e a neutralidade dos sindicatos, bem como do fato de serem utilizados pelo Estado como instrumentos para contornar determinadas leis e regulamentações”. Na Grécia, a questão da proximidade com o Estado é destacada de forma bastante profunda pelo fato de que, quando o governo de

esquerda liderado pelo SYRIZA foi formado, as reformas neoliberais e de austeridade anteriormente contestadas persistiram, mas sem a forte oposição que tinha caracterizado as lutas anteriores. Traianou observa os conflitos que surgiram quando os sindicatos se viram “diante de um governo que não podiam apoiar por inteiro nem combater”. Esta é a realidade contraditória de ainda precisar lutar contra um Estado que se diz de esquerda. Stark, Tarlau & Maton oferecem uma perspectiva reformulada, analisando a diversidade de formações organizacionais dentro do movimento dos EUA por escolas seguras no contexto da pandemia da Covid-19, aproveitando o conceito de “co-governança contenciosa” de Tarlau (2021) para descrever as maneiras pelas quais os/as educadores/as em seus cargos oficiais colaboram com funcionários/as do Estado, ao mesmo tempo em que ainda usam políticas contenciosas (licenças médicas, petições, campanhas nas redes sociais etc.). A co-governança contenciosa descreve as relações frequentemente conflituosas entre os sindicatos docentes e o Estado, reconhecendo que essas relações podem ser e têm sido utilizadas para promover a justiça social na educação.

A relação entre trabalhadores/as e o Estado será sempre controversa, caracterizada tanto pela colaboração quanto pelo confronto. Quando os principais sindicatos não conseguem lidar com essas controvérsias e deixam de representar efetivamente os interesses de seus/suas constituintes, os/as docentes são levados/as a buscar formas alternativas de organização, seja lutando internamente para mudar a direção do sindicato, seja formando organizações extra-sindicais. Por outro lado, muitos ganhos podem ser alcançados por professores/as e alunos/as quando os sindicatos são capazes de canalizar o descontentamento coletivo de seus/suas constituintes e fazer reivindicações com sucesso aos seus respectivos Estados. No geral, esses artigos tendem a uma perspectiva mais crítica das relações entre o Estado e os/as trabalhadores/as, mostrando como essa estreita relação realmente enfraqueceu diversas lutas trabalhistas em todo o mundo.

Seção 4. Estratégias de organização

A forma como os/as docentes se unem e colaboram com outros movimentos é um tema que atravessa as contribuições para esta edição, destacando a importância de compreender as estruturas por meio das quais os/as professores/as desenvolvem ações coletivas. O papel das formas organizacionais tradicionais é inegável; grande parte do progresso em direitos trabalhistas e trabalho digno pelo mundo afora foi alcançada por meio da estrutura formal dos sindicatos. No entanto, à medida que os movimentos docentes ampliam suas demandas para além das questões trabalhistas tradicionais, essas estruturas revelam suas limitações. O desgaste, a burocratização excessiva ou sua cooptação por elites políticas ou pelo Estado diminuem sua independência e prejudicam sua capacidade de responder efetivamente às demandas em transformação dos/das professores/as. Isso cria espaço para novas formas de união e articulação da ação coletiva.

Com base nas limitações das estruturas organizacionais tradicionais, Parcerisa e Verger analisam a Assembleia Docente das Ilhas Baleares, um exemplo bem-sucedido de organização de base que surgiu em resposta a reformas educacionais rigorosas. Milhares de professores/as, alunos/as, mães e pais participaram de um amplo esforço organizacional para defender a educação pública, a língua catalã e o Estado de bem-estar social, resistindo às reformas focadas na austeridade, nos exames, no currículo e na língua de ensino. A análise de Parcerisa e Verger fornece insights fundamentais para os sindicatos docentes em momentos de agitação social, destacando que, embora esses tenham desempenhado um papel crucial no apoio aos protestos, a Assembleia Docente pôde se envolver com as preocupações mais amplas da população, pois sua estrutura flexível e menos institucionalizada permitiu ações mais radicais e de baixo para cima. No entanto, a organização de base nem sempre leva à vitória. O trabalho de Katarzyna Rakowska discute a ascensão dos Comitês Intraescolares de Greve – MKS e do Comitê Nacional Interescolar de Greve – OMKS, organizações que atuaram em paralelo ao sindicato oficial e foram fundamentais na preparação de uma das greves mais importantes da Europa nos últimos tempos, a greve nacional de 600 mil docentes na Polônia em 2019. Embora os/as professores/as tenham contado com redes sociais alternativas para se comunicar e se mobilizar para a ação direta, pressionando com sucesso o Sindicato dos/das Professores/as Poloneses/as a votar a favor de uma greve nacional, a crise de legitimidade que o sindicato estava atravessando, a falta de unidade nas reivindicações, a comunicação deficiente e a perda de seu monopólio na representação dos/das docentes permitiram ao governo enfraquecer e diluir sua posição. A lição é clara: uma organização mais profunda é essencial dentro dos sindicatos docentes. Além disso, embora as redes paralelas possam mobilizar eficazmente a curto prazo, os sindicatos continuam a ser fundamentais e devem passar por uma transformação significativa para recuperar sua influência e apoiar melhor seus membros.

É inegável que as redes sociais transformaram as regras de engajamento e organização entre os/as professores/as, tornando-se uma alternativa viável quando as estruturas tradicionais não têm alcance suficiente para representar suas preocupações ou quando governos autoritários não permitem a existência de estruturas tradicionais. No caso do Irã, Medadi e Mahdavi destacam como os/as professores/as começaram a usar as redes sociais, particularmente o Telegram, para criar redes mais horizontais que influenciaram seu ativismo. Grupos do Telegram, com milhares de membros, servem como fóruns para debater políticas educacionais e como plataformas para compartilhar informações e organizar protestos e greves. Apesar do contexto estatal adverso, em que professores/as são presos/as e sindicatos proibidos, os sindicatos docentes no Irã se tornaram mais inclusivos, promovendo ações locais e usando as redes sociais de forma criativa para levar adiante suas reivindicações. Isso também permitiu uma maior participação de mulheres e minorias étnicas, fortalecendo o ativismo dos/das professores/as

num ambiente altamente repressivo. No Canadá, tanto os sindicatos docentes quanto os grupos ativistas de base usam o Twitter para mobilizar e divulgar suas mensagens. Trudy Keil e Pamela Osmond-Johnson analisam a organização de educadores/as em grupos ativistas sindicais e não sindicais. E concluem que os grupos de base muitas vezes vão além das questões específicas dos/das professores/as para abordar preocupações sociais mais amplas, enquanto os sindicatos tendem a se concentrar em alianças institucionais. Apesar dessas diferenças, ambas as formas de ativismo são essenciais, pois as organizações docentes se beneficiam da energia da base e os movimentos de base ganham com o poder institucional e a capacidade política dos sindicatos.

Juntos, os artigos desta edição destacam como as estratégias de organização se adaptam, combinando os pontos fortes das estruturas sindicais tradicionais com a flexibilidade e a energia dos movimentos populares. Fortalecer a organização interna dos sindicatos é fundamental para restaurar a legitimidade, democratizar a liderança e atender às necessidades em constante evolução dos/das professores/as, enquanto as abordagens baseadas em redes fornecem a velocidade e a adaptabilidade necessárias para enfrentar os desafios políticos e sociais contemporâneos. Uma abordagem híbrida, em que sindicatos e esforços populares trabalham juntos, reforçando os pontos fortes uns dos outros, oferece uma estratégia promissora para o ativismo docente. Para que isso tenha sucesso, os sindicatos devem passar por uma transformação significativa, adotando uma organização mais profunda e democrática e uma maior inclusão.

Seção 5. Influência da organização docente na política educacional

A organização docente, seja por meio de sindicatos ou movimentos de base, desempenha um papel crucial na contestação, proposição e defesa da política educacional. Vários estudos nesta edição destacam o envolvimento das organizações docentes em áreas-chave, como financiamento escolar, elaboração de currículos, formação de professores/as, avaliação e governança dos sistemas educacionais. Esses esforços visam não apenas proteger os direitos trabalhistas, mas também orientar as políticas educacionais, desafiando as reformas neoliberais e conservadoras.

A influência dos sindicatos docentes nas políticas públicas pode ser observada em diferentes contextos, desde a oposição aberta até lutas mais complexas com alinhamentos ideológicos. Em Gana, por exemplo, os sindicatos docentes assumiram uma postura direta e confrontadora contra as reformas neoliberais. Como ilustram Spreen e Carter, os sindicatos de professores/as ganenses, em colaboração com outros/as trabalhadores/as do setor público, organizaram protestos em massa em 2022 para resistir às medidas de austeridade globais. Seu sucesso na formulação de políticas veio de sua capacidade de vincular os esforços de organização local à solidariedade global contra o neoliberalismo e de articular demandas mais amplas que abordam questões estruturais, como

crises ligadas a dívidas e falta de investimento público. O que tem sido particularmente instrutivo é como, nesse esforço, a organização docente tem expandido cada vez mais o conhecimento dos/das professores/as sobre políticas macroeconômicas e sua capacidade de examinar os impactos diretos dessas políticas em suas vidas e trabalho. Num contexto muito diferente, Nazeer-Ikeda e Asada argumentam que o Sindicato Docente de Singapura, através da sua relação contenciosa com o governo colonial e da sua relação mais colaboracionista com os governos mais recentes, “lançou as bases para o aperfeiçoamento docente e para a alta qualidade da educação pela qual o país é conhecido mundialmente nos dias de hoje”. Em outras palavras, as autoras sugerem — em contraste direto com a retórica antissindical — que o sindicato docente em Singapura tem sido fundamental para a qualificação dos/das professores/as e para a melhoria do ensino no país.

Os casos da Grécia e do Chile revelam dinâmicas mais complexas entre sindicatos e Estados nominalmente progressistas. Na Grécia, sob o governo de esquerda do SYRIZA (2015-2019), os sindicatos docentes enfrentaram o paradoxo de se oporem às medidas de austeridade e às reformas de avaliação dos/das professores/as implementadas por um governo com o qual se alinhavam ideologicamente. Embora os sindicatos tenham condenado essas reformas, sua capacidade de mobilização foi limitada por seu alinhamento político com o SYRIZA, levando a fraturas internas. As facções de esquerda pressionaram por uma resistência mais radical, enquanto as facções centristas buscaram a negociação, limitando, em última instância, a capacidade dos sindicatos de influenciar efetivamente as políticas. Da mesma forma, no Chile, a introdução do sistema de avaliação de professores/as após 2010 por um governo de centro-esquerda causou conflitos internos no sindicato docente. Facções dissidentes desafiaram o suposto consenso em torno da política implementada, expondo com sucesso a exclusão das experiências dos/das docentes do processo de tomada de decisão. No entanto, a influência dessas facções dissidentes foi limitada pela sua incapacidade de apresentar uma alternativa abrangente à referida política. Ambos os casos ilustram as dificuldades dos sindicatos em se oporem às políticas educativas em contextos nos quais os governos estão supostamente alinhados politicamente com eles.

Durante a pandemia da Covid-19, a influência da organização docente nas políticas públicas se tornou particularmente evidente, tendo a saúde e a educação — e a intersecção entre ambas — como principais campos das batalhas políticas. Stark, Tarlau e Maton destacam como educadores/as em todos os Estados Unidos formaram coalizões que influenciaram com sucesso as políticas públicas, adiando a reabertura prematura das escolas e obrigando os distritos a adotarem medidas de segurança. Sua análise, enquadrada por conceitos como sindicalismo de justiça social e cogestão contenciosa, demonstra como a mobilização docente foi além das preocupações individuais, alinhando-se aos interesses mais amplos da comunidade por meio de parcerias com mães, pais e alunos/as para moldar a política educacional. Da mesma forma, o estudo de Collins sobre educadores/

as do Arizona ressalta o papel de seu ativismo em influenciar as políticas educacionais locais. Apesar dos desafios decorrentes do contexto organizacional desfavorável, os/as professores/as se basearam em suas experiências durante a greve estadual #RedForEd de 2018 para se organizar durante a pandemia, produzindo resultados políticos variados entre os distritos. Em alguns casos, ativistas sindicais usaram com sucesso a ameaça de licenças médicas para estender o ensino virtual, enquanto em outros contextos ativistas de base fora da liderança sindical influenciaram os sindicatos a adotar ações semelhantes. No entanto, nem todos os esforços foram bem-sucedidos, como num distrito onde a ação coletiva fracassou, levando à demissão em massa de professores/as.

Seja enfrentando governos hostis ou lidando com as contradições de regimes progressistas, a organização docente está na vanguarda da luta pela justiça educacional, e os sindicatos e movimentos populares são fundamentais para moldar políticas nessa direção nos níveis local e nacional. A pandemia da Covid-19 provou que quando os/as educadores/as se unem, até os sistemas mais arraigados podem ser alterados e escolas inseguras podem ser fechadas. No entanto, a organização de professores/as não garante vitórias, mesmo quando os governos no poder parecem ser aliados no papel. Reverter as políticas neoliberais também requer a criação de alternativas e visões de futuros possíveis que abordem as injustiças sociais a partir de plataformas que envolvam o que os/as professores/as fazem de melhor: educar outras pessoas e, por meio dessa educação, orquestrar a vontade coletiva para impulsionar a mobilização. A mudança de políticas só virá da resistência e de alternativas ousadas e imaginativas que mobilizem tanto os/as educadores/as quanto as comunidades.

Parte Três: desafios para os sindicatos docentes e direções futuras

Seção 6. Frustração com os sindicatos e desafios para o sindicalismo pela justiça social

As seções anteriores destacaram as formas como os sindicatos docentes interagem com seus respectivos Estados, bem como a diversidade de estratégias organizacionais que adotam e seu impacto nas políticas educacionais. Apesar dessas muitas lutas importantes, outro tema que permeia diversos artigos é a frequente *frustração* que os/as professores/as têm com relação a seus sindicatos e como é difícil construir uma abordagem sindicalista que incorpore valores mais amplos de justiça social — quer a chamemos sindicalismo de justiça social, sindicalismo de movimento social, sindicalismo solidário ou sindicalismo democrático.

Vários artigos desta edição especial apontam como, devido às frustrações com seus sindicatos, os/as docentes optam por criar *organizações não sindicais* para alcançar seus objetivos. Num extremo dessa dinâmica está o argumento de Black e Visagie, de que

embora os sindicatos docentes sul-africanos tenham desempenhado um papel importante na luta contra o apartheid, atualmente eles fazem parte do *establishment* político – a aliança tripartite entre o Congresso dos Sindicatos Sul-Africanos – COSATU, o African National Congress e o Partido Comunista. Devido ao que a autora e o autor descrevem como a cooptação de uma infraestrutura organizacional anteriormente vibrante, formações não-sindicais assumiram a liderança na luta pela justiça educacional com o advento da pandemia global. Segundo Black e Visagie, foi “[...] justamente porque esses sindicatos formais não se mobilizaram de imediato durante o confinamento imposto pela Covid, em março de 2020, que os outros esforços orgânicos de base que analisamos aqui começaram a coordenar esforços de resposta e de mudança”.² Da mesma forma, nas Ilhas Baleares, na Espanha, Parcerisa e Verger descrevem as diferentes etapas das mobilizações docentes contra uma série de reformas educacionais impostas de cima para baixo e o surgimento de uma nova atriz social importante – a Assembleia dos/das Professores/as – da qual participaram milhares de educadores/as, bem como alunos/as, mães e pais. Como indicam os autores, os sindicatos docentes *também* estiveram envolvidos nessas mobilizações, mas tenderam a ser mais cautelosos em apoiar ações controversas, como uma greve por tempo indeterminado. No Marrocos, R’boul descreve a ascensão da Coordenação Nacional de Docentes Forçados/as ao Regime de Contrato – NCFCT como uma alternativa aos sindicatos docentes oficiais. R’boul argumenta que, ao contrário destes, a NCFCT se dedica ao ativismo pela justiça social e faz reivindicações que se concentram em “questões sistêmicas persistentes, como a pobreza, a distribuição desigual de recursos, a desigualdade econômica e as disparidades na educação”. Finalmente, no Canadá, Keil e Osmond-Johnson também analisam a ascensão de grupos não sindicais que vão além dos interesses específicos dos/das professores/as e abordam questões sociais mais amplas. No entanto, a autora e o autor também postulam que quando esses grupos de professores/as não sindicalizados/as se unem aos sindicatos docentes, cria-se uma “agregação” de ativismo que pode resistir mais eficazmente ao neoliberalismo e criar um futuro diferente possível.

Vários outros artigos também discutem a decepção dos/das educadores/as com seus sindicatos, embora, nesses casos, as frustrações não tenham (ainda) levado à criação de organizações alternativas. Na Tunísia, Sobhy descreve a forte tradição trabalhista, com uma federação que contribuiu diretamente para a revolução e a queda de um regime autoritário. Os sindicatos docentes são uma parte fundamental dessa tradição trabalhista. No entanto, em 2023, a maioria dos/das professores/as tinha grandes reservas em relação a uma “greve de notas” apoiada pelo sindicato. Sobhy argumenta que embora os/as professores/as inicialmente tenham apoiado o sindicato como a “última força de justiça social face ao recuo da transição democrática”, a greve foi enfraquecida pelas divisões entre os dois sindicatos docentes e pelo contexto de austeridade. Da mesma forma, Rakowska argumenta que o Sindicato de Professores/as da Polônia – ZNP enfrentou uma

crise de legitimidade antes e durante a greve de 2019. Em suas entrevistas com participantes da greve, ela descobriu que a perda de legitimidade do sindicato se deveu à falta de motivação dos/das professores/as para participarem dele, à sua ausência na vida cotidiana dos/das docentes em suas escolas, ao legado negativo do comunismo e do “sindicalismo”, às tendências conservadoras e burocráticas do sindicato e às decepções anteriores com a liderança sindical. Durante a greve, a falta de preparação e comunicação exacerbou essas frustrações. No contexto dos EUA, ilustrando algumas das barreiras estruturais à renovação sindical, Pinkham-Brown analisa uma campanha fracassada de sindicalização numa escola charter de Chicago, argumentando que as campanhas antissindicalistas foram bem-sucedidas devido ao poder estrutural dos/das mais ricos/as, bem como à sua capacidade de recorrer a narrativas no ambiente político hegemônico mais amplo. Juntos, esses artigos mostram a diversidade de situações que levam os/as professores/as a ficar frustrados/as com seus sindicatos. Alguns/umas dos/das autores/as também documentam as dificuldades que os/as educadores/as enfrentam ao tentar mudar seus sindicatos para abraçar causas de justiça social. No Irã, Medadi e Mahdavi argumentam que o sindicato docente iraniano abraçou algumas demandas por justiça social, mas não teve sucesso em fazer com que fossem atendidas. Na Suécia, Alison L. Milner, Pontus Bäckström e Johan Ernestam documentam a fusão de dois grandes sindicatos docentes e como esses foram capazes de colaborar em negociações, bem como em questões políticas e profissionais; no entanto, o desenvolvimento de um sindicalismo de justiça social mais amplo foi limitado. Enquanto isso, Jani e Ramos ilustram as dificuldades de conciliar o sindicalismo docente e as lutas pela justiça racial, mostrando como os movimentos pela privatização em Oakland se basearam na linguagem dos “novos direitos civis” e tentaram definir justiça racial como punição de escolas e professores/as fracassados/as.

Talvez o mais desolador de todos esses casos seja o descrito no artigo de Jaeung Kim e Jinyoung Park sobre a Coreia do Sul, que em 2017 viu o surgimento de um novo sindicato, a Federação Coreana de Sindicatos de Professores/as – KFTU, que rapidamente superou em número de membros o historicamente poderoso Sindicato Coreano de Professores/as e Trabalhadores/as da Educação – KTU. Enquanto o KTU historicamente abraçou causas sociais mais amplas, incluindo os direitos dos/das estudantes nas escolas, a KFTU se concentra exclusivamente nos interesses dos/das docentes, defendendo o que Kim e Park chamam de sindicalismo empresarial. Consequentemente, Kim e Park argumentam que a “revitalização sindical” nem sempre acompanha o surgimento de movimentos sociais progressistas ou do sindicalismo pela justiça social. De fato, sindicatos docentes mais conservadores e com foco mais restrito podem ser mais atraentes para muitos/as professores/as, especialmente no caso da Coreia do Sul, onde há uma nova geração de educadores/as que nunca se envolveu em movimentos sociais mais amplos que lutam pela democracia.

Juntos, esses artigos ilustram dois pontos principais: 1) a necessidade de os sindicatos docentes se reinventarem como organizações que tomam medidas ousadas e se orientam para as necessidades de sua comunidade, ao mesmo tempo que se inserem profundamente no cotidiano dos/das educadores/as que os compõem – caso contrário, esses sindicatos se tornarão irrelevantes; e 2) a realidade de que os/as líderes não podem simplesmente decretar que seu sindicato é uma “organização de justiça social”, mas precisam fazer o trabalho árduo de encontrar membros onde estiverem e se envolver no difícil e diário trabalho educacional interno para ajudá-los/las a ver as ligações entre suas preocupações básicas e outras questões sociais, políticas e econômicas.

Seção 7. Exigências por democracia direta e participativa nos sindicatos e na sociedade

O sindicalismo democrático surge em muitos dos artigos como uma solução concreta para os desafios que os sindicatos docentes enfrentam globalmente. Em vários contextos, a necessidade de democracia interna é vista como uma forma de fortalecer a legitimidade sindical, promover a participação dos/das membros/as e aprimorar a ação coletiva contra as pressões impostas pelas reformas educacionais neoliberais e medidas de austeridade. Embora muitos dos/das autores/as desta edição tenham abordado a importância da democracia sindical, destacamos aqui o trabalho de Mihajla Gavin e sua análise do grande sindicato estadual de Nova Gales do Sul, Austrália – o NSWTF.

Nesse artigo Gavin apresenta uma análise aprofundada das estruturas democráticas existentes no NSWTF e dos desafios que seus/suas membros/as ainda enfrentam para se engajar plenamente com seu sindicato. O trabalho de Gavin sintetiza grande parte da literatura acadêmica sobre democracia sindical, argumentando que a participação democrática é essencial não só para a governança interna do sindicato, mas também para manter o poder sindical face às reformas neoliberais. Com base em dados de um projeto maior, que envolveu a realização de 71 entrevistas e a análise de 2.600 documentos, ela se concentra em três componentes do sindicato. Primeiro, argumenta que embora o tamanho e a estrutura dos órgãos decisórios estaduais tenham permanecido relativamente inalterados, decidiu-se reduzir o tamanho desses fóruns para que as discussões fossem mais significativas. Gavin também discute os fóruns associativos mais locais, que as pessoas entrevistadas afirmam ser importantes, mas dos quais os/as professores/as têm dificuldade de participar por conta das exigências do ensino. Para lidar com isso, o sindicato criou comitês de trabalho com sedes nas escolas, que são complementares às associações, a fim de “aumentar a participação dos membros, o coletivismo e o poder no âmbito escolar”. O objetivo é criar uma “responsabilidade comunitária” e integrar o “trabalho sindical” na “vida escolar cotidiana” dos/das professores/as. Por fim, Gavin analisa os métodos de comunicação do sindicato, argumentando que, embora as novas formas de comunicação (e-mail) sejam mais rápidas, as reuniões em massa à moda

antiga e outras formas de comunicação tradicional também continuam a ser importantes. O argumento geral é que é fundamental criar “estruturas centralizadas que facilitem a participação direta dos membros na tomada de decisões e na democracia participativa”. Em outras palavras,

Embora a retórica neoliberal enfatize a atribuição da autoridade ao nível local como uma forma de supostamente “democratizar” a tomada de decisões [...] como fica evidente neste estudo, as estruturas coordenadas centralmente continuam sendo fundamentais para garantir que a discussão democrática local e a contribuição de diversas vozes sejam promovidas, bem como para que uma síntese coletiva das ideias dessas discussões seja gerada a fim de formar uma frente unida.

O processo de renovação sindical na NSWTF, no entanto, não foi totalmente concluído e continua sendo um projeto em andamento.

A promoção do sindicalismo de justiça social dependerá necessariamente da capacidade dos sindicatos de desenvolver práticas democráticas que permitam a participação direta dos membros na tomada de decisões sindicais e institucionalizem processos que sintetizem e coordenem essas contribuições de baixo para cima num programa e numa estratégia unificados. Como muitos dos artigos desta edição demonstram, a falta de democratização dos sindicatos é mais do que uma questão estrutural; é uma ameaça crítica a sua relevância e eficácia. A pressão pela democratização, portanto, não é apenas uma exigência reformista, e sim um passo necessário para restaurar a legitimidade e a eficácia dos sindicatos.

Seção 8. Sindicatos docentes e alternativas pedagógicas

Outra área em que é evidente que os sindicatos docentes precisam inovar é o desenvolvimento de alternativas educacionais. Embora os sindicatos docentes discutidos nesta edição especial estivessem diretamente envolvidos na formulação de políticas educacionais, organizando ações coletivas em resposta a uma variedade de propostas de reforma educacional, houve apenas dois casos em que sindicalistas docentes desenvolveram suas próprias propostas educacionais e pedagógicas. Um local no qual os/as sindicalistas criaram uma proposta alternativa foi Oaxaca, no México, onde a Seção 22, o sindicato local dissidente do sindicato docente nacional, desenvolveu um *Plano para a Transformação da Educação de Oaxaca* – PTEO. Em seu artigo sobre a Seção 22, Bracho documenta as interpretações dos/das professores/as de Oaxaca sobre justiça, argumentando que suas “orientações de justiça” são mais amplas do que em outros países e incluem objetivos e propósitos econômicos, políticos, culturais e humanísticos. Por exemplo, na interpretação dos/das professores/as de Oaxaca, justiça compreende a defesa da diversidade cultural do estado, incluindo as culturas e línguas indígenas, e uma crítica a padronização e imposição da ideologia ocidental que homogeneiza a cultura local e não leva em consideração

a importância de preservar a diversidade cultural. Assim, Bracho mostra que os/as educadores/as de Oaxaca não estão focados/as simplesmente em exigências econômicas e sim numa visão holística e abrangente do que poderia ser a justiça em suas comunidades – moldando diretamente o projeto educacional alternativo que esse sindicato desenvolveu para suas escolas e comunidades ao longo da última década.

Em Oakland, Califórnia, Jani e Ramos analisam as iniciativas de educação política de ativistas que se tornaram líderes da Associação de Educação de Oakland e como esses/as ativistas mudaram a narrativa sobre a privatização das escolas na cidade, rearticulando justiça educacional e racial. As autoras argumentam que “por meio desses projetos, [...] conseguiram criar uma narrativa contra-hegemônica, baseada em críticas à anti-negritude e na experiência comum de precariedade e descartabilidade”. Alguns desses esforços incluem a criação da iniciativa *Escolas que os/as Alunos/as de Oakland Merecem*, que reuniu educadores/as negros/as e pardos/as com ativistas, acadêmicos/as, líderes comunitários/as, mães e pais, alcançando mães e pais que estavam envolvidos/as em movimentos de justiça social e racial, mas mandavam seus filhos e suas filhas para escolas charter. Tanto a proposta Escolas que os/as Alunos/as de Oakland Merecem quanto as interessantes iniciativas de educação política que essas autoras documentam apontam para as maneiras pelas quais os sindicatos de professores/as podem começar a desenvolver alternativas educacionais concretas. Os casos de Oaxaca e Oakland também ilustram que não basta contrariar o clima atual da política educacional, é preciso que os/as educadores/as apresentem sua própria visão para as escolas em parceria com os/as estudantes e as comunidades. Esse foco na pedagogia é crucial tanto para que os/as professores/as tenham controle sobre o futuro de seu trabalho como para que os sindicatos docentes superem a mera crítica e se envolvam diretamente na prática de criar sistemas educacionais mais equitativos e justos nas comunidades onde trabalham.

Seção 9. Acadêmicos e sindicalistas: rumos futuros para pesquisa e ação

Encerramos esta edição especial com uma reflexão final sobre a relação entre acadêmicos e sindicalistas, abordando duas questões fundamentais: 1) Como acadêmicos/as que são, ao mesmo tempo, estudiosos/as e aliados/as dos sindicatos docentes e movimentos educacionais devem abordar sua relação com esses movimentos e suas pesquisas? 2) Como os sindicatos docentes devem se relacionar com a academia e com potenciais aliados/as acadêmicos/as? Em relação à primeira questão, tem havido uma ampla discussão sobre a importância de desenvolver uma teoria relevante para o movimento, que não é simplesmente uma “adulação acrítica de um movimento favorito”, mas aborda questões e problemas importantes para os/as participantes do movimento e gera críticas úteis (BEVINGTON & DIXON, 2005, p. 191). O falecido Aziz Choudry (2015), estudioso dos movimentos sociais e ativista comprometido, foi ainda mais longe e argumentou que

devemos teorizar os movimentos sociais aprendendo com a longa história de suas lutas, que são os ombros sobre os quais nos apoiamos, examinando suas conquistas, perdas, desafios e vitórias e percebendo que as lutas atuais fazem parte e não estão desconectadas dessas trajetórias históricas. Acreditamos que todos/as os/as autores/as dos artigos desta edição tentaram gerar esse tipo de teoria relevante para o movimento, examinando histórias sindicais complexas e reconhecendo tanto os sucessos quanto os desafios do sindicalismo docente contemporâneo, ao mesmo tempo que enfatizam a importância de novas estratégias de organização e processos democráticos que podem fortalecer os movimentos de educadores/as e apoiar a justiça educacional.

Choudry (2013) também destacou a importância de ser humilde, reconhecendo que os/as melhores teóricos/as não estão necessariamente fixados/as na academia, muitas vezes estando apenas de passagem por ela; a necessidade de compartilhar sua pesquisa com movimentos e ser criticado/a; e a importância de construir relacionamentos em todas as etapas do processo de pesquisa. Nesse sentido, queremos aplaudir o trabalho de Milner, Bäckström e Ernestam, uma acadêmica e dois sindicalistas que escreveram seu artigo para esta edição em colaboração, destacando as possibilidades e os desafios da fusão de dois sindicatos docentes suecos. Esse processo exigiu um diálogo contínuo entre a autora e os autores em cada rodada de feedback e, sem dúvida, produziu um relato mais preciso do processo de fusão e um conhecimento sobre o processo que é mais útil para o movimento trabalhista sueco.

No entanto, mesmo as pesquisas relevantes para o movimento e os/as pesquisadores/as que buscam parcerias dentro dos sindicatos não estão erradicando totalmente as relações de poder desiguais que existem entre acadêmicos/as e sindicalistas. E esses esforços também não abordam a questão de como *os sindicatos docentes* devem se relacionar com a academia e potenciais aliados/as acadêmicos/as. Acreditamos que a Rede Estrado latino-americana, analisada por Oliveira e Feldfeber nesta edição especial, oferece um possível caminho a seguir. Nos últimos vinte anos, a Rede Estrado reuniu acadêmicos/as, professores/as e sindicalistas para produzir conhecimento crítico sobre o trabalho, a resistência docente e sobre como professores/as promovem alternativas educacionais. Oliveira e Feldfeber argumentam que essa iniciativa é um exemplo poderoso do que Homi Bhabha (2005) descreve como um *terceiro espaço* – um terreno híbrido onde diversos discursos e perspectivas convergem, desafiando a uniformidade e abarcando uma pluralidade de conhecimentos no contexto educacional latino-americano. A Rede promove relações horizontais, informais e solidárias que enfatizam o engajamento coletivo, quebrando as barreiras tradicionais entre a academia, os sindicatos e os/as professores/as em geral. Sua influência se estende para além do trabalho teórico, gerando ações concretas: a Rede apoia colaborações com movimentos sociais e campanhas de educação pública, organiza seminários nacionais e internacionais e realiza pesquisas fundamentais sobre as condições de trabalho dos/das professores/as – um papel que se mostrou

especialmente necessário durante a pandemia. Em seu artigo, Oliveira e Feldfeber descrevem como a Rede Estrado manteve sua autonomia ao longo dos anos, evitando estruturas burocráticas e hierárquicas, expandindo seu alcance para doze países latino-americanos, aumentando a circulação de pesquisas sobre o trabalho docente e facilitando o diálogo entre acadêmicos/as, professores/as e sindicalistas.

As questões levantadas – sobre como acadêmicos/as e sindicatos docentes devem se relacionar – ressaltam a necessidade urgente de modelos baseados na solidariedade e no respeito mútuo. Além disso, o trabalho de Choudry nos lembra que a teoria deve se basear na luta, com pesquisas que ampliem as vozes daqueles/as que estão na linha de frente, em vez de ofuscá-las. A Rede Estrado oferece um exemplo pujante desse tipo de esforço de solidariedade, demonstrando como espaços horizontais e colaborativos podem ser construídos para promover a justiça educacional. Esse espaço híbrido abarca uma pluralidade de conhecimentos informados pelas ricas histórias e experiências de educadores/as em toda a América Latina. Nesse sentido, devemos reconhecer que a academia e os movimentos trabalhistas são mais fortes juntos e que nossa solidariedade não pode permanecer teórica – ela deve ser ativa, intencional, transformadora e levar à união na luta pela justiça.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *Teachers' unions, educator organising, and global struggles for educational justice*, Rebecca Tarlau, Javier Camposb and Ashley Visagie, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Fernando Scheibe.
- 2 No momento (2022) em que escrevemos este artigo introdutório, a África do Sul entrou em um período de Governo de Unidade Nacional – GNU. O Congresso Nacional Africano, tendo sofrido a perda da maioria dos votos, entrou no GNU juntamente com sua oposição, a Aliança Democrática, que frequentemente se envolvia em ataques aos sindicatos. Se essas mudanças nas condições promoverão uma mudança no que precedeu é ainda, portanto, motivo de debate.

Referências

- BEVINGTON, D., and C. Dixon. 2005. "Movement-relevant Theory: Rethinking Social Movement Scholarship and Activism." *Social Movement Studies: Journal of Social, Cultural and Political Protest* 4 (3): 185–208. <https://doi.org/10.1080/14742830500329838>.
- BHABHA, H. K. 2005. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. [Translated from Bhabha, H. 1994. *The Location of Culture*. London: Routledge.].
- CHOUDRY, A. 2013. "Activist Research Practice: Exploring Research and Knowledge Production for Social Action." *Socialist Studies* 9 (1): 128–151.

CHOUdry, A. 2015. *Learning Activism: The Intellectual Life of Contemporary Social Movements*. Toronto: University of Toronto Press.

COLLIER, R., and D. Collier. 1991. *Shaping the Political Arena: Critical Junctures, the Labor Movement and Regime Dynamics in Latin America*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

TARLAU, R. 2021. "Contentious Co Governance and Prefiguration: A Framework for Analyzing Social Movement–State Relations in Public Education." *Education Researcher* 50 (8): 527–536. <https://doi.org/10.3102/0013189X211023496>.

WRIGHT, E. O. 2010. *Envisioning Real Utopias*. New York: Verso.

Declaração de divulgação

Os autores não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.

Depois do último ano bom: *os sindicatos e a reforma da educação na Grécia¹*

After the last good year:
trade unions and educational reform in Greece

Después del último buen año:
sindicatos y reforma educativa en Grecia

 ANNA TRAIANOU*

Universidade de Londres, Reino Unido

RESUMO: Este artigo analisa desafios e dilemas dos sindicatos docentes na negociação de políticas educacionais em contextos de crise. Com atenção especial à avaliação de escolas e professores/as, o estudo enfoca as reformas da educação grega, analisando sua implementação num período prolongado de ajuste estrutural e austeridade (2010–2023). A partir de entrevistas com lideranças de sindicatos do ensino primário e secundário, discutem-se as condições em que as reformas surgiram e as respostas dos sindicatos docentes num sistema educacional em processo de transformação histórica. Argumenta-se que a crise provocou incertezas estratégicas no sindicalismo docente grego, que apesar disso conserva sua identidade como componente ativo dos movimentos por mudança educacional, defendendo o status e as condições de trabalho de seus membros. Os debates na Grécia evidenciam uma combinação de aspirações econômicas e políticas, característica dos sindicatos docentes em toda o sul da Europa.

Palavras-chave: Atores sociais estratégicos. Austeridade. Reformas na avaliação docente. Sindicatos docentes na Grécia. Estado executivo.

* Departamento de Estudos da Educação, Goldsmiths, Universidade de Londres, Reino Unido. Este trabalho teve o apoio da BA/Leverhulme Small Research Grants: (bolsa SRG1819\191004). E-mail: <a.traianou@gold.ac.uk>.

ABSTRACT: Education policy research has seen a growing interest in the consequences of teacher trade unionism of global education reform. Less attention has been paid to teacher unions as strategic social actors attempting to influence both national education policy and employment relations at the school level. Addressing this topic, the article examines the challenges and dilemmas of teacher trade unions as they negotiate education policies in crisis contexts. With a particular concern for school and teacher evaluation, it focuses on reforms in Greek education, as these have played out in a period of structural adjustment and prolonged austerity (2010–2023). Drawing on interview data with leading members of the primary and secondary teacher unions, the article discusses the conditions in which reforms have emerged and the responses they have evoked from teacher unions in an education state undergoing historically significant change. It argues that the crisis provoked uncertainties of strategy in Greek teacher unionism. Nevertheless, unions maintain their identity as active components of movements for educational change and as organisations that aim to defend the status and working conditions of their members. Debates in Greece highlight a combination of economic and political aspirations, characteristic of teacher unions across Southern Europe.

Keywords: Strategic social actors. Austerity. Teacher evaluation reform. Greek teacher trade unions. Poulantzas. Executive state.

RESUMEN: Este artículo analiza los desafíos y dilemas de los sindicatos de docentes en la negociación de políticas educativas en contextos de crisis. Con especial atención a la evaluación de escuelas y docentes, el estudio se centra en las reformas educativas griegas y analiza su implementación durante un período prolongado de ajuste estructural y austeridad (2010–2023). A partir de entrevistas con líderes de sindicatos de educación primaria y secundaria, se discuten las condiciones en las que surgieron las reformas y las respuestas de los sindicatos de docentes en un sistema educativo en proceso de una transformación histórica. Se argumenta que la crisis ha generado incertidumbre estratégica en el sindicalismo docente griego, que, sin embargo, conserva su identidad como componente activo de los movimientos por cambios en la educación, defendiendo el estatus y las condiciones de trabajo de sus miembros. Los debates en Grecia muestran una combinación de

aspiraciones económicas y políticas, propia de los sindicatos de docentes en todo el sur de Europa.

Palabras clave: Actores sociales estratégicos. Austeridad. Reformas en la evaluación docente. Sindicatos docentes en Grecia. Estado ejecutivo.

Introdução

Após um período de certa negligência (JONES, 2005), as regras de participação dos sindicatos de docentes no processo político têm sido objeto de pesquisa com maior frequência (VERGER, FONTDEVILA & ZANCAJO, 2016). O impacto da nova gestão pública no poder de negociação dos sindicatos já foi pesquisado em termos amplos (MÜLLER, VANDAELE & WADDINGTON, 2019) e, nos casos de alguns países, já recebeu atenção pormenorizada (PERUZZO, BALL & GRIMALDI, 2022). Em outros aspectos, porém, ainda há poucas pesquisas sobre sindicatos docentes. Registra-se apenas um esforço restrito (WEINSTEIN & ZETTELMEIER, 2022) para entendê-los como atores estratégicos e coletivos, que tentam modelar tanto os rumos das políticas nacionais quanto as relações coletivas no âmbito escolar.

Este artigo tem como objetivo partir dessa literatura limitada para analisar os desafios e dilemas dos sindicatos docentes nas suas tentativas de negociar políticas educacionais em contextos de crise. Seu ponto de partida são as reformas na educação da Grécia, uma vez que elas foram implementadas num período prolongado de ajuste estrutural e austeridade (2010-2023); o interesse específico do texto é a implementação de políticas de avaliação das escolas e dos/das professores/as. O artigo busca determinar as condições em que as reformas surgiram, explicar o seu significado histórico e identificar as características do novo tipo de “Estado educacional” que elas ajudam a constituir. Também discute os desafios que elas representam para o status histórico e a posição atual do sindicalismo docente na Grécia, como esses desafios são interpretados por dirigentes sindicais e a reformulação estratégica a que se dirigem. Entendendo os sindicatos docentes como entidades politicamente diversas, o artigo analisa as motivações para contestar as políticas de avaliação, expressas de modos diversos pelas lideranças sindicais e pelas correntes opositoras em seus órgãos executivos.

O artigo se baseia num projeto mais amplo financiado pela British Academy, que utilizou a metodologia de estudo de caso histórico para compreender a elaboração de políticas nacionais de educação em condições de ajustamento estrutural e reforma do Estado (TRAIANO, 2023a). Aqui, utilizo principalmente dados de entrevistas com membros proeminentes da Federação Grega de Docentes do Ensino Básico Público – DOE e

da Federação de Docentes do Ensino Secundário Público – OLME para questionar: 1) Quais são as perspectivas dos/das dirigentes sindicais quanto a suas opções estratégicas durante o período de austeridade, ajuste estrutural e reforma do Estado? Quais são as principais diferenças de perspectiva entre as correntes dentro dos sindicatos? 2) Como esses/as dirigentes veem e como se relacionam com as reformas na avaliação dos governos pós-2019? 3) Como a análise das perspectivas sindicais gregas contribui para a compreensão dos sindicatos docentes como atores sociais e políticos no período de contínuas reformas neoliberais?

O texto está organizado em seis seções. As duas primeiras tratam do fundamento teórico. A terceira apresenta o contexto do sindicalismo docente grego e sua relação com a literatura mais ampla sobre sindicatos docentes. Passa, então, a discutir a metodologia de pesquisa (Seção 4) e a análise dos dados que foram coletados (Seções 5–7). A seção final apresenta uma discussão das minhas conclusões e se encerra com a contribuição da pesquisa para a literatura sobre sindicatos docentes.

Austeridade, crise e reforma do Estado

Já discuti em outras oportunidades as dimensões educacionais das políticas de austeridade e reforma estrutural (TRAIANOU, 2023a; 2019). Neste artigo, com base em Nicos Poulantzas (1969, 1975 e 1978), concentro-me no aspecto estratégico da política e, assim, chamo a atenção para seus elementos conflituosos. Para Poulantzas, o Estado é uma “instância” que “preserva a coesão de uma formação social e [...] reproduz as condições de produção de um sistema social, mantendo a dominação de classe” (POULANTZAS, 1969, p. 77). Na elaboração de Bob Jessop, é um “conjunto distinto de instituições e organizações cuja função aceita socialmente é definir e aplicar decisões coletivamente vinculantes aos membros de uma sociedade em nome do seu interesse comum ou vontade geral” (JESSOP, 1990, p. 341). Esse entendimento não é monolítico. Como Poulantzas (1975, 1978) apontou, o Estado é um domínio no qual se encontram estratégias concorrentes em busca da hegemonia (JESSOP, 1985). As instituições do Estado (como a escola, a igreja etc.), sua relação com atores/atrizes sociais e sua capacidade de promover a mudança ou resistir à mudança são, todas elas, influenciadas pelo conflito social. A constituição histórica e formal de um Estado é o resultado dessa interação — uma “condensação material” de conflitos (JESSOP, 2011, p. 43), que reflete um “equilíbrio de compromissos instável” (POULANTZAS, 1975, p. 192). As instituições e as políticas evoluem através do “empurra e puxa, do debate político e da luta de classes” (JESSOP, 1990, p. 341).

Poulantzas desenvolveu essa perspectiva teórica no contexto da crise política da década de 1970 no sul da Europa. As formas de Estado, especialmente num período de crise, eram frequentemente desestabilizadas pelas lutas políticas que ocorriam dentro

delas e ao seu redor, de modo que o Estado podia ter um caráter “fraturado, desunificado” (POULANTZAS, 1978, p. 206). Tentando resolver a crise, os partidos e interesses dominantes se empenhavam em tornar o Estado mais coerente; ao fazer isso, muitas vezes tomavam medidas decisivas para mudar as formas do Estado de um período anterior. Após a crise de 2008, Jessop (2011, 2019) chegou a um entendimento mais aprofundado. Ele observou que “a intensificação e a interação de tendências de crise de diferentes tipos [políticas, econômicas, sociais] [...] levaram a uma forma estatal cada vez mais autoritária do regime neoliberal” (JESSOP, 2019, p. 356). Houve uma mudança radical nas instituições políticas, diminuindo qualquer influência que os grupos subordinados pudessem ter. Ian Bruff e Cemal Tansel, complementando essa análise, escrevem a respeito de novas práticas governamentais que “buscam marginalizar, disciplinar e controlar grupos sociais dissidentes e políticas oposicionistas, em vez de lutar por seu consentimento explícito ou cooptação” (BRUFF & TANSEL, 2020, p. 233-234). Tais práticas incluem “a invocação repetitiva do ‘mercado’ ou da ‘necessidade econômica’ para justificar uma ampla gama de reestruturações em vários setores da sociedade”; a “tendência crescente a priorizar mecanismos constitucionais e jurídicos, em vez do debate democrático e da participação, e a centralização dos poderes do Estado por parte do poder executivo” (BRUFF & TANSEL, 2020, p. 233-234).

No caso da Grécia, a crise econômica de 2008, que levou a três programas de ajuste estrutural (2010, 2012 e 2015), o colapso dos principais partidos políticos e a ascensão e subsequente derrota da esquerda radical conduziram a uma reformulação autoritária do Estado com o intuito de redefinir a relação entre as classes sociais. Como vou argumentar, é com esse novo Estado que os sindicatos docentes estão tendo que lidar, e isso tem implicações significativas para o papel desses sindicatos como atores sociais e políticos.

Os sindicatos docentes como atores estratégicos no “Estado educacional”

Em muitos países, em ritmos e graus variados, o período de 1960 a 1990 assistiu ao desenvolvimento de regimes políticos ‘trabalhistas’, caracterizados pela democracia parlamentar, partidos sociais-democratas fortes, sindicatos centralizados e um certo grau de parceria na formulação das políticas (STREECK & HASSEL, 2003; STREECK, 2005). Os sindicatos foram incluídos na governança política e econômica do Estado-nação moderno (GOLDTHORPE, 1984). E o setor educacional não foi exceção a esses desenvolvimentos.

Durante grande parte do século 20, os/as professores/as e os sindicatos docentes eram vistos/as pelos governos como parceiros/as políticos/as em projetos de construção nacional (NORDIN & WAHLSTROM, 2019). Para Jose Weinstein e Werner Zettlmeier (2022) a atividade sindical tinha várias dimensões. Como função principal, os sindicatos representavam as necessidades de seus membros no local de trabalho. Eles também

desempenharam, em diferentes graus, um papel na administração do sistema educacional. Ao mesmo tempo, como atores políticos, se apresentavam como a voz coletiva dos/das professores/as que queriam influenciar as reformas e políticas educacionais e, de maneira mais ambiciosa, tornar-se uma força capaz de moldar o caráter de suas sociedades. Em muitos países, os sindicatos tiveram uma influência importante no caráter da expansão educacional do pós-guerra, com base no ideal de oportunidades iguais e um papel diretivo e expansionista para o Estado (DEROUET & NORMAND, 2011). Nos países do sul da Europa, os/as professores/as e seus sindicatos tiveram destaque na resistência às ditaduras e na reconstrução da educação após as ditaduras (O'MALLEY & BARRATT, 1995; REZOLA, 2016; TRAIANOU, 2019). Foram um componente ativo tanto dos movimentos pelas mudanças na educação como dos esforços para elevar o nível profissional e as condições de trabalho de seus membros (REZOLA, 2016). A relação entre ação sindical e ação política era complementar, não discordante: na Grécia, por exemplo, a ideia da 'escola democrática' pós-1974 combinava a reivindicação de autonomia profissional com a visão mais ampla de um sistema educacional que servisse aos interesses populares (TRAIANOU, 2023b).

Na década de 1990, os governos abandonaram a sua "barganha" (STREECK, 2005) com os sindicatos, promovendo uma "profunda [neo]liberalização das economias nacionais" (STREECK, 2005), cujos efeitos foram debilitantes para a classe trabalhadora, tanto em termos de influência política como de segurança econômica. O sucesso das políticas e ideias neoliberais está relacionado ao declínio do sindicalismo em todo o mundo capitalista avançado (KELLY, 2018; GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2013a, 2013b). O declínio é entendido como político e coletivo; reflete-se não apenas na perda de influência em negociações, mas também numa mudança na posição institucional. A reformulação da educação sob influência do neoliberalismo envolve uma remodelação do "Estado educacional" (BALL & YUDELL 2008; GRIMALDI & SERPIERI, 2012). Recorrendo mais uma vez a Jessop, o Estado educacional pode ser definido como o "conjunto de instituições e organizações", locais e nacionais, por meio das quais "decisões coletivamente vinculantes" são implementadas no campo específico da educação (JESSOP, 2019). Stephen Ball e Deborah Youdell se referem, neste contexto, ao surgimento de "um conjunto de inovações, mudanças organizacionais, novas relações e parcerias sociais, todas elas desempenhando seu papel na reformulação do próprio Estado" (BALL & YUDELL, 2008, p. 12).

Na base dessa mudança está uma nova perspectiva da parte dos/das decisores/as políticos/as. Os/as professores/as e os sindicatos são vistos/as como um problema político e considerados incapazes de contribuir para um programa de mudança na educação cujo foco não é a expansão, mas sim a qualidade (CORRALES, 1999). A virada para a 'qualidade' exige uma ruptura com as práticas de trabalho estabelecidas, tomando distância do profissionalismo centrado na competência e no critério e se voltando para uma

concepção do trabalho dos/as professores/as baseada na implementação eficaz de procedimentos determinados por órgãos especializados e supervisionados pela administração escolar (MAROY & VOISIN, 2017).

A oposição dos sindicatos docentes a essa mudança suscitou críticas e comentários negativos sobre seu papel como “grupos do contra”, que travam reformas voltadas para a qualidade (CORRALES, 1999). Para Terry Moe, os “interesses profissionais fundamentais nos quais as organizações [docentes] se baseiam — sobretudo a preocupação mais primordial dos/as professores/as com estabilidade no emprego, salários, benefícios e direitos e prerrogativas no local de trabalho” — sempre levarão os sindicatos a se oporem a mudanças radicais (MOE, 2011, p. 244). Dar “destaque” ao desempenho dos/das professores/as e fornecer “avaliações rigorosas” para impulsionar melhorias seria “ameaçador” para sistemas “nos quais o desempenho nunca foi avaliado a sério e todos os empregos eram seguros” (MOE, 2015, p. 279).

Esses processos, que já estavam em andamento antes da crise financeira global de 2008, foram reforçados pela austeridade (SEYMOUR, 2014). A ‘crise’ foi utilizada pelos/as formuladores/as de políticas para legitimar mudanças aceleradas (KLEIN, 2007). Os/as professores/as passaram a enfrentar não apenas as pressões financeiras da austeridade sobre seus salários e condições de trabalho, mas também um conjunto de mudanças nas práticas profissionais, nas instituições e nas relações (SEDDON, OZGA & LEVIN, 2013). Perderam grande parte de sua influência como agentes políticos/as, enquanto seu contingente era reduzido e sua capacidade de atuação limitada (HOLUBOVÁ *et al.*, 2022); depararam-se com novos desafios estratégicos, com consequências de longo prazo para sua identidade e para o significado de seu trabalho. Embora a literatura seja escassa, pesquisas recentes começaram a refletir a respeito desse problema, analisando as respectivas estratégias da classe política e, em certa medida, dos sindicatos. Pierre Merle (2019), ao descrever a implementação do Programa Blanquer de reforma educacional na França, aponta para uma ausência proposital de consultas da parte do governo Emmanuel Macron. Roland Pfefferkorn observa o sucesso do governo em “provocar um estado de estupefação entre os/as profissionais da educação” com o objetivo de “desorientar e desorganizar” (PFEFFERKORN, 2019). Numa análise detalhada das reformas italianas, Francesca Peruzzo, Stephen Ball e Emiliano Grimaldi (2022) discutem a mobilização, da parte do governo, de “tecnologias políticas” que incluem autonomia, avaliação e gestão. Estas tiveram um efeito estratégico, sustentando “uma transformação governamental que descentralizou a negociação para os contextos escolares, a redução do espaço para a negociação coletiva e as ações sindicais, assim como processos de descoletivização/individualização da relação empregado-empregador” (PERUZZO, BALL & GRIMALDI, 2022).

Escrevendo em termos gerais e intersetoriais sobre as respostas dos sindicatos a esses desafios, pesquisadores e pesquisadoras (por exemplo, KELLY, 2018) observaram que o comportamento dos sindicatos se assemelha muito mais ao dos movimentos sociais do

que no final do século 20. Privados de influência institucional após os governos abandonarem a parceria social, os sindicatos desenvolveram um novo interesse por táticas e tecnologias de mobilização, com discursos que enquadram as experiências dos membros de forma contra-hegemônica e com uma preocupação estratégica com a construção de alianças (PERUZZO, BALL & GRIMALDI, 2022). No entanto, também observam que essas inovações não foram capazes de deter a onda de políticas neoliberais e que os sindicatos têm sido igualmente propensos a adotar abordagens mais convencionais que visam, tanto quanto possível, manter a influência institucional (PERUZZO, BALL & GRIMALDI, 2022).

Podemos encontrar reverberações desse entendimento dos dilemas e debates no movimento trabalhista na literatura sobre o sindicalismo docente. A discussão mais abrangente das questões estratégicas com as quais a reforma confronta os sindicatos docentes é a de Bob Carter, Howard Stevenson e Rowena Passy (2010), elaborada por Gawain Little et al. (2023), que, com base na experiência inglesa, construíram três tipos ideais de estratégia sindical, denominados *aproximação*, *resistência* e *renovação*. Os termos de sua análise também foram adotados por pesquisadores/as em outros contextos nacionais. Após o enfraquecimento da influência sindical pela reforma do mercado, os sindicatos de alguns países optaram por uma nova estratégia de “reaproximação”, trabalhando “com o núcleo do sistema vigente”, a fim de substituir as formas tradicionais de ação sindical por um projeto que visava recuperar a influência junto à opinião pública, bem como conquistar espaço na formulação de políticas governamentais (MAHARAJ & BASCIA, 2021; RINGARP & BALZER, 2022). Em outros países, num momento de crescente antagonismo governamental, essa estratégia não parecia confiável.

Uma alternativa, pelo menos a curto prazo, era a de resistência, que implicaria mobilizar os recursos que os sindicatos haviam acumulado no período de expansão educacional em ações que visavam derrotar os projetos do governo. Dadas as dificuldades da resistência num momento de ascensão neoliberal, surgiu uma terceira estratégia, a renovação, uma reconstrução da capacidade sindical a partir da base. Little et al. (2023) citam a ação do Sindicato Nacional da Educação na Inglaterra e no País de Gales em defesa das condições de trabalho dos seus membros durante a pandemia como um exemplo bem-sucedido de renovação, assim como a eficácia das greves salariais do mesmo sindicato em 2023. A renovação não levou à reconquista das posições dos sindicatos dentro do Estado educacional, mas, em algumas circunstâncias, limitou, de fora para dentro, a capacidade de ação do Estado.

Os sindicatos docentes gregos, a reforma da avaliação e a remodelação do Estado grego

Embora a avaliação dos/das professores/as e das escolas tenha se tornado uma característica comum do panorama político nos países da OCDE após 1990, ela foi menos proeminente na educação grega, mesmo tendo sido solicitada por organizações externas e aceita em princípio pelos governos nacionais. Uma explicação para essa particularidade reside no espaço especial que as questões de responsabilização, inspeção e avaliação ocupam nas relações entre sindicatos e governos no Estado educacional grego (STAMELOS & BARTZAKLI, 2013).

Mesmo com recursos relativamente escassos e poucos/as funcionários/as em tempo integral, ambos os sindicatos gregos são fortemente politizados. Os seus estatutos reconhecem o direito dos membros de formarem correntes políticas, que são representadas nos conselhos executivos dos sindicatos. O DOE, o mais antigo dos dois sindicatos (fundado em 1922), conta atualmente com sete correntes distintas. Uma dessas correntes representa a centro-direita e duas representam a esquerda/centro-esquerda do espectro político. As outras três refletem posições ideológicas da esquerda radical. O OLME (fundado em 1924) se organiza em seis correntes políticas distintas, cujas posições ideológicas, em grande medida, refletem as do DOE. Há uma corrente com orientação de centro-direita; duas das outras correntes estão próximas da esquerda/centro-esquerda, enquanto as outras duas correntes representam a esquerda radical. Não há ligações formais entre as correntes sindicais e os partidos políticos, embora se possa falar de alinhamentos gerais entre cada corrente e determinados partidos políticos. As questões estratégicas são, portanto, objeto de debates acirrados dentro de cada sindicato, embora os dois tendam a posições de consenso quanto às principais questões políticas, incluindo a avaliação. Embora o DOE – historicamente o sindicato que organizava os/as professores/as do ensino básico quando este era a única forma de ensino obrigatório – fosse considerado mais radical do que o OLME, os dois sindicatos colaboram frequentemente em mobilizações e greves. Cada sindicato tem o seu próprio centro de investigação e revista. Várias das correntes também publicam revistas e, dessa forma, interagem com os/as professores/as e o público.

Na reconstrução da sociedade grega após a queda da ditadura (1967-1974), o governo do Movimento Socialista Pan-helênico – PASOK, eleito em 1981 com um programa amplamente social-democrata, tomou medidas para democratizar o sistema educativo. A inspetoria escolar, associada ao governo autoritário, foi abolida, e o PASOK procurou inicialmente o apoio dos sindicatos para desenvolver uma alternativa. Representantes de uma ampla gama de grupos sociais passaram a participar da administração das escolas; os livros didáticos foram substituídos, a formação de professores/as foi reformulada e se introduziram elementos de práticas educativas progressistas (GROLLIOS & KASKARIS, 2003).

Durante a primeira fase do PASOK (1981-1985), o governo e os sindicatos partilhavam a aspiração de criar a “escola democrática” (TRAIANOU, 2019; STAMELOS & BARTZAKLI, 2013). Mas a partir de meados da década de 1980 o PASOK conciliou políticas de garantia de qualidade favorecidas pela política global, e a relação entre o governo e os sindicatos tornou-se mais difícil (STAMELOS, VASSILOPOULOS & BARTZAKLI, 2012). A oposição sindical travou as medidas no que dizia respeito a uma avaliação formal (STAMELOS & BARTZAKLI, 2013), e logo após se seguiu um equilíbrio instável. Os sindicatos relutantemente se prepararam para aceitar um modelo de desenvolvimento docente no qual a avaliação teria alguma função, mas apenas se fosse baseada no diálogo profissional e desatrelada dos mecanismos de desenvolvimento de carreira ou progressão salarial (OLME, 1987; DOE, 1998; STAMELOS, VASSILOPOULOS & BARTZAKLI, 2012). Nem os governos do PASOK nem os da Nova Democracia – ND da direita, com os quais aqueles se alternaram nas décadas de 1990 e 2000, aceitaram essa posição como base para um acordo duradouro. No entanto, apesar dos conflitos contínuos, os sindicatos docentes continuaram a desempenhar um papel significativo na nomeação de conselheiros/as escolares e, de forma mais geral, na administração do sistema educacional grego (OCDE, 2018). O “envolvimento cooperativo” (GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2013b) ou a “reaproximação” (CARTER, STEVENSON & PASSY, 2010) continuavam a ser considerados estratégias viáveis.

Após a crise financeira de 2008, a pressão sobre o acordo pós-74 aumentou: o futuro da nação passava a depender, segundo líderes políticos, da qualidade da educação e, portanto, de uma gestão mais forte do corpo docente (DIAMANTOPOULOU, 2011). Em 2010, um governo do PASOK encomendou à OCDE uma revisão das políticas com o objetivo de traçar uma linha divisória entre o passado e o presente². A revisão descreveu um sistema de “educação falido” com uma “estrutura de custos insustentável” – “desatualizado”, “centralizado” e “inefcaz” (OCDE, 2011, p. 3); recomendou que a Grécia desse os primeiros passos numa nova política para sua mão de obra de baixo desempenho, “aumentando a carga de trabalho dos/as professores/as conforme as médias da UE e da OCDE até 2015” (OCDE, 2011, p. 35); tornou o desenvolvimento profissional dos/das dirigentes escolares uma “prioridade central” – estes/as seriam “dotados da legitimidade e autoridade para serem líderes de fato nas suas escolas”, capacitados/as a contratar e exonerar (OCDE, 2011, p. 35); o trabalho dos/das professores/as deveria ser avaliado, e seus resultados seriam associados à remuneração. A autonomia escolar deveria ser promovida dentro de um quadro de “responsabilização baseada em resultados e monitorização pós-auditoria” (OCDE, 2011, p. 60). Essa diretriz também sinalizou a intenção de “despolitizar” a educação e enfraquecer a influência dos sindicatos docentes fora da sala de aula, na arena política geral (OCDE, 2011, 2018).

Esse programa colocou em xeque a posição dos sindicatos no Estado educacional. No entanto, os governos pós-2010 não conseguiram traduzir as suas políticas discursivas

em iniciativas políticas substanciais (JESSOP, 2019) e, assim, o desafio às estratégias do sindicalismo docente grego foi adiado. A partir de 2010 o governo grego enfrentou uma crise de dívida externa e soberania sem precedentes na Europa do pós-guerra. Dentro das condições para o resgate da dívida, a Grécia foi obrigada a cumprir os termos dos Programas de Ajuste Estrutural – PAE elaborados pela UE, pelo Banco Central Europeu e pelo FMI (oficialmente conhecidos como “as instituições”), seus credores externos. Frente a níveis altíssimos de oposição popular, os sucessivos governos do PASOK e da centro-direita, vistos como aparatos dos credores, entraram em colapso. O PASOK, que havia recebido 44% dos votos nas eleições de 2009, caiu para pouco mais de 13% nas eleições de 2012. Embora tenha se recuperado em certa medida no segundo turno das eleições de 2012, a percentagem da Nova Democracia – ND no primeiro turno (19%) foi a pior que o principal partido da direita registrou desde 1974 (MAVRIS, 2012). Com o fracasso dos dois partidos que dominavam a política grega desde a queda da ditadura, não havia nenhuma agência política capaz de implementar o programa de ajustamento estrutural exigido pelas instituições externas de maneira coerente e abrangente. Na educação, da mesma forma, as recomendações do relatório da OCDE de 2011 não foram levadas adiante. Em meio ao colapso dos partidos estabelecidos, a progressista Coalizão da Esquerda Radical – SYRIZA emergiu como uma poderosa força. Fundada em 2004 como uma coalizão de partidos políticos de esquerda com raízes no eurocomunismo, a SYRIZA obteve menos de 5% dos votos nas eleições de 2009. Em 2012, no segundo turno das eleições, sua participação subiu para 27%. Atraindo forte apoio dos grandes centros urbanos, dos/das trabalhadores/as e dos grupos mais jovens, a SYRIZA comandou grandes protestos contra as instituições (MAVRIS, 2012). Seu programa eleitoral de 2015 – o Programa Tessalônica – prometia revogar os Memorandos de Acordo e reconstruir o Estado de bem-estar social. Com 36% dos votos nas eleições de 2015, a SYRIZA, que nessa altura também contava com o apoio de vários/as ex-integrantes do PASOK, formou um governo de coligação com o Gregos Independentes – ANEL, um pequeno partido de direita oposto ao ajuste estrutural.

No poder, a SYRIZA acabou aceitando muitos aspectos dos programas de ajuste estrutural que tinha se comprometido a combater. Muitos dos seus membros mais radicais abandonaram o partido e/ou se demitiram do governo. Embora, em menor grau, os governos liderados pela SYRIZA tenham rechaçado algumas das exigências das instituições credoras, para alguns/umas analistas (KOUVELAKIS, 2016) o efeito global da sua mudança de política foi travar a dinâmica da esquerda na política grega. Na educação, os governos liderados pela SYRIZA, tendo concordado em negociar com a OCDE para implementar as suas recomendações de 2011, conseguiram adotar aspectos da política da nova gerência pública – NPM de forma diluída. A pressão dos sindicatos ajudou a definir limites a esta adoção (TRAIANO, 2023a), mas a questão de implementar as promessas anteriores do partido, de reconstruir o Estado social, sequer se colocou.

Após as eleições de 2019, a SYRIZA foi substituída por um governo de direita da Nova Democracia, liderado por Kyriakos Mitsotakis³. Com 40% dos votos, a ND comprometeu-se a reduzir impostos e apoiar o setor privado. Na área da educação, o seu manifesto prometia “criar uma escola moderna, com mais qualidade e eficiência” (NOVA DEMOCRACIA, 2019), autônoma e com gestão forte, na qual a avaliação dos/das professores/as, ligada à remuneração baseada no desempenho, teria papel importante. Os resultados de provas, assim como o resultado da avaliação de toda a escola, viriam a público. Isso equivalia a um programa de reforma em vários níveis, desde a prática dos/das professores/as até as relações de trabalho dentro da escola e a governança do sistema educacional. Ao mesmo tempo que buscava colocar os/as professores/as sob um controle gerencial mais forte, o governo pretendia enfraquecer a influência dos sindicatos. Os processos de consulta e negociação foram minimizados; a posição dos sindicatos foi contrastada com o que o governo apresentou como a vontade do povo. “A sociedade [grega] não apenas quer, ela exige avaliação”, disse a Ministra da Educação Niki Kere-meus, “e nós transformamos esta exigência em realidade” (ALFAVITA, 2021).

As leis da educação fizeram parte de uma iniciativa política maior. Em agosto de 2019, o Parlamento aprovou a criação de um “Estado executivo” com o objetivo de estabelecer uma “autoridade central forte”, em oposição a um “governo fragmentado que decide sem agir” (MITSOTAKIS, 2019). Era um modelo de governo no qual os ministérios respondiam às orientações de um poder executivo central, equipado pela digitalização com os meios para gerir e orientar a administração pública no sentido da “coerência e eficácia”. Eram qualidades que a OCDE, forte defensora dessa reforma, considerava que faltavam ao governo grego (OCDE, 2020, p. 50). As camadas populares estavam cada vez mais isoladas dos processos de tomada de decisão e “o poder de fixar normas e promulgar regras estava se deslocando para o executivo e a administração estatal” (POULANTZAS, 1978, p. 219). Um “Estado fraco”, incapaz de resistir à influência das “camadas populares”, seria substituído por um Estado que tornava as questões de política e provisão pública “apolíticas”, num domínio de tomada de decisões de gestão, justificado nos termos de uma base de evidências globais e “isolado” da contenda política (KIVOTIDIS, 2023, p. 14).

Essas mudanças significativas no Estado educacional não eram passíveis de negociação da parte do governo, de modo que não houve oportunidades para um ‘engajamento cooperativo’. Os sindicatos responderam às novas leis com greves e manifestações e incentivaram as escolas a não fornecerem ao governo central os dados de que a avaliação escolar dependia. No entanto, em 2022-2023 houve a introdução da avaliação individual dos/das professores/as, acompanhada por novos currículos, programas de estudo e uma abordagem punitiva em relação aos sindicatos. O governo conseguiu mandados judiciais que declaravam qualquer greve ilegal, se a medida contra a qual protestava já tivesse sido aprovada pelo Parlamento.

As eleições gerais de maio de 2023 deram à ND a prerrogativa para continuar seu programa de reformas de forma ainda mais acelerada. Mitsotakis, anunciando futuras privatizações, afirmou que “haverá uma reforma da Constituição grega em 2025” para abolir o “inconcebível” artigo 16, que tornava o financiamento do sistema educativo de responsabilidade exclusiva do Estado⁴.

Metodologia

Conforme indicado na introdução, este projeto incluiu entrevistas com atores/atrizes políticos/as em diferentes funções e diferentes níveis do sistema educacional, e esse material orienta meu entendimento dos eventos políticos de 2010 a 2023. Neste artigo utilizo dados de entrevistas narrativas com sete representantes sindicais que, após 2008, atravessando fases políticas sucessivas, ocuparam cargos eletivos nos dois sindicatos, o OLME (das escolas públicas secundárias) e o DOE (das escolas públicas primárias).

Esses atores e essas atrizes refletiam as principais correntes políticas de cada sindicato, de centro-direita (dois), centro-esquerda (três) e esquerda (dois). Eram de diferentes gerações e ocupavam diferentes posições, desde o topo da hierarquia sindical até cargos de nível médio nas executivas nacionais. Quatro das pessoas entrevistadas eram do DOE e três do OLME. As entrevistas, com duração entre 40 e 60 minutos, ocorreram entre 2019 e 2023, a maioria delas presencialmente em Atenas, sendo duas realizadas via internet. Eu as fiz em grego e traduzi os trechos incluídos neste artigo.

O conteúdo narrativo das entrevistas foi afetado pelo momento em que foram realizadas. A maioria delas foi feita num período de 12 meses antes e depois das eleições gerais de 2019. Duas delas ocorreram cerca de três anos após as eleições, quando a implementação do programa da Nova Democracia já estava bastante avançada. As perguntas que fiz estavam relacionadas ao período intenso de conflito e transformação política pós-2010 e com a forma como essas experiências se refletiram nas estratégias dos sindicatos e nas suas relações com o Estado. Tomei o cuidado de verificar os principais elementos do que os/as participantes disseram em relação às fontes documentais. Trabalhei com aqueles que são reconhecidos como documentos-chave na história da política educacional do período 2010-2022: políticas sindicais, matérias legislativas gregas (por exemplo, as Leis da Educação de 2010, 2018, 2020 e 2021); relatórios da OCDE (2011, 2018) e os três Memorandos de Acordo (2010, 2012, 2015). Apliquei o que tem sido chamado de “análise qualitativa convencional de conteúdo” (HSIEH & SHANNON, 2005) para identificar temas-chave. Para tanto, utilizei conceitos derivados de Poulantzas (1978) que dizem respeito à relação entre formas de Estado e conflitos sociais e políticos. Usei esses conceitos para gerar perguntas nas entrevistas narrativas e estruturar a análise dos dados; por outro lado, usei os dados para questionar o quadro de Poulantzas, colocando a mim

mesma questões sobre o seu poder interpretativo. Eu estava particularmente interessada em compreender a mudança no pensamento das pessoas que atuam na educação ao longo do tempo sobre as ênfases políticas e as táticas do governo depois de 2010. Também queria compreender o pensamento estratégico dos sindicatos e as variações em suas respostas às reformas. A análise está organizada em quatro seções, seguindo uma ordem cronológica.

Lidando com os anos de crise 2010–2015

As pressões do ajuste estrutural e da austeridade e a aceitação escancarada, por parte da política grega, dos temas do programa de reforma global desafiaram a estratégia dos sindicatos e sua noção de identidade como atores-chave no campo da educação. Embora o programa estabelecido na legislação do PASOK de 2010 e nas *Recomendações de Políticas Educacionais para a Grécia* da OCDE, em 2011, não tenha sido implementado de forma abrangente, os sindicatos tiveram uma sensação de ruptura política. As relações entre os/as atores/atrizes sociais mudaram. As iniciativas políticas se deram no sentido de um aumento da influência privada e de um maior poder gerencial. De modo mais dramático, cortes salariais, reduções nas aposentadorias, reduções no número de empregos e a eliminação de programas educacionais levaram a repetidas greves de docentes e à aplicação da legislação antigreves por parte do governo (EDUCATION INTERNATIONAL, 2013).

As lideranças sindicais, especialmente aquelas que estavam ativas no período pré-crise, comparavam contrastivamente o contexto dos anos anteriores a 2010 com o que se seguiu. As relações entre as pessoas que atuam na educação e o papel dos sindicatos mudaram profundamente. Antes de 2010, “o sindicalismo girava em torno de questões cotidianas”: o papel dos sindicatos em relação à representação dos interesses dos/as professores/as em questões básicas de remuneração e condições de trabalho não era questionado (entrevista 1). A pressão dos sindicatos sobre o governo por salários mais altos e aumento do financiamento era forte e os conflitos eram regulares, mas eram legitimados dentro de um Estado que compartilhava, segundo se dizia, “uma ênfase comum na importância de manter a oferta de educação pública” (entrevista 1). Nessa narrativa, os sindicatos e o governo não estavam divididos em questões fundamentais de orientação política:

“Na minha opinião, 2009 foi o último ano bom para a educação [...] o governo da época tinha um programa coerente que incluía orçamento para a manutenção das escolas sem terciarização para empresas privadas”.

O ano seguinte trouxe mudanças significativas em todas as frentes: financeira, jurídica e política:

“Acho que o momento crítico para os/as professores/as, para a forma como atuamos como sindicato e para a nossa posição como cidadãos, foi a Lei da Educação de 2010/Lei 3848 de Diamantopoulou”⁵ (entrevista 3).

Com a Lei de 2010, o direito dos/das professores/as à estabilidade no emprego foi ameaçado e os/as gestores/as escolares adquiriram maiores poderes decisórios. Desde então, *“todos os governos, com exceção de alguns/mas poucos/as ministros e ministras, podem ser descritos como governos de crise”* (entrevista 3). Houve uma *“continuidade desastrosa”* (entrevista 1) da política, na qual a austeridade foi acompanhada por contestações à estabilidade no emprego, *“pela primeira vez desde a ditadura”*, como enfatizou uma pessoa entrevistada (entrevista 2), com condições de trabalho flexibilizadas e o empoderamento gerencial dos/das dirigentes escolares. O patrocínio privado de algumas atividades escolares alimentou um novo *ethos* (GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2013b) entre certos/as docentes e lideranças escolares; uma tendência normalizadora quanto à aceitação do modelo de gestão escolar que o governo privilegiava:

“As escolas tornaram-se uma questão de interesse individual... essa é a minha escola... eu me preocupo com a minha escola e em como melhorar a minha escola (entrevista 7, ênfase da pessoa entrevistada). Os/as professores/as costumam pensar que este tipo de atividade é autoevidente (αυτοβόριο) e, muitas vezes, não a reconhecem como um problema, como um exemplo, da recusa por parte do Estado de assumir suas responsabilidades de financiar o sistema” (entrevista 3).

Na perspectiva comum das pessoas entrevistadas, a avaliação fazia parte de uma pauta política ampla, com o objetivo de introduzir novos instrumentos de gestão, reduzir o número de funcionários/as públicos/as e firmar as bases para a privatização ou consolidação; a avaliação não conseguia se livrar dessa *“conotação negativa”* (entrevista 3). A direção da política, desde 2010, significava algo novo:

“a avaliação teria consequências na remuneração e na promoção e não teria como objetivo principal a melhoria do trabalho pedagógico dos/as professores/as. Tratava-se de uma avaliação processual e não educacional, [feita] para fins financeiros, que deixava em aberto a possibilidade de demissão se o trabalho de um/a professor/a fosse considerado inadequado duas vezes” (entrevista 3).

Assim, revendo o período de crise a partir da perspectiva de um novo período de governo de direita pós-2019, as pessoas entrevistadas entenderam-no como a primeira fase da reforma, renunciando desenvolvimentos políticos que vieram depois.

A SYRIZA, 2015–2019

A formação de um governo liderado pela SYRIZA, em 2015, não trouxe mudanças radicais na escala das medidas de democratização do início da década de 1980, e nenhuma das pessoas entrevistadas entendeu dessa forma. No entanto, reconheceram algumas conquistas. A mais notável foi a desaceleração do ímpeto da reforma de 2011. Nas palavras de uma pessoa entrevistada que faz parte de uma corrente de centro-direita, crítica à SYRIZA, a revogação da Lei 152 de avaliação foi a *“salvação dos/das professores/as”* (entrevista 1). No entanto, ficou claro para as pessoas entrevistadas, tanto na época quanto retrospectivamente, que com a SYRIZA a dinâmica dos anos anteriores se manteve na forma de austeridade e aceitação de temas políticos característicos da agenda de reformas global. Essas escolhas governamentais não foram contestadas com força. Uma sociedade exausta, como observou um deputado da SYRIZA, crítico de seu próprio partido, não poderia suscitar a mesma reação que teve antes de 2015 (ISYCHOS, 2020, p. 26). Os sindicatos se viram, assim, diante de um governo que não podiam apoiar por inteiro nem combater. Os cortes salariais impostos por sucessivos programas de ajuste estrutural foram vistos como fatos consumados, contra os quais lutar era improdutivo: *“não fazia sentido exigir um aumento salarial quando parecia que todo o setor público tinha ‘aceitado’ esta mudança nos seus padrões de vida”* (entrevista 1). Assim, uma parte importante da razão de ser do sindicalismo docente — sua capacidade de obter benefícios imediatos para os seus membros (WEINSTEIN & ZETTELMEIER, 2022) — foi, na opinião desta corrente sindical, significativamente enfraquecida.

O período da SYRIZA chegou ao fim definitivo com a eleição da Nova Democracia em 2019. No entanto, para muitas pessoas entrevistadas, a experiência de 2015-2019 continuou a ser significativa. As suas reflexões sobre as decisões que tomaram nesses anos contribuíram para a sua forma de pensar sobre as estratégias atuais. Algumas pessoas entrevistadas identificaram oportunidades perdidas. A SYRIZA, no Memorando de Acordo de 2015, concordou em trabalhar com a OCDE em questões específicas, que incluíam a avaliação (TRAIANOU, 2023a). Os sindicatos não aderiram a essas negociações, temendo que elas escancarassem as portas para negociações de um programa mais amplo de reformas, *“enquanto pouco faziam para mitigar a austeridade”* (entrevista 6). No entanto, talvez fosse possível endossar a agenda de reformas de forma mais aberta, levando a um tipo aceitável de avaliação escolar:

“talvez devêssemos ter aceitado mais o quadro de avaliação da SYRIZA[...] estava mais próximo das nossas posições [...] Se Kerameus [ministra da educação da ND] tivesse nos apresentado esse quadro em 2019 [o do governo liderado pela SYRIZA], nós o teríamos aceitado em grande parte (entrevista 2).

Desta perspectiva, que poderíamos considerar um exemplo de estratégia de aproximação (CARTER, STEVENSON & PASSY, 2010), a discussão com os/as revisores/as da OCDE, mesmo sendo eles/elas “*representantes do neoliberalismo*” (entrevista 5), não deveria ter sido descartada; talvez tivesse sido uma oportunidade de reaproximação:

“Devíamos ter nos reunido com a OCDE [...]. Acho que teríamos tirado proveito da reunião e poderíamos ter demonstrado nossa oposição organizando um protesto fora das sedes do Sindicato (entrevista 1).

Os/As apoiadores/as da corrente de esquerda se mostraram mais céticos/as. Vale lembrar que estiveram envolvidos/as nas convulsões políticas de 2010-2015, uma experiência que para eles/elas tinha potencial para uma “*transformação radical do sistema educacional*” (entrevista 6). Esse potencial foi dissipado pela experiência de 2015-2019: “*havia esperança antes de 2015 [...] não sei o que há agora*” (entrevista 2). A SYRIZA havia “*normalizado a privatização*” (entrevista 5) ao defender o patrocínio de escolas por fundações privadas, a ponto de elas poderem influenciar o funcionamento cotidiano do Estado (KIVOTIDIS, 2023, p. 3).

Da mesma forma, na perspectiva da esquerda a versão amenizada da avaliação proposta pela SYRIZA abriu caminho para o programa mais severo da Nova Democracia, ao contribuir para criar uma “*passividade induzida*” (entrevista 7) entre os/as professores/as, que os/as preparou para um novo sistema:

“A Syriza criou o conceito da ‘boa avaliação’. Na armação deles, havia quatro parâmetros claros aos quais a escola teria de responder. Um deles refere-se à eficácia da unidade escolar, aos resultados dos/as alunos/as. Outro diz respeito à procura de apoio ou ao estabelecimento de ligações com a comunidade local, o que significa procurar patrocinadores [...] O relatório será qualitativo [...] não há indicadores quantitativos, mas isso não o diferencia dos programas anteriores. Pergunto frequentemente aos meus colegas do sindicato: Vocês perceberam o que fizeram? Botaram os trilhos para o trem correr. A Nova Democracia vai chegar e vai só apertar o botão [...] (entrevista 6).

Para a esquerda, a “*passividade induzida*” era um hábito que havia se enraizado na liderança central dos sindicatos. Suas consequências eram consideradas graves e duradouras:

“E não há nada que possamos fazer [...] não há perspectiva de futuro [...] A nível prático, a nível das mobilizações, o sindicato tem um problema [...] especialmente nas escolas secundárias, há um acordo total entre as duas correntes do sindicato afiliado à Syriza e à ND [...] falando com sinceridade, não há diferença significativa entre os dois programas [...] Os/as meus/minhas colegas na liderança do sindicato dizem muito que os/as professores/as estão cansados/as [...] eles/elas não podem continuar em mobilização permanente [...]” (entrevista 7).

A esquerda identificou aqui uma perspectiva derrotista. Na realidade, as condições só poderiam ser defendidas por uma estratégia de resistência (CARTER, STEVENSON &

PASSY, 2010) baseada em ações intensivas e na recusa em aceitar qualquer parte de uma “boa armação avaliativa” (entrevista 7). As pessoas entrevistadas pertencentes à corrente de esquerda identificaram um forte exemplo de resistência que, na opinião delas, apontava o caminho para uma estratégia mais bem-sucedida, de “ativar as estruturas de base dos sindicatos” (SARTZEKIS, 2020). A SYRIZA buscou introduzir um sistema baseado em qualificações para a nomeação de um número cada vez maior de professores/as temporários/as, que as medidas de austeridade tinham privado de oportunidades de obter um contrato permanente durante 2010-2019. As greves e mobilizações desses/as professores/as, nas quais a corrente de esquerda teve um papel importante de mobilização, garantiram a mudança na posição do governo nas negociações com a OCDE e as instituições (TRAIANOU, 2023a) e obtiveram segurança empregatícia para milhares de docentes.

O pensamento das pessoas entrevistadas sobre as relações com os governos liderados pela SYRIZA faz parte de um conjunto muito mais amplo de reflexões sobre os rumos da educação grega e o papel dos sindicatos dentro dela. As que são de esquerda utilizaram as experiências dos sindicatos sob a SYRIZA para destacar a necessidade de uma estratégia de resistência. As de centro-esquerda e centro-direita refletiram sobre um ‘passado alternativo’, no qual o envolvimento dos sindicatos com o governo e as instituições poderia ter levado a um acordo sobre novas políticas que o governo da Nova Democracia teria dificuldade de abolir. Tanto para a esquerda quanto para outras correntes, o significado do período da SYRIZA no governo foi entendido do ponto de vista de suas dificuldades atuais, pós-2019.

“Não tivemos tempo de respirar”: lidando com a reforma pós-2019

Foi nas reflexões sobre as correntes sindicais durante o período da SYRIZA que as diferenças entre as correntes ficaram evidentes. Na avaliação do governo da Nova Democracia – ND, por outro lado, elas partilhavam pontos. Consideravam-no uma retomada das políticas do período de crise e, como tal, um perigo para o estatuto e as condições docentes. Também consideravam o regresso da ND como uma ameaça à posição que os sindicatos docentes ocuparam historicamente no Estado educacional grego.

Contra a posição do governo da ND sobre a avaliação, as pessoas da liderança majoritária entrevistadas enfatizaram uma perspectiva que, segundo elas, decorria de preocupações educacionais e não gerenciais. Não eram “*contra a avaliação*” (entrevista 3), mas insistiam que ela deveria ter um objetivo pedagógico:

“Eles tentaram argumentar que os/as professores/as são contra a avaliação. Nenhum dos sindicatos é contra a avaliação... É a forma específica de avaliação do atual governo que os sindicatos contestam [...] um exercício burocrático afastado da pedagogia e com caráter punitivo” (entrevista 5).

Os sindicatos esperavam, com base nisso, dialogar com a Nova Democracia. Em vez disso, depararam-se com um governo que perceberam estar determinado a chegar ao confronto, algo pelo que *“nunca tinham passado”* (entrevista 4). O recém-criado ‘Estado executivo’ tomou medidas políticas decisivas, tendo a ministra optado *“por uma estratégia ferrenha para a rápida implementação de um programa de reformas radical”* (entrevista 5).

Assim como a crise de 2010 foi *“instrumentalizada pelo governo”* (entrevista 5) para acelerar a reforma educacional, as condições de inatividade impostas pela pandemia foram utilizadas para *“eliminar as possibilidades de mobilização”* (entrevista 4). No Estado executivo emergente, houve *“níveis escassos de consulta”* (entrevista 5) não apenas sobre as iminentes Leis da Educação de 2020 e 2021, mas de forma mais geral, a ponto de os princípios da democracia terem sido prejudicados. Nos termos de Poulantzas, foi criada uma barreira entre *“as camadas populares e os processos de tomada de decisão”* (POULANTZAS, 1978, p. 219).

Convidamos várias vezes o Ministério para dialogar com os sindicatos, mas [...] a pandemia e o confinamento foram usados como desculpa, impondo barreiras ao tipo de reuniões e ao número de representantes presentes nas reuniões [...]. Para nós, é uma questão de democracia [...] não é simplesmente uma questão de falta de diálogo [...]. Emendas a leis da educação eram aprovadas pelo Parlamento à meia-noite de uma sexta-feira [...] uma depois da outra [...]. Não tivemos tempo de respirar [...].” (entrevista 4).

Nesse contexto de reformulação do Estado, o papel dos sindicatos docentes como atores políticos, abordando as questões centrais da política que moldavam seu trabalho cotidiano, parecia mais importante do que nunca. As questões do momento, segundo algumas pessoas entrevistadas, eram *“mais fundamentais [do que a remuneração]”*: tratavam do *“tipo de educação que queremos na Grécia”* (entrevista 1):

“Nossa prioridade agora é manter o caráter público da educação [...] Nosso trabalho se transformou num escudo com o objetivo de salvar o que for possível [...] A pauta do sindicato mudou para a ação defensiva” (entrevista 1).

“Ação defensiva”, para a corrente majoritária, era um termo que abrangia uma série de questões:

“Nós nos concentramos em reivindicar os direitos de desenvolvimento profissional [...] o direito à pesquisa [...] a estrutura escolar [...] a contratação de professores [...] outras demandas giram em torno da manutenção das instalações escolares [...] a saúde e a segurança dos/as professores/as [...] há também lutas legislativas: por exemplo, conseguimos finalmente firmar a educação pré-escolar obrigatória de dois anos” (entrevista 2).

Em outras circunstâncias, esse conjunto de objetivos poderia ter servido de base para uma estratégia de reaproximação, mas nas condições políticas estabelecidas pelo governo da Nova Democracia, o espaço para o diálogo entre sindicatos e governo era altamente restrito. As pessoas entrevistadas interpretaram o programa da Nova Democracia como

uma retomada mais vigorosa de temas políticos anteriores, implementados por assessores/as *“que trabalharam ao lado de ministros em 2010-2014”* (entrevista 5), de modo que a política do período anterior estava retornando *“como nosso maior pesadelo”* (entrevista 1). As Leis da Educação de 2020 e 2021 agravaram os problemas de longo prazo do sistema, ao mesmo tempo que não responderam aos efeitos da austeridade e às novas urgências da pandemia. O “Estado” continuou a *“exigir que os/as professores/as assumissem a responsabilidade pela gestão da situação”*, em vez de *“cumprir as suas próprias obrigações e remediar a injustiça infligida às escolas e aos/as professores/as pelas políticas de austeridade”* (entrevista 2). O espírito coletivo deu lugar àquele em que *“o mérito se tornou a base para a distribuição de recompensas educacionais”* (entrevista 3).

Em sua avaliação da Nova Democracia, as pessoas entrevistadas foram uniformemente críticas, vendo pouca margem para uma aproximação com o programa do partido. Compreendiam com clareza a magnitude das dificuldades que o governo lhes apresentava. No entanto, como veremos, divergiam quanto às respostas que poderiam ser dadas.

Estratégias futuras

Todas as correntes concordaram que os sindicatos se viam marginalizados, alvo do que consideravam uma tentativa organizada da mídia e do governo de apresentá-los como um “grupo com interesses próprios” (MOE, 2011) e como um obstáculo à reforma que era necessária:

“Eles querem erradicar os sindicatos. Quando o governo fala de mobilizações, nunca cita os sindicatos como organizações com uma identidade distinta [...] prefere dizer ‘umas sindicalistas disseram ou fizeram isto, aquilo ou aquela coisa’ [...] a narrativa do governo e de grande parte da mídia é que não queremos melhorar o ensino [...] que não nos importamos com a educação [...] que não queremos mais qualidade (entrevista 5).

A resposta dos sindicatos a esses desafios foi complexa, combinando afirmações sobre a continuidade da luta com a busca por alguma forma de renovação com uma base política diferente. Em ambos os sindicatos e em todas as correntes, as pessoas entrevistadas enfatizaram como as políticas governamentais pós-2010 *“radicalizaram os/as professores/as”* (entrevista 2) e aumentaram o grau de participação:

“a participação dos/as professores/as na mobilização contra a avaliação atingiu 90% [...] fez até docentes que nunca tinham participado de manifestações participarem da mobilização recente [outubro de 2021]” (entrevista 6).

A tendência majoritária nas lideranças sindicais esperava que esse nível de participação pudesse ser sustentado por uma cultura sindical mais desenvolvida, neutralizando as pressões do governo e dando algum propósito ao sindicalismo para além da mobilização:

“Para nós, é muito importante manter nossos membros unidos [...] você chamaria isso de sindicalismo? [...] sim, para nós é, porque é importante não perder membros [...] então organizamos acampamentos de verão para os filhos dos nossos membros [...] é fundamental manter nossos membros unidos e contar com a participação de todos [...]” (entrevista 1).

As pessoas entrevistadas sugeriram que os sindicatos tinham um novo entendimento, o de que as ações coletivas precisavam ser acompanhadas por outros tipos de atividades, mais *“ideológicas”*, com maior capacidade de desenvolvimento de políticas e maior noção de como a cultura sindical poderia ser sustentada:

“Queremos manter nossas lutas ideológicas [...] protestar por nossos direitos, mas também precisamos ‘vencer’ a discussão com base em evidências científicas” (entrevista 3).

Partindo do princípio de que *“os sindicatos devem voltar a ser capazes de intervir de forma confiável na política”* e deixando de lado as dificuldades apresentadas pelo Estado autoritário (entrevista 3), essas pessoas entrevistadas pretendiam *“preencher as lacunas na política governamental”* (entrevista 5) através do trabalho dos centros de pesquisa dos dois sindicatos e de outras atividades de investigação. Nessas atividades, algumas pessoas entrevistadas afirmaram ter visto um *“amadurecimento”* (entrevista 3) do sindicalismo docente e seu surgimento como uma força autônoma, não mais confinada às alianças estreitas com partidos políticos que caracterizavam um movimento sindical faccioso. Esse novo distanciamento permitiria aos sindicatos se tornarem mais *“independentes”* (entrevista 3), levantarem sua própria voz quanto às preocupações de seus membros e, com isso, abandonarem o que alguns viam como sua *“inflexibilidade”* intelectual e política (entrevista 3). A incapacidade de alcançar mudanças por meio de ações coletivas seria compensada por um reposicionamento dos sindicatos como uma voz confiável nos debates políticos. Nesse sentido, alguns dos temas do sindicalismo dos movimentos sociais (KELLY, 2018) foram mobilizados como parte de um esforço para imaginar uma nova posição para os sindicatos, capaz de forjar uma identidade profissional, desenvolver um discurso educacional persuasivo e angariar apoio público.

Outras pessoas entrevistadas, todas de esquerda, não estavam tão otimistas: as correntes próximas à SYRIZA e à Nova Democracia menosprezaram os sucessos reais dos sindicatos, citando nominalmente a campanha dos/das professores/as temporários/as, e deram incentivo, durante o período de 2015-2019, à crença de que *“as pessoas estavam cansadas e com menos vontade de lutar”* (entrevista 7). Essa conclusão, segundo a esquerda, levou diretamente às táticas ineficazes que os sindicatos adotaram para lidar com a reforma pós-2019.

Em consonância com essa perspectiva, algumas pessoas entrevistadas questionaram a política dos sindicatos de boicotar a avaliação, pedindo aos seus membros que enviassem um modelo de resposta elaborado pelo sindicato às exigências do governo para relatar a implementação da avaliação. Isso foi visto como uma tática derrotista que aceitava o direito do governo de recolher dados das escolas. Na realidade, alegou-se que *“não existem ‘formulários inocentes’ [...] o governo agora pode afirmar que a maioria das escolas se envolveu na avaliação”* (entrevista 6). Os sindicatos, em vez de firmarem uma perspectiva independente, estavam sendo arrastados para a pauta do governo:

“O papel do sindicato é fazer com que as pessoas compreendam os problemas do capitalismo [...] da privatização, e mobilizá-las [...] o sindicato não pode começar pelo contrário [...] que as pessoas estão cansadas [...] que não podem continuar em mobilização permanente” (entrevista 7).

A maioria das lideranças sindicais é criticada por oferecer apenas uma resistência simbólica ao programa político do governo. Mas desenvolver uma alternativa é um projeto que tem seus próprios problemas:

“Acho que as pessoas compreendem a profundidade dos problemas e as mudanças que são necessárias, mas não sabem direito o que fazer [...]” (entrevista 6).

Considerações finais

Tanto as instituições do Estado como sua relação com os/as atores/atrizes sociais, sua direção estratégica e sua capacidade de promover mudanças são influenciadas pelo conflito social (POULANTZAS, 1978). Desde 2008, a Grécia passou por um período intenso de conflito, cujo resultado foi o sucesso das forças da direita política que visam transformar a relação entre o Estado, a economia e a sociedade. O Estado executivo, que centraliza a formulação de políticas e, ao mesmo tempo, as protege da influência popular, é um elemento importante dessa transformação (KIVOTIDIS, 2023). O novo Estado educacional que está em processo de construção reflete essas mudanças institucionais mais amplas e as novas relações e parcerias entre os/as atores/atrizes sociais que elas incorporam.

Essa é uma de várias mudanças políticas e institucionais, todas baseadas na ideia de que o sindicalismo docente é uma força retrógrada. O seu efeito tem sido desestabilizar a identidade dos sindicatos docentes como atores políticos, colocando em questão o papel que ocupavam desde a *metapolitefsi*, o período de reformas que se seguiu à ditadura.

Este artigo analisou os desafios que a transformação política trouxe ao estatuto histórico e à posição atual do sindicalismo docente na Grécia. Discutiu os termos em que são interpretados pelos/as dirigentes sindicais e a reformulação estratégica que esses/as dirigentes são levados/as a fazer. Compreendendo os sindicatos docentes como entidades

politicamente diversas, o artigo explorou o raciocínio por trás da oposição às políticas de avaliação, conforme expresso de diversas maneiras pelas lideranças sindicais e pelas correntes opositoras nos órgãos executivos dos sindicatos. Em seguida, analisou as opções estratégicas que defendem. Assim, ofereceu uma análise das estratégias, como processos em formação, sem uma direção ou resultado claro até o momento.

Wolfgang Streeck e Anke Hassel (2003) sugerem que os sindicatos, confrontados com os poderosos desafios do neoliberalismo, tendem ultimamente a se retirar da política, afastando-se das grandes questões políticas e voltando-se para questões mais intimamente ligadas à negociação coletiva. Mas a Grécia, pelo menos no setor da educação, ainda não testemunhou tal mudança. Os sindicatos continuam contestando a reformulação do sistema educacional grego, considerando a reforma tanto uma mudança política decisiva como uma ameaça às condições dos/das professores/as. Essa dupla compreensão decorre do papel dos sindicatos no período pós-ditadura, quando participaram de um movimento de reforma democrática, ao mesmo tempo que se envolveram em lutas econômicas. Nesse aspecto, o sindicalismo docente na Grécia se assemelha ao de outros países, principalmente no sul da Europa, onde os sindicatos têm sido um componente ativo tanto dos movimentos por mudanças educacionais como dos esforços para elevar o nível profissional e as condições de trabalho de seus membros. Embora seja verdade que o movimento trabalhista tenha, geralmente, um programa tanto econômico quanto político, é discutível se a combinação das duas práticas é uma característica particularmente forte do sindicalismo docente, e esse continua sendo o caso.

Em suas reflexões sobre estratégia, não há discussão entre as correntes sindicais quanto à magnitude das mudanças com as quais precisam lidar, nem quanto à ameaça que elas representam para a dupla missão do sindicalismo docente. A capacidade dos sindicatos de defender os interesses de seus membros em questões salariais e de condições de trabalho foi prejudicada, assim como sua influência sobre os objetivos e processos da educação. Na pior das hipóteses, a determinação dos governos pós-2019 de não negociar com os sindicatos as reformas que introduziram pode ser um passo em direção a um processo prolongado de “despolitização”, no qual a reforma educacional é representada como um processo tecnocrático de melhoria, em vez de uma questão de debate político (KIVOTIDIS, 2023).

Qual seria a melhor resposta a essas mudanças é uma pergunta que continua em aberto. Nenhuma corrente defende o abandono da dupla missão dos sindicatos. As diferenças entre as correntes se centram nos meios pelos quais os sindicatos podem manter sua influência sobre os processos educacionais em rápido desenvolvimento. Do ponto de vista das correntes da esquerda radical, as reformas pós-2019 devem ser recebidas com oposição intransigente e com uma tentativa de organizar os membros de forma muito mais eficaz no âmbito escolar. Para as correntes de centro-direita e centro-esquerda, a estratégia sindical deve ter como objetivo criar espaços dentro da nova armação política, em que os interesses docentes possam ter destaque; ao mesmo tempo, os sindicatos

devem promover alternativas ao programa de reformas, empregando um discurso de enquadramento (KELLY, 2018) diferente do discurso do governo. As pessoas entrevistadas das correntes de centro-esquerda e centro-direita se mostraram mais propensas do que as da esquerda a manifestar interesse em produzir desafios discursivos ao neoliberalismo, na construção de alianças e na elaboração de uma identidade profissional coletiva. As pessoas entrevistadas da esquerda se mostraram mais interessadas no que se pode aprender com o sindicalismo dos movimentos sociais quanto à mobilização de professores/as e em ajudá-los/as a relacionar as questões das condições de trabalho com questões mais amplas do capitalismo e da crise.

Os sindicatos docentes são locais onde se articula não só a crítica à reforma política global, mas também a tentativa de refletir sobre os problemas do sindicalismo docente, de forma a ligar os argumentos políticos à ação coletiva. Na Grécia, tanto pelo significado histórico da “escola democrática” como pela radicalização que ocorreu no período pós-2008, esses debates são especialmente acalorados. Assim, a análise das perspectivas sindicais gregas contribui para a compreensão não apenas dos dilemas do sindicalismo docente, mas também das formas como os sindicatos estão tentando responder a esses dilemas.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *After the last good year: trade unions and educational reform in Greece*, Anna Traianou, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Érico Assis.
- 2 Ver em Traianou (2023a) uma descrição mais completa do papel da OCDE na formulação das políticas educativas gregas.
- 3 Após as eleições de 2019, a SYRIZA alterou o seu nome para SYRIZA-Aliança Progressista.
- 4 Anúncio feito em 11 de junho de 2023, transmitido pela rede Skai TV.
- 5 Anna Diamantopoulou foi Ministra da Educação, do PASOK, entre 2009-2012.

Referências

ALFAVITA. 15 January, 2021. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/363244_kerameos-i-axiologisi-einai-apaitisi-tis-koinonias.

BALL, Stephen & YODELL, Deborah. *Hidden Privatisation in Public Education*. Brussels: Education International Research, 2008.

BRUFF, Ian & TANSEL, Cemal Burak. Authoritarian Neoliberalism: Trajectories of Knowledge Production and Praxis. *Globalizations*, 2020, 16 (3): 233–244. <https://doi.org/10.1080/14747731.2018.1502497>.

- CARTER, Bob; SETEVENSON, Howard & PASSY, Rowena. *Industrial Relations in Education: Transforming the School Workforce*. London, England: Routledge, 2010.
- CORRALES, Javier. The Politics of Education Reform: Bolstering the Supply and Demand; Overcoming Institutional Blocks. *The Education Reform and Management Series II* (1): 1–52, 1999.
- DEROUET, Jean-Louis & NORMANDO, Romuald. Caesars and Rubicon: The Hesitations of French Policymakers in Identifying a Third Way in Education and Training. *Journal of Educational Administration and History*, 2011, 43 (2): 141–163. <https://doi.org/10.1080/00220620.2011.560256>.
- DIAMANTOPOULOU, Anna. *We Change Education, We Change Greece'*, Public Lecture Given at the London School of Economics and Political Sciences. London: March, 2011.
- DIDASKALIKI OMOSPONDIA ELLADOS – DOE. The Evaluation of the Educational Task and Teachers. *Didaskaliko Vima*, 1998, 1091: 4–5 (in Greek).
- EDUCATION INTERNATIONAL. 7 May, 2013. *Greece: solidarity with teachers as their trade union rights are undermined*.
- GOLDTHORPE, John. The End of Convergence: Corporatist and Dualist Tendencies in Modern Western Societies." *Order and Conflict in Contemporary Capitalism*, edited by John Goldthorpe, 291–314. Oxford: Clarendon Press, 1984.
- GRIMALDI, Emiliano & RSEPIERI, Roberto. The Transformation of the Education State in Italy: A Critical Policy Historiography from 1944 to 2011. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2012, 10 (1): 146–180.
- GROLLOS, Georgios & KASKARIS, Ioannis From Socialist-Democratic to "Third Way" Politics and Rhetoric in Greek Education (1997–2002). *Journal of Critical Education Policy Studies*, 2003, 1 (1).
- GUMBRELL-MCCORMICK, Rebecca & HYMAN, Richard. *Trade Unions in Western Europe: Hard Times, Hard Choices*. Oxford: Oxford University Press, 2013a.
- GUMBRELL-MCCORMICK, Rebecca & HYMAN, Richard. European Trade Unions: In Search of a Narrative. *Labor History*, 2013b, 54 (4): 477–483. <https://doi.org/10.1080/0023656X.2013.843859>.
- HOLUBOVÁ, Barbora et al. *Mapping the Labour Market Trends and Trade Union Policies for Young Teachers and Other Education Personnel Central European Labour Studies Institute*. Brussels: European Trade Union Committee for Education, 2022.
- HSIEH, Hsiu-Fang & SHANNON, Sarah E. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 2005 15 (9): 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>.
- ISYCHOS, Costas. SYRIZA's Road to Ruin. *Tribune Summer*, 2020: 24–27.
- JESSOP, Bob. CIT00201, April 2019. Authoritarian Neoliberalism: Periodization and Critique. *South Atlantic Quarterly* 118 (2): 343–361. <https://doi.org/10.1215/00382876-7381182>.
- JESSOP, Bob. Nicos Poulantzas: Marxist Theory and Political Strategy. *Marxist Theory and Political Strategy*. New York: Springer, 1985.
- JESSOP, Bob. *State Theory: Putting Capitalist States in Their Place*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- JESSOP, Bob et al. Poulantzas's State, Power, Socialism as a Modern Classic. *Reading Poulantzas*, edited by L. Brettbauer, 42–55. London: Merlin, 2011.
- JONES, Ken. Remaking Education in Western Europe. *European Educational Research Journal*, 2005, 4 (3): 228–242. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2005.4.3.7>.

KELLY, John. Rethinking Industrial Relations Revisited. *Economic and Industrial Democracy*, 2018, 39 (4): 701–709. <https://doi.org/10.1177/0143831X18777612>.

KIVOTIDIS, Dimitrios. The Curious Case of the ‘Executive State’: A Critical Review of Recent Administrative Reform in Greece. Paper Presented to the 2nd Historical Materialism Conference, State in/and Crisis: Theory and Movement in a Dangerous World Athens, April, 2023.

KLEIN, Naomi. *The Shock Doctrine*. London: Allen Lane, 2007.

KOUVELAKIS, Stathis. SYRIZA's Rise and Fall. *New Left Review*, 2016, II (97): 1–26.

LITTLE, Gawain et al. *Lessons in Organising: What Trade Unionists Can Learn from the War on Teachers*. London: Pluto Press, 2023.

MAHARAJ, Sachin & BASCIA, Ninna. Teachers' Organizations and Educational Reform: Resistance and Beyond. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (Revue canadienne en administration et politique de l'éducation), 2021, 196 : 34–48. <https://doi.org/10.7202/1078516ar>.

MAROY, Christian & VOISIN, Annelise. Think Piece on Accountability Background Paper Prepared for the 2017/8 Global Education Monitoring Report. [Research Report] UNESCO, 2017. Available at: file:///C:/Users/Anna/Downloads/UNESCO_FINAL.pdf (accessed 28.11.2022).

MAVRIS, Yiannis. Greece's Austerity Election. *New Left Review*, 2012, II (76): 95–107.

MERLE, Pierre. La loi Blanquer : une révolution conservatrice ? *La Vie des idées* <https://lavedesidees.fr/La-loi-Blanquer-une-revolution-conservatrice>.

MITOTAKIS, Kyriakos. Parliamentary Debate of Tuesday 6th August, (Hellenic Parliament 2019), 1845.

MOE, Terry M. *Special Interest: Teachers Unions and America's Public Schools*. Washington, DC: The Brookings Institution, 2011.

MOE, Terry M. Vested Interests and Political Institutions. *Political Science Quarterly*, 2015, 130 (2): 277–318. <https://doi.org/10.1002/polq.12321>.

MÜLLER, Torsten; VANDAELE, Kurt & WADDINGTON, Jeremy. *Collective Bargaining in Europe: Towards an Endgame*, 2019, volume I, Brussels: European Trade Union Institute (ETUI).

NEW DEMOCRACY. *Education: The biggest Investment for Our Country, Pre-Election Presentation of the Party's Manifesto for Education*. Athens: New Democracy, 2019.

NORDIN, Andreas & WAHLSTROM, Ninni. *Policy Futures in Education*, 2019, 17 (3): 438–454.

OECD. *Strong Performers and Successful Reformers: Education Policy Advice for Greece*, 2011.

OECD. *Education for a Bright Future in Greece*, 2018.

OECD. *OECD Economic Surveys Greece*. Paris: OECD, 2020.

OLME. Articles of Association available at: <https://www.olme.gr/wp-content/uploads/2020/01/katastatiko-olme-2004.pdf>.

O'MALLEY, Pamela & BOYD-BARRETT, Oliver. *Education for a Democratic Spain*. London: Routledge, 1995.

PERUZZO, Francesca; BALL, Stephen J & GRIMALDI, Emiliano. Peopling the Crowded Education State: Heterarchical Spaces, EdTech Markets and New Modes of Governing During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Educational Research*, 2022, 114: 102006. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102006>.

- PFEFFERKORN, Roland. Inquiétante cohérence des « réformes » Blanquer et Vidal, Hiérarchisation des établissements et aggravation des inégalités sociales. *Raison présente*, 2019 (2) (n° 210) : 51–62. https://mrapp-strasbourg.org/IMG/pdf/rpre_210_0051.pdf.
- POULANTZAS, Nicos. The Problem With the Capitalist State. *New Left Review*, 1969, 1 (58): 67–78.
- POULANTZAS, Nicos. *Political Power and Social Classes*. London: Verso, 1975.
- POULANTZAS, Nicos. *State, Power, Socialism*. London: New Left Books, 1978.
- REZOLA, Maria Inácia. The Revolution in School or a School in Revolution. About a Recent Essay. *History of Education & Children's Literature*, 2016, XI (1) (2016): 443–447.
- RINGARP, Johanna & Charlotte Balzer. Swedish Teachers' Unions: A Shared Strategy (Los sindicatos docentes suecos: tra- bajo estratégico conjunto). *La Revue internationale d'éducation de Sèvres*, December, 2022, 91:55-65.
- SARTZEKIS, Andreas. Reactionary School Law Passed in Greece, but the Fight Continues. *International Viewpoint*, 546, July 2020.
- SEDDON, Terry; OZGA, Jennifer & LEVIN, John. Global Transitions and Teacher Professionalism. *Educators, Professionalism and Politics. Global Transitions, National Spaces and Professional Projects*, edited by T. Seddon, and J. S. Levin. London: Routledge, 2013.
- SEYMOUR, Richard. *Against Austerity*. London: Pluto Press, 2014.
- STAMELOS, Georgios & BARTZAKLI, Marianna. The Effect of a Primary School Teachers' Trade Union on the Formation and Realisation of Policy in Greece: The Case of Teacher Evaluation Policy. *Policy Futures in Education*, 2013, 11 (5): 576–588.
- STAMELOS, Georgios; VASSILOPOULOS, Andreas & BARTZAKLI, Marianna. Understanding the Difficulties of Implementation of a Teachers' Evaluation System in Greek Primary Education: From National Past to European Influences. *European Educational Research Journal*, 2012, 11 (4): 545–557.
- STREECK, Wolfgang. The Sociology of Labor Markets and Trade Unions. *The Handbook of Economic Sociology*, edited by N. J. Smelser, and R. Swedberg, 254–283. Princeton: Princeton Univ. Press, 2005.
- STREECK, Wolfgang & HASSEL, Anke. Trade Unions as Political Actors. *International Handbook of Trade Unions*, edited by J. T. Addison, and C. Schnabel, 335–365. Cheltenham: Elgar, 2003.
- TRAIANOU, Anna. Greece: Towards "Europeanisation? *Austerity and the Remaking of European Education*, edited by A. Traianou, and K. Jones. London: Bloomsbury, 2019.
- TRAIANOU, Anna. The Intricacies of Conditionality: Education Policy Review in Greece 2015–2018. *Journal of Education Policy*, 2023a 38 (2): 342–362. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1986641>.
- TRAIANOU, Anna. Evaluation and Its Politics: Trade Unions and Education Reform in Greece. *Education Inquiry*, 2023b. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2193015>.
- VERGER, Antoni; FONTDEVILA, Clara & ZANCAJO, Adrián. *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. New York: Teachers College Press, 2016.
- WEINSTEIN, Jose & ZETTELMEIER, Werner. Introduction. Les syndicats d'enseignants : un acteur éducatif et sociopolitique en recul ou en renouveau ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [Online], 2022, 91.

Declaração de divulgação

A autora não informou nenhum conflito de interesses em potencial.

Os sindicatos da educação e do trabalho de Gana unem-se a organizações da sociedade civil para enfrentar o FMI¹

Ghana's education and labour unions join civil society organisations to take on the IMF

Los sindicatos de la educación y el trabajo de Ghana se asocian con organizaciones de la sociedad civil para hacer frente al FMI

 CAROL ANNE SPREEN*

Universidade de Nova York, Estados Unidos

 SHARI-LEE CARTER**

Universidade de Nova York, Estados Unidos

RESUMO: Este artigo explica como uma série de greves de educadores/as em Gana, em 2022, levou a uma maior conscientização e a reivindicações de justiça tributária e remissão da dívida externa por parte de um movimento crescente de trabalhadores/as do setor público e de organizações da sociedade civil. Mapeamos como as questões e reivindicações dos sindicatos docentes e de outros/as trabalhadores/as do setor público se transformaram e se ampliaram ao longo do tempo, trazendo um novo imaginário público para criticar políticas de austeridade impulsionadas pelo FMI, construir e se conectar a campanhas globais pela remissão das dívidas e apontar novas possibilidades para geração de receitas fiscais nacionais com estabilidade no setor público. Analisamos a evolução das estratégias das greves de educadores/as e mostramos como os sindicatos estão se unindo a outras organizações da sociedade civil e grupos de pressão para enfrentar políticas governamentais de austeridade fiscal que afetam não apenas suas escolas e salas de aula, mas também

* Departamento de Estatística Aplicada, Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Nova York, Nova York, EUA. E-mail: <spreen@nyu.edu>.

** Departamento de Estatística Aplicada, Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Nova York, Nova York, EUA. E-mail: <sc9197@nyu.edu>.

suas vidas e meios de subsistência. Este estudo de caso, que descreve o que os sindicatos docentes ganeses estão fazendo para mobilizar membros a fim de aprender mais sobre e contestar políticas de austeridade, destaca a importância do conhecimento entre trabalhadores/as do setor público, sua compreensão e seu engajamento com políticas macroeconômicas governamentais, além da proposição de soluções alternativas.

Palavras-chave: Greves docentes. Sindicatos. Reestruturação da dívida. Austeridade. Macroeconomia. FMI.

ABSTRACT: This article will explain how a series of educator strikes in 2022 in Ghana led to increased awareness of and calls for tax justice and debt relief from a growing movement of public sector workers and civil society organisations. We chart how the issues and demands of teacher organisations and other public sector workers shifted and increased over time, bringing in a new public imaginary to critique IMF driven austerity policies, build and link to global campaigns around debt relief, and signal new possibilities for generating more stable domestic public sector tax revenues. We examine the evolving strategies of growing educator strikes and show how unions are joining together with other civil society and advocacy groups to challenge fiscal austerity and government policies that affect not only their schools and classrooms but their lives and livelihoods. This case describing what Ghanaian teacher unions are doing to organise members to learn about and challenge austerity policies highlights the importance of public sector workers' knowledge, understanding and engaging governmental macro-economic policies and offering alternative solutions.

Keywords: Teacher-strikes. Unions. Debt-restructuring. Austerity. Macroeconomics. IMF.

RESUMEN: Este artículo explica cómo una serie de huelgas de educadores/as en Ghana en 2022 condujo a una mayor conciencia y a demandas de justicia fiscal y de la remisión de la deuda externa por parte de un creciente movimiento de trabajadores/as del sector público y de organizaciones de la sociedad civil. Mapeamos cómo los problemas y las demandas de los sindicatos de docentes y otros/as trabajadores/as del sector público se han transformado y ampliado con el tiempo, aportando una nueva imaginación pública para criticar las políticas de austeridad impulsadas por el FMI, construir y conectarse con campañas mundiales

para la remisión de las deudas y señalar nuevas posibilidades para generar ingresos fiscales nacionales con estabilidad en el sector público. Analizamos la evolución de las estrategias de huelga de educadores/as y mostramos cómo los sindicatos se están asociando con otras organizaciones de la sociedad civil y grupos de presión para hacer frente a las políticas gubernamentales de austeridad fiscal que afectan no solo a sus escuelas y aulas, sino también a sus vidas y medios de subsistencia. Este estudio de caso, que describe lo que los sindicatos docentes de Ghana están haciendo para movilizar a los miembros/as para aprender más sobre y rebatir las políticas de austeridad, destaca la importancia del conocimiento entre los/as trabajadores/as del sector público, su comprensión y compromiso con las políticas macroeconómicas del gobierno, y la propuesta de soluciones alternativas.

Palabras clave: Huelgas docentes. Sindicatos. Reestructuración de deuda. Austeridad. Macroeconomía. FMI.

Introdução

A situação econômica de Gana já era desoladora desde antes do início da pandemia da Covid em 2020. Com a pandemia, só fez piorar. Em 2021 a inflação estava em 30%, o que aumentou o custo de vida de bens e serviços básicos, como óleo de cozinha e arroz (mais de 60%), eletricidade e diesel (entre 50 e 99%). Ao longo da pandemia, os preços dos alimentos e da energia continuaram em ascensão vertiginosa, sendo que a inflação ao consumidor atingiu 54,1% em dezembro de 2022 (SINGH, 2022).

Além da devastação causada pelas mudanças econômicas globais relacionadas à pandemia, Gana tem gastado 128% de sua receita nacional com salários do setor público e amortização da dívida externa, e a relação dívida externa/PIB do país é de 97% (Relatório do FMI n. 2023/168, de 17 de maio de 2023). Em 2023, as reservas internacionais de Gana caíram para menos de dois meses de cobertura de importações. Outra questão que Gana enfrenta atualmente é a geração de receitas locais por meio de impostos domésticos e a falta geral de fiscalização tributária no país. Até o momento, o governo não conseguiu arrecadar nem uma quantia mínima de receitas internas, enquanto defensores/as da justiça tributária sugerem que o país deve melhorar a fiscalização e coibir fluxos financeiros ilícitos, além de usar abordagens com maior tecnologia, como sistemas automatizados de declaração de renda e pagamento de impostos, e a criação de sistemas eficientes de gerenciamento de dados para os impostos.

Neste artigo investigamos o impacto da amortização da dívida externa na vida e no trabalho de professores/as e a formação de coalizões para lidar com a questão da dívida através da remissão e de estruturas tributárias mais competentes. O trabalho incluiu diversas revisões de relatórios de ONGs internacionais e organizações de ajuda humanitária sobre Gana, a compilação e revisão de artigos acadêmicos e notícias sobre greves docentes e ações trabalhistas em geral, a revisão e análise de sites e blogs de organizações docentes e, quando possível, entrevistas com lideranças de sindicatos de educação ganeses e estrangeiras, além de organizações globais de aliança tributária.

De 2007 a 2012 a amortização da dívida externa do governo de Gana representava cerca de 5% de sua receita, mas subiu para mais de 40% em 2021, ultrapassando o limite do Fundo Monetário Internacional – FMI para a sustentabilidade da dívida: 18% da receita governamental (DEBT JUSTICE, 2022). Em julho de 2022, o governo de Gana iniciou negociações com o FMI para buscar o resgate financeiro em meio à grave crise econômica (AKORLIE, 2022). Gana se tornou o país mais recente a entrar em inadimplência e buscar uma reestruturação da dívida. Em 2023 deverá pagar US\$ 1 bilhão em juros ao exterior, sendo que 90% desse montante será destinado a credores privados (Relatório do FMI n. 2023/168, 17 de maio de 2023).

À luz da crise econômica os sindicatos e os movimentos de educadores/as de Gana iniciaram uma série de greves em todo o país, exigindo o fim das negociações com o FMI (SINGH, 2022). Os/As manifestantes argumentaram que o pacote de resgate do FMI não aliviará os problemas estruturais profundamente arraigados da economia ganesa (SINGH, 2022). Muitos grupos da sociedade civil, liderados pelo Movimento Socialista de Gana – SMG (sigla em inglês), se uniram a outros/as trabalhadores/as do setor público, sindicatos e outras organizações para rejeitar o envolvimento do governo com o FMI. Uma declaração dos/das manifestantes dizia:

A crise em que a economia ganesa mergulhou é apenas um sintoma do colapso da ordem neoliberal que tem sido diligentemente imposta pelo FMI, pelo Banco Mundial, pelos centros do poder nas metrópoles coloniais e pelo regime neocolonial espalhado por África, Ásia, América do Sul e outros lugares [que é atribuído à] privatização desenfreada e doutrinária das empresas estatais, à retirada de subsídios aos serviços sociais, à desvalorização imprudente das moedas nacionais e à redução maciça da mão de obra no setor público (SINGH, 2022).

Essas greves ocorreram num contexto de crescente pobreza e insegurança econômica (incluindo o aprofundamento da exclusão e marginalização da maioria dos/das cidadãos/ãs ganeses/as — 70% dos/das quais trabalham no setor informal, que também foi devastado pela Covid). Havia igualmente uma frustração geral com o fracasso absoluto do governo em lidar com a crise econômica ou em buscar um plano econômico mais justo que fortalecesse as políticas fiscais e defendesse a redução da dívida externa. O SMG apontou que “nos últimos 30 anos, o FMI implementou programas como os de

Recuperação Econômica e Ajuste Estrutural, que não conseguiram resolver as condições devastadoras impostas aos/as trabalhadores/as” (MOVIMENTO SOCIALISTA DE GANA, *apud* SINGH, 2022).

Em 2021 uma pesquisa realizada pela ActionAid, pela Public Services International e pela Education International descobriu que “em apenas 15 países, as medidas de austeridade impostas pelo FMI entre 2016 e 2021 barraram a contratação de mais de três milhões de enfermeiros/as, professores/as e outros/as trabalhadores/as essenciais do setor público”, o que prejudica significativamente os resultados em saúde e educação, especialmente no Sul global (ARCHER e SAALBRINK, 2021). Para agravar a situação, os cortes drásticos nos salários do funcionalismo público também tiveram efeito prejudicial sobre a qualidade dos cuidados e sobre a prestação de serviços públicos básicos. Esses cortes afetaram sobretudo as mulheres e foram aplicados com frequência a serviços como creches, educação, saúde sexual e reprodutiva e direitos individuais (ACTIONAID, 2023).

As seções subsequentes deste artigo explicarão com mais detalhes como uma série de greves iniciada em 2022 levou a uma maior conscientização e a demandas de justiça tributária e remissão da dívida por parte dos/das trabalhadores/as do setor público e das organizações da sociedade civil. Elas mostram como as questões e reivindicações das organizações docentes mudaram e cresceram ao longo do tempo, trazendo um novo imaginário público para criticar as políticas de austeridade do FMI, construir campanhas em torno da remissão da dívida e criar novas possibilidades para uma fonte mais estável de receitas do setor público por meio de reformas tributárias.

A organização do setor público e dos/das educadores/as contra a austeridade

Ao longo de 2022 os/as professores de Gana entraram em greve nacional várias vezes: em 4 de julho, em 22 de novembro e mais uma vez em dezembro, quando se juntaram a outros/as funcionários/as do setor público em greve nacional, após o governo ter começado a implantar sua proposta de um Programa de Reestruturação da Dívida impulsionado pelo FMI. Greves e protestos são incomuns num país que era considerado relativamente estável, em que o governo valorizava o setor público, e com poucos protestos trabalhistas nas últimas décadas. No entanto, a partir de julho, os/as educadores/as organizaram uma série de greves para reivindicar o Subsídio de Custo de Vida – COLA (sigla em inglês), que deveria ajudar temporariamente os/as funcionários/as públicos/as em meio à inflação galopante e à incerteza econômica crescente (suas campanhas eram uma reação específica às condições do empréstimo do FMI e às novas medidas de austeridade relacionadas à amortização da dívida). Em novembro, mais uma vez, os/as professores/as continuaram as greves, que passaram a incluir novas reivindicações em torno de políticas e de planejamento da educação, e se concentraram na oposição à nomeação do

novo Diretor Geral do Serviço de Educação de Gana – GES, um empresário visto como alguém que não tinha nada a ver com a educação. Então, em dezembro foram convocadas greves contra a proposta do Ministro das Finanças de cortar os fundos de pensão do setor público para pagar o Programa de Reestruturação da Dívida – PED, uma medida para reduzir o peso da dívida externa e combater os desafios fiscais do país.

É importante ressaltar que essas campanhas e ações distintas incluíram uma série de membros de diferentes organizações de educadores/as, entre as quais: Associação Nacional de Professores/as de Gana – GNAT, Associação Nacional de Professores/as Graduados/as – NAGRAT, Sindicato dos/das Professores/as e Trabalhadores/as da Educação do Congresso Sindical – TUC e Coalizão da Associação de Professores/as Engajados/as de Gana (SINGH, 2022). Embora essas organizações de educadores/as compartilhem o objetivo comum de defender melhores condições para a profissão docente em Gana, elas diferem em focos e estratégias. A GNAT, por exemplo, foi o maior sindicato de professores/as durante décadas e já foi considerada “o único órgão representativo dos/das professores/as ganeses/as que lecionam no nível pré-universitário”; no entanto, divergências internas na GNAT, especificamente em relação a questões que afetavam os/as professores/as graduados/as, levaram a uma cisão e à criação da Associação Nacional de Professores/as Graduados/as – NAGRAT. Os/As professores/as graduados/as estavam insatisfeitos/as por serem agrupados/as com professores/as não graduados/as na GNAT. Eles/Elas acreditavam que a GNAT não estava dando a devida atenção aos baixos salários e as más condições de trabalho de seus membros graduados/as, se concentrando nos/nas professores/as do nível pré-universitário, que constituíam a maioria de seus membros (AMOAKO, 2014). Depois disso, a Coalizão do Sindicato dos/das Professores/as Engajados/as – CCT surgiu a partir de um grupo de professores/as dentro da GNAT e da NAGRAT que estavam insatisfeitos/as com as negociações dos sindicatos quanto aos salários docentes, às condições de trabalho e ao bônus de permanência na Estrutura Salarial Única entre 2010 e 2011. “O grupo afirmava veementemente que os sindicatos tinham um desempenho péssimo na defesa dos seus interesses” e considerou adequado criar um novo sindicato que abordasse adequadamente os seus interesses e casos (BOATENG, 2023; OFORI, 2020). Com o tempo, esses sindicatos começaram a construir alianças não apenas entre si, mas também com outros sindicatos do setor público e, por fim, trabalharam com organizações da sociedade civil para lutar contra a austeridade fiscal, o FMI e as negociações da dívida. Conforme explicaremos em mais detalhes, essa onda de agitação trabalhista no país cresceu constantemente ao longo de 2022 e continuou em 2023.

Greve por um salário digno

A principal razão pela qual os/as professores/as entraram em greve em julho foi o não pagamento, por parte do governo, de pelo menos 20% do Subsídio de Custo de Vida – COLA que havia sido prometido ao funcionalismo público (GHANA BUSINESS NEWS, 2022; OWUSU, 2022). Dadas a baixa receita tributária e a amortização da dívida externa devido à recessão econômica global e à inflação galopante, conforme explicado, combinadas com o fato de que os salários dos/das professores/as já constituíam uma parte substancial do orçamento da educação, havia pouquíssimo espaço para o governo aumentar os salários dos/das docentes. Reconhecendo a limitação dos recursos orçamentários do governo, os sindicatos docentes defenderam, em vez disso, um pequeno aumento do COLA, que poderia ser um alívio de curto prazo para professores/as e outros/as funcionários/as do setor público durante um período em que não era possível fazer aumentos salariais imediatos de longo prazo.

Ao longo do mês de junho, o governo prometeu iniciativas para lidar com a inflação descontrolada e concordou em ajudar os/as funcionários/as públicos. Após meses de negociações, porém, o impasse permaneceu. Como o governo não cumpriu o prazo estabelecido pelas lideranças sindicais durante os meses de negociações, os sindicatos docentes de Gana declararam greve nacional por tempo indeterminado pelo não pagamento do Subsídio de Custo de Vida.

A greve por pressão e representação

Então, em novembro de 2022, os três sindicatos docentes, a Associação Nacional de Professores/as de Gana – GNAT, a Associação Nacional de Professores/as Graduados/as – NAGRAT e a Coalizão de Professores/as Engajados/as de Gana – CCT declararam a segunda greve, sobretudo porque queriam que o governo revogasse a nomeação do novo diretor-geral do Serviço de Educação de Gana – GES, mas também por causa das condições de trabalho e questões de confiança.

Com uma característica incomum nas greves trabalhistas, os sindicatos docentes se organizaram para registrar sua indignação contra o governo ter nomeado um banqueiro, o Dr. Eric Nkansah, como novo diretor geral – DG do GES. Muitos/as mobilizadores/as da educação acreditavam que um/uma educador/a (por exemplo, “uma pessoa que avançou na carreira e está qualificada para ocupar o cargo”) deveria ter sido nomeado/a DG. De acordo com as lideranças dos sindicatos docentes, “a nomeação de um banqueiro em vez de um/uma educador/a pode ser a manifestação da falta de confiança nos/nas professores/as para gerir seus próprios temas” (EDUCANDGHANA, 2022). Embora isso possa parecer insignificante, a indignação teve origem na “desconfiança entre os/as professores/as”, combinada com

a destituição do diretor geral anterior do GES, o professor Opoku Amankwa, que era forte aliado e defensor dos sindicatos docentes e conhecido por criticar abertamente o governo pela sua incapacidade de resolver as condições relacionadas com o serviço e as condições de trabalho de professores/as (ODONKOR, 2022).

Em meio aos protestos, os/as educadores/as exigiram e reiteraram as políticas do DG Amankwa, que se concentravam na melhoria das condições de trabalho, incluindo subsídios para vestuário, saúde, transporte e aluguel (EDUCANDGHANA, 2022). Algumas das críticas e reivindicações de maior importância da greve incluíram: a incapacidade do GES de promover e atualizar professores/as qualificados/as; a incapacidade do GES de pagar subsídios para manutenção de automóveis e subsídios para áreas carentes; mudança de semestres para trimestres com períodos de 40 minutos; problemas com a acumulação de pontos de Desenvolvimento Profissional Contínuo; limite de promoção por falta de vagas; exigência de distribuição de laptops e reembolso de 44 cedis e 55 pesewas (o subsídio de desenvolvimento profissional – PDA de 2022 para a compra de computadores e acesso à Internet) (EDUCANDGHANA, 2022). Todas as reivindicações eram metas-padrão de negociação, e os benefícios estavam em consonância com os acordos coletivos da GES que já existiam sob a liderança do DG Amankwa.

Após uma reunião fracassada no início de novembro entre a Comissão Nacional do Trabalho – NLC, o Ministério do Emprego e Relações Trabalhistas e representantes dos sindicatos docentes, o Ministério da Educação estabeleceu um prazo até meados de novembro para encerrar a greve, sob a ameaça de fechar escolas e universidades. O Ministério do Emprego levou os sindicatos aos tribunais quando esses se recusaram a cancelar a greve. No final do mês, após a Comissão Nacional do Trabalho – NLC obter uma liminar, o Tribunal ordenou aos/as mobilizadores/as que suspendessem a greve em curso, que terminou sem uma resolução (ANTWI, 2022).

Greves contra a austeridade

A ação judicial do Conselho Nacional do Trabalho, porém, não acabou com o ímpeto da greve. Em dezembro de 2022, os sindicatos organizaram uma nova greve, à qual se juntaram os sindicatos docentes e outros/as trabalhadores/as do setor público, mais uma vez relacionada à amortização da dívida e às prescrições do FMI, junto a cortes nos salários e benefícios dos/das trabalhadores/as do setor público – desta vez, visando os fundos de pensão. Os números da Depositária Central de Títulos mostram que os fundos de pensão do funcionalismo público representam cerca de 6% da dívida interna do governo (CENTRAL SECURITIES DEPOSITORY, 2023). De acordo com a proposta do Programa de Reestruturação da Dívida – PED, uma das medidas que o FMI exigia para reduzir o peso da dívida e enfrentar os desafios fiscais era que o governo cortasse verbas dos

programas de pensão do setor público para pagar a dívida externa. No âmbito do PED proposto, detentores/as de títulos nacionais sofreriam cortes drásticos nas taxas de juro dos seus investimentos e a perda de até 30% dos seus fundos de pensão. Em 27 de dezembro, depois que o Ministro das Finanças de Gana assinou formalmente e implementou o PED mais recente com o FMI, os sindicatos declararam greve por tempo indeterminado.

Essa greve de trabalhadores/as, organizada em nível nacional, incluiu sindicatos da educação e outros, como a Associação Médica de Gana, a Associação de Enfermeiros/as e Parteiras/as Registrados/as de Gana, a Associação de Administradores/as Universitários/as de Gana, a Associação de Professores/as Universitários/as de Gana, a Federação do Trabalho de Gana e o Sindicato dos/das Trabalhadores/as da Saúde de Gana. Os quatro sindicatos docentes envolvidos na greve da categoria em dezembro foram: a Associação Nacional de Professores/as de Gana – GNAT, a Associação Nacional de Professores/as Graduados/as – NAGRAT, a Coalizão de Professores/as Engajados/as – CCT e o Sindicato dos/das Professores/as e Trabalhadores/as da Educação – TEWU.

Os/As trabalhadores/as dos diversos sindicatos, trajando roupas e braçadeiras vermelhas, bradavam *Não cortem nossas aposentadorias*. O Dr. Baah (membro da liderança do GNAT) afirmou que os sindicatos não renunciariam à proteção das aposentadorias: “Não vamos ficar parados/as enquanto manipulam os fundos de pensão, deixando que os/as mais vulneráveis sofram porque outra pessoa cometeu erros” (GHANAIAN TIMES, 2022).

O mais esclarecedor nessa ação trabalhista em específico foi o comentário de um dos mobilizadores sindicais da greve geral, que observou:

Surpreendentemente, a maioria dos/as professores/as não tem a menor ideia de como são feitas as negociações salariais e, em vez de procurarem se informar, costumam criticar suas lideranças. Nos últimos meses, a união dos três principais sindicatos da educação contra as condições impostas pelo FMI é louvável e constitui uma boa medida para o futuro (EDUCANDGHANA, 2022).

É de grande importância explorar em maior profundidade o papel que os/as professores/as desempenham na resistência aos processos políticos globais, criticando os efeitos das políticas de mercado em suas vidas, seu trabalho e sua carreira, assim como sua disposição para construir um movimento de resistência a essas reformas.

Nos últimos cinco anos assistimos a um número excepcional de protestos docentes (em toda a África, nos Estados Unidos, no Oriente Médio e na América Latina) contra a privatização neoliberal e as políticas apoiadas pelo FMI. Assistimos também ao êxodo em massa de professores/as altamente qualificados/as devido aos encargos indevidos que a privatização, a concorrência e as medidas de austeridade impuseram a docentes das escolas públicas. O que tem sido particularmente instrutivo é como a organização de professores/as tem ampliado cada vez mais seu conhecimento a respeito de políticas macroeconômicas e a capacidade de analisar o impacto direto dessas políticas em suas vidas e trabalho, e como estão explicitamente enfrentando essas questões por meio de uma organização trabalhista maior e da ação direta.

A crise da dívida e as medidas de austeridade: por que os/as ganeses/as e todos nós precisamos nos informar sobre as políticas fiscais e de amortização da dívida

Desde a crise econômica global de 2008 tem havido um *boom* de empréstimos a países de baixa renda, à medida que credores/as privados/as obtêm lucros enormes de títulos soberanos emitidos por países de baixa renda, muitas vezes em moeda estrangeira, que são de alto risco e alto rendimento. Mas os riscos de inadimplência são significativos, pois amortizações elevadas e flutuações cambiais fazem dos empréstimos privados o tipo de dívida mais prejudicial (HICKEL, 2017). Isso resultou em grandes fugas de dinheiro público do Sul Global diretamente para bancos de Londres e Nova York (estima-se em US\$ 4,2 trilhões o pagamento de juros desde 1980 — superando em muito a ajuda que esses países receberam) (HICKEL, 2017). Hoje a mesma dinâmica de exploração ainda impacta negativamente o Sul Global. Uma crise financeira que começou nos países ricos teve efeitos devastadores nos países de baixa renda. A menos que credores/as privados/as sejam obrigados/as a participar do cancelamento da dívida, os países de baixa renda serão obrigados a gastar mais no reembolso da dívida do que na saúde ou outras prioridades de desenvolvimento.

A crise atual da dívida externa na África tem muitos pontos em comum com o sistema financeiro que sustentou a escravidão e o colonialismo, no qual “o valor financeiro era garantido com corpos humanos” (ROSCOE, 2020). Pessoas escravizadas eram usadas como garantia para financiar o transporte marítimo e a expansão das plantações de açúcar e tabaco, e os lucros fizeram com que Londres se destacasse como centro financeiro mundial. Isso tem parte nos níveis insustentáveis de dívida externa que vemos hoje. Todo esse contexto revela que, longe de ser neutro, nosso sistema financeiro continua reproduzindo desigualdades raciais sistêmicas tanto dentro dos países ricos quanto entre o Norte e o Sul Global.

Em 2022 Gana não conseguiu pagar US\$ 41 milhões em juros sobre um Eurobond de US\$ 1 bilhão,² o que levou o país a uma crise econômica ainda mais profunda. Durante esse período, de acordo com o Ministério das Finanças, os pagamentos de juros chegaram a algo entre 70% e 100% da receita do governo (REUTERS, 2023). É importante lembrar que os Eurobonds com juros altos de Gana têm sido comprados e vendidos nos mercados financeiros bem abaixo do valor nominal desde o outono de 2021, tendo chegado a menos de 50 centavos de dólar em junho de 2022. Isso significa que, quando pagos integralmente, os títulos dariam lucros substanciais a seus/suas detentores/as devido às altas taxas de juros de Gana e à compra barata da dívida (DEBT JUSTICE, 2023).

Os/As credores/as de Gana, especialmente os/as privados/as, concederam empréstimos a taxas de juros elevadas pela percepção de risco de emprestar ao país. A taxa de juros dos Eurobonds de Gana se situava entre 7 e 11% (BUSINESS GHANA, 2023a); esse

risco se tornou realidade com o advento da pandemia de Covid-19, o aumento dos preços dos alimentos, da energia e o aumento global das taxas de juros (BUSINESS GHANA, 2023b). Atualmente, os títulos de Gana são negociados na faixa dos 35 a 40 centavos de dólar, o que sugere que os/as detentores/as que compraram a dívida por cerca de 1 dólar já tiveram perdas substanciais; além disso, especuladores/as que compraram a dívida externa mais recentemente podem obter lucros enormes, a menos que haja um cancelamento significativo da dívida (AFRICAN FORUM AND NETWORK ON DEBT AND DEVELOPMENT, 2023). Também vale mencionar que os títulos de Gana são regidos pela lei da Inglaterra, o que significa que o Reino Unido poderia aprovar a qualquer momento uma legislação que impusesse a reestruturação da dívida a credores/as privados/as. Essa é uma questão fundamental e um exemplo do legado da colonização na África que os/as defensores/as da justiça fiscal e da descolonização discutem em relação a toda a infraestrutura de apoio financeiro.

Entre os/as defensores/as da remissão da dívida de Gana estão até especialistas em economia como o Dr. Vitus Azeem (presidente da Tax Justice Coalition – Gana) e o Dr. Bernard Anaba (analista político da organização progressista Integrated Social Development Centre, ou ISODEC), que têm feito apelos ao governo para que providencie os dados necessários para a análise da sustentabilidade da dívida com o FMI. Esses economistas pedem a revisão dos programas de amortização da dívida, ao mesmo tempo em que insistem para que o governo assuma maior responsabilidade financeira e transparência em relação à dívida do país e sua reestruturação para uma gestão eficaz e sustentável (SINGH, 2022). Outros economistas, como o Dr. Alex Ampaabeng (analista econômico sênior do Instituto de Governança de Recursos Naturais – NRGI), defendem com maior veemência o cancelamento da dívida, que ele sugere ser “uma decisão muito boa conforme qualquer parâmetro de avaliação, pois a realidade é de que não há saída para a situação em que o país se encontra” (AMPAABENG, 2023). Ele também sugeriu que “lacunas como baixo desempenho da receita, má gestão e gastos elevados devem ser eliminados para reduzir a frequência com que o país se encontra endividado e também para sustentar a economia” (AMPAABENG, 2023). E acrescentou: “Ou eles concordam com o cancelamento ou reestruturação da dívida, que favorecerá o atual ambiente econômico, ou então o país acabará entrando em inadimplência” (AMPAABENG, 2023).

Embora o cancelamento da dívida em Gana tenha sido cada vez mais defendido por vários/as economistas proeminentes, assim como por um número crescente de organizações da sociedade civil e sindicalistas, muitos/as formuladores/as de políticas públicas não deram apoio aos pedidos de remissão da dívida externa e, em vez disso, defendem a obtenção de um acordo de reestruturação melhor com credores/as privados/as – os/as quais, coincidentemente, terão altos lucros com a amortização adicional da dívida.

Defensores/as da justiça fiscal como a TaxEd Alliance, a Tax Justice Network e a Debt Justice começaram a organizar campanhas globais e regionais contra as iniciativas

de reestruturação da dívida do FMI e de credores/as privados/as, defendendo a remissão ou o perdão da dívida. Dado que credores/as privados/as originalmente obtiveram lucros extraordinários cobrando taxas de juros elevadas para compensar quaisquer riscos potenciais, seria razoável que – em vista da situação econômica atual em Gana e da incapacidade do governo de reembolsar esses empréstimos com juros elevados – aceitassem perdas (o seu “alto risco”) e concordassem com um cancelamento significativo da dívida externa. A diretora executiva da Debt Justice, Heidi Chow, explica: “Os especuladores emprestaram dinheiro a Gana a taxas de juros elevadas e compraram dívidas a preços baixos. Eles fizeram essa aposta para obter retornos lucrativos, mas acabaram perdendo e agora precisam assumir a responsabilidade cancelando a dívida de Gana” (CHOW, 2023).

De acordo com a Tax Justice Network-Africa (2023), esse endividamento elevado com credores/as privados/as constitui um alerta contínuo para outros países africanos que procuram os Eurobonds e a via da dívida comercial para financiar o desenvolvimento sem disporem de estruturas políticas e jurídicas adequadas para se proteger em tempos de dificuldade econômica generalizada. Na situação atual, o principal desafio na gestão da reestruturação da dívida de Gana é conseguir que os/as credores/as privados/as concordem com um cancelamento substancial da dívida. Gana é o quarto país a fazer pressão pelo alívio significativo da dívida externa, depois do Chade, da Zâmbia e da Etiópia.

Em janeiro de 2023 Gana anunciou que iria reestruturar sua dívida e se comprometer com o “fortalecimento das redes de segurança social, incluindo o reforço do programa existente de transferência de renda para famílias vulneráveis e a melhoria da cobertura e eficiência dos gastos sociais”, segundo anunciou o líder da equipe do FMI, Stephane Roudet (INTERNATIONAL MONETARY FUND, 2023). Em maio de 2023 o governo assinou um programa apoiado pelo FMI, que resumiu a crise:

A diminuição das reservas internacionais, a desvalorização do cedi, o aumento da inflação e a queda acentuada da confiança dos investidores nacionais acabaram desencadeando uma crise gravíssima. As autoridades tomaram medidas para combater estes desafios, incluindo a aceleração do ajuste fiscal. Além disso, o governo lançou uma reestruturação abrangente da dívida para fazer face às graves restrições financeiras e à insustentabilidade da dívida pública (INTERNATIONAL MONETARY FUND, 2023).

Oficialmente, de acordo com o FMI, as reformas de Gana estão “focadas em sustentar as finanças públicas e, ao mesmo tempo, proteger os/as mais vulneráveis/as; entre as mudanças estão a criação de um plano de médio prazo para gerar receitas, aumentar o cumprimento das obrigações fiscais, deixar as finanças do país mais transparentes e melhorar a gestão das indústrias públicas” (ROUDET, 2024 *apud* AL JAZEERA, 2022). Apesar disso, as isenções fiscais têm aumentado e o governo ganês ainda não está abordando áreas que deveriam gerar a receita necessária. “Segundo estimativas do FMI, Gana perde de 4% a 5% de seu PIB em isenções fiscais, o que equivale a cerca de US\$

3 bilhões a US\$ 4 bilhões por ano” (GHANA NEWS, 2023). Essa questão levou grupos da sociedade civil a trabalhar com funcionários/as do setor público, sindicatos e outros movimentos sociais globais para promover uma campanha de conscientização pública sobre justiça tributária e remissão da dívida.

Estratégias organizacionais e mobilização contra a austeridade e pela remissão da dívida

Conforme discutido anteriormente, uma das principais condições do empréstimo do FMI foi a imposição de um embargo aos aumentos salariais do setor público. Em resposta a essa condição e tendo em vista a relutância do governo em buscar outras formas de remissão da dívida, trabalhadores/as do setor público e organizações da sociedade civil continuaram pedindo o fim das negociações com o FMI e começaram a organizar grandes campanhas em torno da remissão da dívida. Embora as greves de 2022 não tenham impedido o governo de negociar com o FMI, elas mantiveram várias discussões em aberto, incluindo a reforma da política tributária, a proteção dos benefícios do setor público, o combate à má gestão governamental e à corrupção — temas que se tornaram parte fundamental das discussões sobre política fiscal.

Em janeiro de 2023 um grupo de organizações da sociedade civil – OSCs ganesas, junto a vários sindicatos, começou a solicitar a credores internacionais que cancelassem a dívida de Gana, a fim de tornar sustentáveis as metas e iniciativas de desenvolvimento. Em declaração, o grupo pediu apoio do G20 a Gana e, em particular, do Reino Unido, para “permanecer inadimplente com as obrigações para com todos os credores externos que se recusam a aceitar a escala necessária de cancelamento da dívida” (BUSINESS GHANA, 2023a). Os/As signatários/as indicam “que, em muitos países africanos, enfrentar a crise da dívida externa requer uma reforma da arquitetura financeira internacional por meio das Nações Unidas, que deve proporcionar financiamento para o desenvolvimento sustentável a todos os países” (ACTIONAID, 2023).

Aproveitando o impulso das greves sindicais em 2022, no início de 2023 mais de duas dezenas de grupos de pressão e campanhas se uniram e solicitaram a credores/as internacionais que cancelassem uma grande parte das dívidas de Gana, que ainda luta para lidar com uma crise econômica (REUTERS, 2023). Durante a campanha, a Coalizão pela Justiça Fiscal em Gana (2023) emitiu essa declaração:

Somos a favor da suspensão da maioria dos pagamentos da dívida externa de Gana até que os credores concordem em cancelar dívidas e cheguemos a uma situação sustentável. No entanto, condenamos a indiferença cada vez maior às advertências da sociedade civil quanto aos riscos elevados de vulnerabilidade da dívida insustentável de Gana e de muitos países africanos, num contexto de medidas manifestamente insuficientes por parte dos governos e dos credores internacionais para

resolver este problema que tem prejudicado o desenvolvimento da África há várias décadas consecutivas (*apud* AFRICAN FORUM AND NETWORK ON DEBT AND DEVELOPMENT, 2023).

Os/As signatários/as da carta, que incluíam Oxfam, Christian Aid, Caritas Gana, Debt Justice e ActionAid, afirmaram que “o principal desafio era conseguir que os credores privados concordassem com um cancelamento significativo da dívida” (AFRICAN FORUM AND NETWORK ON DEBT AND DEVELOPMENT, 2023). É importante ressaltar que o movimento de remissão da dívida também incluiu uma ampla gama de parceiros/as da sociedade civil, como Centro Integrado de Desenvolvimento Social – ISODEC, Caritas Gana, ActionAid Ghana, Faith in Ghana Alliance, Tax Justice Coalition Ghana e Fundação AbibiNsroma. Entre apoiadores/as internacionais da declaração estavam Education International, Caritas Africa, Debt Justice UK, o Asian Peoples’ Movement on Debt and Development, a Eurodad e Global Call to Action Against Poverty.

O diretor nacional da ActionAid Ghana, John Nkaw, sublinhou: “O apelo é feito para garantir que os menos privilegiados não sejam afetados injustamente pela crise econômica” (NKAW, 2023, *apud* AWAL, 2023). A ActionAid considera o apelo pelo cancelamento da dívida uma questão de direitos humanos. “As pessoas com poucos recursos em comunidades de difícil acesso, que já enfrentam os impactos mais graves da economia, não devem ser afetadas injustamente, ainda mais por causa de uma decisão coletiva do país” (NKAW, 2023, *apud* AWAL, 2023).

Um relatório regional de 2023 elaborado por ActionAid, TaxEd Alliance, Education International e outras organizações foi usado para construir a campanha regional. O relatório argumentava:

O G20 pode auxiliar ao deixar claro que Gana receberá apoio político e financeiro para permanecer inadimplente com qualquer credor que não aceite a reestruturação necessária da dívida. Além disso, os títulos de Gana em moeda estrangeira são regidos pela lei inglesa. O parlamento do Reino Unido poderia atualizar sua Lei de Remissão da Dívida (Países em Desenvolvimento) para especificar que nenhum credor pode processar, sob a lei inglesa, por mais do que teria recebido se tivesse participado da reestruturação da dívida no Common Framework. O povo de Gana sofreu muito com a crise. A inflação elevada afetou drasticamente a renda real, enquanto a queda nos gastos públicos per capita ameaça reduzir o acesso a serviços públicos essenciais. Os credores privados ricos devem dividir os custos de uma crise que ajudaram a criar e cancelar a dívida (DEBT JUSTICE, 2023)

Também vale a pena destacar que a crise da dívida em toda a África é um problema generalizado, e muitas dessas organizações procuraram chamar a atenção para a Declaração de Harare 5, que alerta para o grande risco de assistirmos a mais uma crise da dívida externa na África, semelhante às que se desenrolaram no final da década de 1980 e na década de 1990. A Declaração de Harare 5 convoca uma reforma da arquitetura

financeira internacional por meio das Nações Unidas, que poderia proporcionar financiamento sustentável para o desenvolvimento a todos os países.

O impacto da dívida e da austeridade na educação: responsabilidades internacionais e um caminho a seguir

A pandemia do coronavírus levou muitos países pobres a situações de endividamento, uma vez que foram obrigados a continuar cumprindo suas obrigações financeiras apesar do grave impacto nos seus recursos econômicos (THE FINANCIAL EXPRESS, 2022). O relatório *Care Contradiction: The IMF, Gender and Austerity*, elaborado por ActionAid, TaxEd Alliance e Education International, destaca como as recomendações políticas do Fundo Monetário Internacional em matéria de austeridade e cortes severos na despesa pública estão agravando as desigualdades globais, em particular as desigualdades de gênero, e expõe como o FMI falha em reconhecer e levar em conta o trabalho doméstico e de cuidados – sem remuneração e realizado sobretudo por mulheres – e se comprometer a abordar de que forma suas recomendações políticas aumentam esse fardo (PUBLIC SERVICES INTERNATIONAL, 2023).

Isso se soma a mais de 40 anos de neoliberalismo e à arquitetura financeira global que foi estabelecida inicialmente durante a colonização e continuou nas décadas de 1950 e 1960, apenas para dominar as políticas macroeconômicas que refletiam os interesses do FMI, internalizando as microfinanças e focando em cortes nos gastos públicos. O resultado foi, durante décadas, o subfinanciamento crônico dos serviços públicos (especialmente a educação) e o foco na privatização. Como mencionado, houve aumento significativo nos empréstimos a países de baixa renda, sendo que credores/as privados/as estão obtendo lucros substanciais com títulos soberanos emitidos por esses países, muitas vezes em moeda estrangeira, que são de alto risco e alto rendimento. No entanto, os riscos de inadimplência são evidentes, pois amortizações elevadas e flutuações cambiais tornam esse tipo de dívida a mais arriscada. Isso resulta em grandes quantias dos fundos públicos fluindo do Sul Global diretamente para bancos em Londres e Nova York: estima-se em US\$ 4,2 trilhões os pagamentos de juros desde 1980 — o que supera significativamente o montante da ajuda que esses países receberam (HICKEL, 2017). A menos que credores/as privados/as sejam obrigados/as a participar do cancelamento da dívida, os países de baixa renda serão obrigados a gastar mais com a amortização da dívida do que com saúde ou outras prioridades de desenvolvimento.

Mas há um caminho claro a seguir, e a comunidade global já está imaginando um futuro diferente: organizando campanhas locais, regionais e globais que desafiem a austeridade, pressionando os governos a adotarem políticas tributárias progressistas e apelando à comunidade internacional para que conceda a remissão da dívida. Neste artigo

explicamos como as organizações docentes também trabalharam com outros sindicatos e OSCs para informar o público, enfrentar o FMI e defender a amortização da dívida. Também argumentamos que o envolvimento dos/das professores/as deve ser central nas discussões governamentais sobre finanças, apoio, tributação e orçamento. Esse é um reconhecimento importante, dado que a falta de diálogo social e de consulta esteve entre as principais preocupações dos sindicatos docentes consultados pela Education International na sua avaliação da iniciativa Education for All (EI, 2015). Embora os governos tenham se comprometido a estabelecer mecanismos de diálogo constante e a permitir que a sociedade civil contribua para o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação das políticas de educação, a grande maioria das organizações informou que raramente ou nunca é consultada durante o processo de elaboração do orçamento (EI, 2015). Em muitos contextos, os governos desconsideraram, minaram ou reprimiram abertamente o envolvimento dos/das educadores/as na governança da educação. Nas situações em que foram consultados/as, a consulta foi meramente pró-forma.

Pesquisas anteriores mostraram que em negociações orçamentárias e financeiras prévias que incluíram organizações docentes não havia mecanismos com credibilidade para acompanhar a execução do orçamento e, eventualmente, denunciar a corrupção (EI, 2015; EI & ACTIONAID, 2009). A fim de garantir uma alocação orçamentária eficaz, devem ser implementadas medidas para combater práticas corruptas por meio da transparência e da abertura no planejamento e na execução orçamentária (EI, 2015; EI & ACTIONAID, 2009). Particularmente nos países onde a oposição política é fraca, as OSCs podem ser o único grupo confiável e apto a exigir responsabilidade do governo para garantir que as perspectivas e os interesses de excluídos/as e marginalizados/as sejam expressos (ICF 2016). Especialmente no que diz respeito às despesas com educação, a sociedade civil deve estar apta a acompanhar os investimentos anuais. A transparência insuficiente no desenvolvimento e na implementação do orçamento nacional para a educação representa atualmente um grande obstáculo à melhoria da eficácia e da equidade do sistema (EI & ACTIONAID, 2009; EI, 2015; IFC, 2016).

O Secretário Geral das Nações Unidas, António Guterres, fez um apelo recente por reformas profundas na estrutura das finanças internacionais, para que possam servir de forma mais eficiente às necessidades dos países em desenvolvimento. Na cerimônia de abertura da Cúpula Anual da União Africana de 2023, na Etiópia, ele explicou: “O sistema financeiro global nega rotineiramente (aos países em desenvolvimento) a remissão da dívida e o financiamento concessionário, ao mesmo tempo em que cobra taxas de juros exorbitantes” (GUTERRES, 2023, *apud* PARAVICINI, 2023). O Secretário Geral compartilhou posteriormente, numa coletiva de imprensa, que “a ONU gastará US\$ 250 milhões de seu fundo de emergência, a maior alocação de todos os tempos, para responder a várias crises ao redor do mundo, incluindo ajudar comunidades que correm risco de fome na África” (PARAVICINI, 2023). As conversas têm sido contínuas na ONU, e a

justiça tributária e a remissão/perdão da dívida foram pontos de discussão proeminentes nas reuniões da Assembleia Geral de setembro de 2023.

A recente mobilização de educadores/as, sindicatos e organizações da sociedade civil em todo o mundo demonstra o papel valioso que os/as professores/as e suas organizações podem desempenhar quando envolvidos/as na tomada de decisões para a formulação e monitoramento do orçamento, a fim de garantir um investimento mais equitativo e eficaz dos recursos. Seguem alguns exemplos das tentativas mais recentes de educadores/as, sindicatos e OSCs de mudar o discurso e criar a compreensão de que outro mundo é possível — particularmente em termos de reformas do setor público.

A Cúpula da Educação Transformadora da ONU, realizada na sede da organização em Nova York em setembro de 2022, foi a reunião de mais alto nível sobre educação da história. Ela contou com a participação de ativistas de OSCs e ONGs, grupos da sociedade civil e organizações de professores/as, que se reuniram e exigiram uma agenda alternativa radical. Muitos desses grupos (incluindo a TaxEd Alliance e a ActionAid) usaram a plataforma da ONU para promover uma campanha global que exigia o seguinte:

Reafirmar a soberania das reformas educacionais pelo governo: em que as nações africanas se uniram para contestar políticas e programas relacionados à ajuda internacional e à imposição externa sobre o financiamento interno.

Revisar orçamentos nacionais e tributação: os governos devem rever a dimensão global dos orçamentos nacionais, com enfoque especial nas medidas relacionadas à tributação. As pessoas e empresas ultrarricas e extremamente abastadas devem pagar a sua quota justa para aumentar o apoio global à educação e aos serviços do setor público. Um apelo para que os governos mantenham 20% da quota do orçamento para a educação foi fundamental para a revisão do orçamento. Embora isso seja importante, seu alcance é limitado.

Voltar-se para o financiamento interno: a comunidade internacional e as organizações de apoio ao desenvolvimento devem mudar o foco da educação e do desenvolvimento para o financiamento interno. Na maioria dos países, mais de 80% dos gastos com educação provêm de financiamento interno. Portanto, é necessário aumentar o tamanho do bolo, em vez de disputar as migalhas. A campanha *Dívida e Justiça Fiscal* pediu medidas fiscais em nível nacional, incluindo o aumento da relação entre impostos e PIB por meio de impostos progressivos (que transfeririam o ônus para indivíduos/as e empresas mais ricos/as dos países).

Abordar a crise da dívida global: não só os gastos nacionais devem ser o foco das reformas orçamentárias e financeiras, como também é necessário agir sobre a crise da dívida global. Isso significa que “quando discutimos ajuda e financiamento ao desenvolvimento, precisamos reconhecer que muitos países estão gastando mais com a amortização da dívida do que com os setores de educação e saúde juntos” (ARCHER, 2022). A campanha exige medidas em matéria de política fiscal no nível internacional, centrando-se na

alteração das regras fiscais globais para se afastar das metas da OCDE, como medida essencial para reverter a crise da dívida!

Ação sobre a dívida global: A comunidade global deve tomar medidas sobre a dívida global, começando por aqueles casos em que a amortização da dívida excede os gastos com serviços públicos essenciais, como educação e saúde.

Ação sobre a austeridade: a comunidade global também deve desafiar o foco do FMI/inadimplência em cortar os gastos com salários do setor público e não aumentar os impostos — professores/as e profissionais de saúde são os/as mais afetados/as por esses cortes.

Mudar a mentalidade: por fim, por meio da educação e da criação de campanhas nacionais sobre a importância do setor público e do combate à austeridade, as nações devem criar ações para mudar a mentalidade — considerando a educação como um investimento nacional e não como consumo individual.

Em 2022, sindicatos do setor público (incluindo organizações de educadores), movimentos de justiça social e econômica e organizações da sociedade civil de todo o mundo se reuniram na conferência *Nosso Futuro é Público*, no Chile, para discutir o “fortalecimento dos serviços públicos para a realização dos direitos econômicos, sociais e culturais”, assim como para abordar os desafios das mudanças climáticas. A reunião ocorreu de 28 de novembro a 2 de dezembro de 2022 em Santiago. Mais de 450 pessoas participaram presencialmente e mais de 1.000 online, oriundas de mais de 100 países. Estiveram presentes movimentos sociais, sindicatos, organizações de direitos humanos, redes e coalizões globais, ONGs internacionais, ativistas jovens e muitos/as outros/as. Em 26 de janeiro de 2023, foi lançada a *Declaração de Santiago*, resultado dessa conferência, com o apoio de centenas de organizações de todo o mundo.

A *Declaração de Santiago* inclui um apelo à ação com muitas ideias para os próximos passos e o compromisso dos/das participantes de trabalhar em solidariedade entre setores e movimentos, construindo uma análise coletiva e apoiando o trabalho e as reivindicações uns/umas dos/das outros/as. Existe um desejo de reunir forças por trás de lutas coletivas icônicas, convidar uns/umas aos/as outros/as para reuniões importantes, compartilhar boas práticas e desenvolver programas e reivindicações coletivas (ACTIO-NAID USA, 2023). Alguns trechos da declaração ressaltam a importância dos serviços do setor público e de seus/suas trabalhadores/as nessas batalhas, especialmente em tempos de crise econômica:

A comercialização e a privatização dos serviços públicos e a mercantilização de todos os aspectos da vida têm levado a desigualdades crescentes e disparidades de poder que se tornaram arraigadas, beneficiando o lucro e a corrupção em detrimento dos direitos pessoais e do bem-estar ecológico e social. Isto afeta negativamente os/as trabalhadores/as, os/as usuários/as dos serviços e as comunidades, pois os custos e danos recaem desproporcionalmente sobre aqueles/as que historicamente têm sido explorados/as.

A desvalorização do status social dos/das trabalhadores/as do serviço público, o agravamento das suas condições de trabalho e os ataques contra seus sindicatos são alguns dos retrocessos mais preocupantes da nossa época e uma ameaça aos nossos espaços coletivos. Isso está profundamente ligado à organização patriarcal da sociedade, em que as mulheres, como trabalhadoras e cuidadoras, são subvalorizadas e absorvem os choques sociais e econômicos. Elas são as primeiras a sofrer com os cortes no setor público, perdendo acesso a serviços e oportunidades de trabalho digno e enfrentando uma carga crescente de trabalho não remunerado.

Os cortes de austeridade nos orçamentos do setor público e nas folhas de pagamento são impulsionados por uma mentalidade ideológica arraigada no Fundo Monetário Internacional e em muitos Ministérios das Finanças que servem aos interesses das empresas em detrimento das pessoas, perpetuando dependências e dívidas insustentáveis. Regras tributárias injustas, em nível nacional e internacional, permitem grandes desigualdades na acumulação e concentração de renda, riqueza e poder dentro e entre os países. A financeirização de uma ampla gama de ações e decisões públicas entrega o poder aos acionistas e mina a democracia (DECLARAÇÃO DE SANTIAGO, 2022).

Além disso, reivindica-se a criação de uma estrutura intergovernamental da ONU sobre tributos e a realização da 4ª Conferência sobre Financiamento do Desenvolvimento (entre muitas outras sugestões). A Declaração reconhece também os critérios raciais, patriarcais e coloniais de apoio e do desenvolvimento, afirmando:

A democratização da governança econômica com vistas a processos genuinamente multilaterais é fundamental para reformular o poder das organizações neoliberais dominantes e reorientar as instituições financeiras nacionais e internacionais, afastando-as dos critérios raciais, patriarcais e coloniais do capitalismo e guiando-as na rota da justiça socioeconômica, da sustentabilidade ecológica, dos direitos humanos e dos serviços públicos. É igualmente essencial fazer valer a dívida climática e ecológica do Norte Global, realizar uma redução acelerada do uso de energia e recursos materiais da parte das economias ricas, responsabilizar os grandes poluidores por suas infrações ao longo de gerações, acelerar a eliminação gradual dos combustíveis fósseis e priorizar a mudança do sistema financeiro (DECLARAÇÃO DE SANTIAGO, 2022).

Os movimentos mencionados acima são apenas alguns exemplos de organizações que se uniram para formar coalizões que defendem mudanças estruturais financeiras globais e justiça tributária. Eles ressaltam a importância de incentivar “um afastamento da política de austeridade, particularmente a pressão por cortes nos salários do setor público” (ARCHER, 2022) e fazer pressão pela remissão da dívida e pela tributação progressiva.

Considerações finais: educadores/as e defensores/as da educação devem se unir a outros movimentos trabalhistas e grupos da sociedade civil para aprender mais sobre e resistir aos projetos neoliberais de ajuste estrutural, subfinanciamento da esfera pública e privatização

Hoje educadores/as de todo o mundo sentem com bastante clareza a influência cada vez maior da austeridade e da privatização como um *ataque global* à educação, que desvia financiamento e recursos das escolas públicas, diminui a autonomia dos/das professores/as e precariza suas condições de trabalho. Greves e campanhas recentes de professores/as em todo o mundo têm agido contra as medidas de austeridade provocadas pelo pagamento da dívida externa e impostas pelas instituições financeiras internacionais, bem como se envolvem em lutas contra a proliferação de reformas voltadas para o mercado, tais como escolas particulares com mensalidades baixas e reformas na educação apoiadas em novas tecnologias.

Da Argentina ao Zimbábue, professores/as estão enfrentando seus próprios governos e as instituições financeiras globais que desviam os fundos da educação pública para o setor privado. Está em jogo nessa luta a promessa da educação pública como um bem público. Eles/Elas argumentam que, sem recursos adequados e educação de alta qualidade para todos, a própria sociedade será prejudicada no que tem de fundamental.

Em outro artigo, documentamos como os últimos cinco anos foram um ponto de inflexão para essa nova onda de resistência dos/das professores/as (SPREEN, 2023). À medida que os/as docentes começaram a construir uma resistência significativa aos projetos neoliberais, também reconheceram que há muito mais em jogo e que trabalhar com outros setores públicos e sindicatos se tornou uma parte importante de sua organização. Os sindicatos mudaram suas reivindicações dos “essenciais” (principalmente salários, condições de trabalho e benefícios) para uma compreensão mais sutil das questões estruturais e econômicas maiores que afetam a educação e seu trabalho. As lutas desses/as docentes estão ganhando diferentes formas em diferentes países, mas muitas têm em sua essência uma crítica comum ao neoliberalismo, à austeridade e à privatização.

Cada vez mais os movimentos compartilham informações e estratégias, inspirando-se mutuamente a desafiar as políticas de austeridade neoliberais, exigindo salários justos, melhores condições de trabalho e aprendizagem e financiamento equitativo para as escolas. Numa análise das ações docentes a partir de 2018, documentamos como os/as professores/as lideraram greves conjuntas que conectaram e mobilizaram ações em todo o mundo:

[...] professores/as na Guiné, em colaboração com sindicatos de outros setores, lideraram uma greve exigindo salários mais altos para os/as educadores/as e preços mais baixos para combustíveis e alimentos... Professores/as eslovenos/as também lideraram greves de grande porte, protestando contra a austeridade e exigindo uma remuneração para os/as educadores/as que esteja alinhada com as de outros

sindicatos do setor público ... Educadores/as da Costa Rica lideraram uma greve de três meses, em colaboração com outros/as trabalhadores/as do setor público, para protestar contra as reformas fiscais que afetariam a classe trabalhadora de forma desproporcional [...] Educadores/as iranianos/as lideraram greves em todo o país, exigindo “justiça educacional” e condenando a privatização da educação pública, a prisão de sindicalistas professores/as, a discriminação no sistema escolar, as más condições de trabalho e de aprendizagem, a má qualidade dos materiais educativos e o uso indevido de fundos públicos [...] Porto Rico tem uma tradição semelhante de organização contra o colonialismo e o racismo. Nos últimos anos, o país concentrou grande parte de sua organização na luta contra as reformas neoliberais que remodelaram suas instituições sociais, especialmente o ensino superior, desde a década de 1980 [...] Professores/as da Tunísia lideraram vários protestos em massa em Túnis, incluindo uma greve de meses que coincidiu com os protestos dos/das funcionários/as públicos/as contra as medidas de austeridade incentivadas pelo FMI [...] [pouco tempo depois] a Associação de Professores/as da Jordânia organizou uma greve nacional exigindo o aumento de 50% na remuneração dos/as professores/as, após protestos contra as políticas de austeridade incentivadas pelo FMI. Muitos/as educadores/as participantes se recusaram a aplicar provas, exigindo melhores condições de trabalho e aprendizagem, remuneração justa e redução da idade de aposentadoria. Educadores/as marroquinos/as com contratos provisórios lideraram uma onda de greves contra o governo, exigindo acordos de trabalho mais estáveis que oferecessem os mesmos benefícios que os dos/as educadores/as do setor público... Os sindicatos de educadores/as do Zimbábue lideraram uma greve nacional exigindo educação pública equitativa e salários justos para os/as educadores/as, seguida por uma greve conjunta de um dia liderada por educadores/as do setor educacional holandês, que afirmam ter sido inspirada pela onda de greves de professores nos Estados Unidos (STARK e SPREEN, 2020).

À medida que os cortes na educação e as iniciativas de privatização continuam crescendo em todo o mundo, as redes globais de educadores/as têm um potencial cada vez maior para desafiar essa ideologia, estabelecendo vínculos com outros/as trabalhadores/as do setor público, sindicatos, ONGs, sociedade civil e organizações acadêmicas e estudantes ativistas. Um dos argumentos centrais deste artigo é o de que os movimentos docentes não podem abordar as lutas pela educação separadamente das lutas sociais maiores ligadas a questões estruturais (como pobreza e desigualdade) e questões financeiras globais ligadas ao auxílio ao desenvolvimento. O que deve ser feito é a conexão e tradução dessas greves de educadores/as para a imaginação pública por meio de estudiosos/as e acadêmicos/as da educação, trabalhando em conjunto com a imprensa e outras campanhas públicas para transformar ideias e opiniões sobre a educação pública e a importância dos serviços públicos e do bem público. É imperativo que estudiosos/as, estudantes e acadêmicos/as ativistas façam parte e contribuam para essas lutas.

Embora tenham sido realizados inúmeros estudos e artigos ao longo de décadas documentando claramente o impacto do desinvestimento e do subfinanciamento na educação (BAKER, FARRIE & SCIARRA, 2016; DOWNES, 1992; KLEES, 2008), grande parte dessa pesquisa acadêmica teve muito pouco impacto sobre quem formula as políticas públicas. Isso não mudou a narrativa em torno das responsabilidades e deveres dos

governos ou das obrigações da comunidade internacional de trabalhar por um sistema social e econômico mais justo. A mudança só pode acontecer por meio da maior conscientização pública e da melhor compreensão das políticas macroeconômicas que regem a vida e os serviços prestados a cidadãos e cidadãs comuns. As iniciativas que visam educar o público e encontrar soluções para a crise econômica são vistas na nova onda de protestos docentes que criam conexões entre sindicalistas, trabalhadores/as e outros/as funcionários/as do setor público. Quando a sociedade civil e os/as trabalhadores/as se unem para lutar por aumentos nos serviços do setor público, políticas fiscais mais justas e remissão da dívida, estão conectando as estruturas e políticas que prejudicaram os/as assalariados/as. Hoje esses grupos estão trabalhando juntos para adotar uma abordagem de “pessoas acima dos lucros” — “um futuro que seja público nas nossas sociedades é aquele em que os grupos marginalizados não mais arcam com responsabilidades desiguais e em que os direitos de todos são respeitados e não dependem da capacidade de pagamento ou da lucratividade de um sistema” (ACTIONAID, 2023).

Por meio de protestos locais, campanhas globais e declarações públicas, sindicalistas, agentes da sociedade civil, ONGs, acadêmicos/as e sindicatos docentes de Gana e de todo o mundo estão imaginando novas maneiras de trabalhar juntos/as para desafiar governos e organizações financeiras internacionais, ao mesmo tempo que inspiram e motivam o público em geral a melhorar a qualidade e a relevância da educação e proteger o importante papel da educação pública como ferramenta de transformação social.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *Ghana's education and labour unions join civil society organisations to take on the IMF*, Carol Anne Spreen and Shari-Lee Carter, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Érico Assis.
- 2 Eurobonds são títulos de dívida emitidos em moeda estrangeira em mercados fora do país da moeda, tais como os que Gana emitiu em dólares estadunidenses [N.T.].

Referências

ACTION AID. 2023. “Ghanaian Civil Society Call on Private Lenders to Cancel External Debt.” *ActionAid Ghana*. Accessed July 16, 2023. <https://ghana.actionaid.org/news/2023/ghanaian-civil-society-call-private-lenders-cancel-external-debt>.

ACTION AID USA. 2023. “On the Launch of the Santiago Declaration for Public Services, ActionAid Joins Hundreds of Organizations to Demand ‘Our Future is Public’-ActionAid USA News.” *ActionAid USA*. Accessed January 12, 2024. <https://www.actionaidusa.org/news/on-the-launch-of-the-santiago-declaration-for-public-services-actionaid-joins-hundreds-of-organizations-to-demand-our-future-is-public/>.

AFRICAN DEPT. 2024. *Statement by Mr. Bijani and Mr. Akosah on Ghana January 19, 2024. IMF Staff Country Reports, 2024(030), A005*. Retrieved Feb 22, 2024, from <https://doi.org/10.5089/9798400266768.002.A005>.

AFRICAN FORUM AND NETWORK ON DEBT AND DEVELOPMENT. 2023. "Ghana is in Debt Crisis! And it is Right to Default until Creditors Agree to Cancel Enough Debt to Make It Sustainable. - AFRODAD." Accessed July 16, 2023. <https://afrodad.org/ghana-needs-debt-cancellation-and-is-right-to-default-until-creditors-agree/>.

AKORLIE, C. 2022. "Crisis-hit Ghana Changes its Mind and Turns to IMF for Help." *Reuters*. Accessed July 16, 2023. <https://www.reuters.com/world/africa/crisis-hit-ghana-changes-its-mind-turns-imf-help-2022-07-01/>.

AL JAZEERA. 2022. "IMF Agrees to Ghana \$3bn Debt Bailout. IMF Agrees to Ghana \$3bn Debt Bailout." *Aijazeera*. Accessed October 21, 2023. <https://www.aljazeera.com/economy/2022/12/13/imf-agrees-to-ghana-3bn-debt-bailout>.

AMOAKO, S. 2014. "Black Board Struggles: Teacher Unionism Under the 'Democratic' Rawlings Regime 1992-2000." *Ghana Studies* 17 (1): 7-38. <https://doi.org/10.3368/gs.17.1.7>.

AMPAABENG. 2023, December 22. *National Forum Calls for Fairer, More Collaborative Tax Policies*. Business and Financial Times online. Retrieved January 6, 2024.

ANTWI, Prince. 2022. "NLC Threatens to Take UTAG Back to Court." *The Ghana Guardian News*. Accessed July 16, 2023. <https://ghanaguardian.com/nlc-threatens-to-take-utag-back-to-court>.

ARCHER, D. 2022, June 24. "Transforming the Financing of Education." ActionAid International. Accessed July 14, 2023. <https://actionaid.org/opinions/2022/transforming-financing-education>.

ARCHER, D., and R. Saalbrink. 2021. "The Public Versus Austerity: Why Public Sector Wage Bill Constraints Must End." ActionAid International. Accessed July 14, 2023. <https://actionaid.org/publications/2021/public-versus-austerity-why-public-sector-wage-bill-constraints-must-end>.

AWAI, Mohammed. 2023. "Pay Attention to External Debt to Lessen DDEP Burden - Experts to Gov't." *The Business & Financial Times*. Accessed July 13, 2023. <https://thebftonline.com/2023/01/26/government-debt-exchange/>.

BAKER, B. D., D. Farrie, and D. G. Sciarra. 2016. "Mind the Gap: 20 Years of Progress and Retrenchment in School Funding and Achievement Gaps." *ETS Research Report Series* 2016 (1): 1-37. <https://doi.org/10.1002/ets2.12098>.

BOATENG, B. 2023. "Coalition of Concerned Teachers-Ghana is Changing Its Name." May 24. Accessed January 13, 2024 from <https://bricyboateng.com/coalition-of-concerned-teachers-ghana-is-changing-its-name/>.

BUSINESS GHANA. 2023a. "Private Lenders Urged to Cancel Ghana's External Debt." *Business Ghana*. Accessed July 16, 2023. <https://www.businessghana.com/>.

BUSINESS GHANA. 2023b. "CSOs Call on Private Lenders to Cancel External Debt." *Business Ghana*. Accessed July 16, 2023. <https://www.businessghana.com/>.

CENTRAL SECURITIES DEPOSITORY. 2023. "Ghana DDE Pension Funds Exchange Memorandum 31 7 2023 Final." Accessed November 16, 2023. <https://www.csd.com.gh/dde>.

CHOW, H. 2023. *BBC World News*, January 26, 2023. Accessed July 13, 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=14vA6SYwqPg>.

DEBT JUSTICE. 2022. "Ghana Needs Debt Cancellation, Not Private Lender Bailout." *Debt Justice* (blog). Accessed October 20, 2023. <https://debtjustice.org.uk/blog/the-paris-summit-progress-or-procrastination-in-the-fight-for-debt-cancellation>.

- DEBT JUSTICE. 2023. "Ghanaian Civil Society Call on Private Lenders to Cancel External Debt." *Debt Justice*. Accessed July 14, 2023. <https://debtjustice.org.uk/blog/the-paris-summit-progress-or-procrastination-in-the-fight-for-debt-cancellation>.
- DOWNES, A. S. 1992. *The Impact of Structural Adjustment Policies on the Education System in the Caribbean*. Accessed January 14, 2024. <https://uwispace.sta.uwi.edu>.
- EDUCANDGHANA. 2022. "Teachers Strike: Here are Their Demands IEGHN." *Educandghana*. November 8, 2022. Accessed July 10, 2023. <https://educandghana.net/teachers-strike-here-are-their-demands/>.
- EI (Education International). 2015. *Teachers Assessing Education for All - Perspectives from the Classroom*. Brussels: Education International.
- EI (Education International) and ActionAid. 2009. *Toolkit on Education financing*. Johannesburg: Education International: Brussels and ActionAid.
- THE FINANCIAL EXPRESS. 2022. "Debt-laden African Countries Charged 'Extortionate' Rates, UN Chief Says." *The Financial Express*. Accessed October 16, 2023. <https://thefinancialexpress.com.bd/world/africa/debt-laden-african-countries-charged-extortionate-rates-un-chief-says>.
- GHANA BUSINESS NEWS. 2022. "NAGRAT Warns of Strike Over Cost of Living Allowance." *Ghana Business News*. Accessed July 13, 2023. <https://www.ghanabusinessnews.com/2022/06/25/nagrat-warns-of-strike-over-cost-of-living-allowance/>.
- GHANAIAN TIMES. 2022. "Health Sector Workers to Join Labour Unions Indefinite Strike on Dec 27." *Ghanaian Times*, December 22. Accessed July 15, 2023. <https://www.ghanaiantimes.com.gh/health-sector-workers-to-join-labour-unions-indefinite-strike-on-dec-27/>.
- GHANA NATIONAL ASSOCIATION OF TEACHERS. 2023. *Welcome*. Accra: Ghana National Association of Teachers. Accessed November 26, 2023 from <https://www.ghanateachers.com/>.
- GHANA NEWS. 2023. "Government Debt Exchange." *Ghana Latest News*, January 26. Accessed July 13, 2023. <https://ghananewss.com/government-debt-exchange/>.
- HICKEL, Jason. 2017. "Aid in Reverse: How Poor Countries Develop Rich Countries." *The Guardian*, January 14. Accessed November 17, 2023. <https://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2017/jan/14/aid-in-reverse-how-poor-countries-develop-rich-countries>.
- INTERNATIONAL COMMISSION ON FINANCING. 2016. *Spending Better, Smarter and More Equitably: Teachers Call for Action on Resource Effectiveness and Transparency*. Global Education Opportunity Component 2_Spending Better_Draft Report March 16, 2016. Education International.
- INTERNATIONAL MONETARY FUND. 2023. "Ghana: Request for an Arrangement Under the Extended Credit Facility-Press Release; Staff Report; and Statement by the Executive Director for Ghana." Country Report No. 2023/168. WASHINGTON, DC: International Monetary Fund. Accessed July 10, 2023. <https://www.imf.org/en/Publications/CR/Issues/2023/05/17/Ghana-Request-for-an-Arrangement-Under-the-Extended-Credit-Facility-Press-Release-Staff-533541>.
- KLEES, S. J. 2008. "A Quarter Century of Neoliberal Thinking in Education: Misleading Analyses and Failed Policies." *Globalisation, Societies and Education* 6 (4): 311-348. <https://doi.org/10.1080/14767720802506672>.
- ODONKOR, Naa Shomei. 2022. "Yield to Teacher Unions' Demand on GES Director-General - Students." *Ghana News Agency*. Accessed July 10, 2023. <https://gna.org.gh/2022/11/yield-to-teacher-unions-demand-on-ges-director-general-students/>.
- OFORI, I. 2020. "Teacher Unionism: The Lost of Trust and Possible Alternative (s)." *All Teachers Alliance Ghana*.

ACCESSED NOVEMBER 26 2023. <https://atag.org.gh/teacher-unionism-the-lost-of-trust-and-possible-alternatives/>. Owusu, Jesse. 2022. "Teacher Unions/ Employment Ministry Meeting Inconclusive, Strike Continues." *Ghana News*

AGENCY. Accessed July 15, 2023. <https://gna.org.gh/2022/11/teacher-unions-employment-ministry-meeting-inconclusive-strike-continues/>.

PARAVICINI, Giulia. 2023. "Security and Food Crises Expected to Dominate African Union Summit." *Reuters*. Accessed July 10, 2023. <https://www.reuters.com/world/africa/security-food-crises-expected-dominate-african-union-summit-2023-02-17/>.

PUBLIC SERVICES INTERNATIONAL. 2023. "New Report Exposes the Extent of IMF's 'Pink Washing'." Accessed November 16, 2023 from <https://publicservices.international/resources/publications/new-report-exposes-the-extent-of-imfs-pink-washing?id=13398&lang=en>.

REUTERS. 2023. "Ghana-Based Aid and Advocacy Groups Call for Debt Cancellation Amid Crisis." *Reuters*. October 21, 2023. <https://www.reuters.com/world/africa/ghana-based-aid-advocacy-groups-call-debt-cancellation-amid-crisis-2023-01-18/>.

ROSCOE, Phillip. 2020. "How the Shadow of Slavery Still Hangs Over Global Finance." *The Conversation*. August 21, 2020. <https://theconversation.com/how-the-shadow-of-slavery-still-hangs-over-global-finance-144826>.

SANTIAGO DECLARATION. 2022, December 2. *Our Future is Public: The Santiago Declaration on Public Services*. Retrieved at <https://peopleoverprof.it/resources/news/our-future-is-public-santiago-declaration-on-public-services?id=13578&lang=en>.

SINGH, Tanupriya. 2022. "Ghana's Unions and Left Reject Bailout Talks with the IMF as Economic Crisis Spirals." *Portside*. Accessed October 21, 2023. <https://portside.org/2022-07-21/ghanas-unions-and-left-reject-bailout-talks-imf-economic-crisis-spirals>.

SPREEN, C. A. 2023. *The Global Education Reform Movement and Teacher Struggles Against Neoliberalism*. Bahia:

GESTRADO Research Institute, December 2023. Invited keynote: unpublished.

STARK, L., and C. A. Spreen. 2020. "Global Educator Movements: Teacher Struggles Against Neoliberalism and for Democracy and Justice." In *Strike: Fighting for the Future of Public Education*, edited by Rebecca Kolins Givan and Amy Schrager Lang. 63. University of Michigan Press.

Declaração de divulgação

Os autores não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.

Recuperando a justiça racial e promovendo a solidariedade no movimento pela justiça educacional em Oakland¹

Reclaiming racial justice and building solidarity in Oakland's educational justice movement

Recuperando la justicia racial y promoviendo la solidaridad en el movimiento de justicia educativa en Oakland

 **FRANCES FREE RAMOS***

Universidade da Califórnia, Estados Unidos

 **NIRALI JANI****

Universidade Holy Names, Estados Unidos

RESUMO: Este artigo analisa as maneiras como docentes e ativistas comunitários/as colaboraram para promover uma agenda antiprivatização no âmbito de um distrito escolar urbano. O artigo é fruto de nossos estudos relativos à privatização em Oakland, sendo um deles um estudo histórico sobre o avanço do neoliberalismo e o outro um estudo de caso (MERRIAM, 2007) sobre a mobilização de docentes e da comunidade contra a privatização e o fechamento de escolas. Com base em entrevistas com ativistas e mobilizadores/as que desempenharam papéis fundamentais, bem como na observação e na participação no movimento pela justiça na educação, descrevemos um conjunto de projetos colaborativos de educação política por meio dos quais os/as ativistas reivindicaram justiça racial como base para o fortalecimento do movimento contra a privatização. Nesses projetos, os/as ativistas chamaram a atenção para a centralidade da antinegritude no avanço da privatização e para a precariedade e descartabilidade comuns aos/as alunos/as negros/as e aos/as docentes e escolas que os/as atendiam. Com a mudança de uma visão

* Escola de Educação de Berkeley, Universidade da Califórnia em Berkeley (UC Berkeley), Berkeley, EUA. E-mail: <freeramos@gmail.com>.

** Universidade Holy Names, Oakland, EUA. E-mail: <jani@hnu.edu>.

de 'defesa das escolas públicas' para uma visão de 'transformação das escolas públicas', os/as ativistas também aumentaram a solidariedade entre os/as docentes, seu sindicato e a comunidade local. No contexto da apropriação da linguagem da justiça racial pelos/as agentes da reforma escolar, esses projetos de educação política representaram uma estratégia contra-hegemônica e de construção de poder.

Palavras-chave: Ativismo docente. Sindicatos docentes. Organização comunitária. Reformas neoliberais. Fechamento de escolas.

ABSTRACT: This article examines the ways in which teachers and community-based activists collaborated to advance an anti-privatisation agenda within an urban school district. The article emerges from our respective studies of privatisation in Oakland, one a historical study of the advance of neoliberalism and the other a case study (MERRIAM, 2007) of teacher and community organising against privatisation and school closures. Utilising interviews with key activists and organisers as well as observation and participation in the education justice movement, we describe a set of collaborative political education projects through which activists reclaimed racial justice as the framework to strengthen the movement against privatisation. In these projects, activists called attention to the centrality of antiblackness in advancing privatisation and to the shared disposability and precarity of students of color and the teachers and schools that served them. By shifting from a 'defend' public schools to a 'transform public schools' framework, they also increased solidarity between teachers, the teachers' union, and the local community. In the context of the school reform's industry's appropriation of racial-justice language, these political education projects were both a counter-hegemonic and power-building strategy.

Keywords: Teacher activism. Teachers' unions. Community organizing. Neoliberal reforms. School closures.

RESUMEN: Este artículo analiza las formas en que docentes y activistas comunitarios/as han colaborado para promover una agenda antiprivatización en un distrito escolar urbano. El artículo es el resultado de nuestros estudios sobre la privatización en Oakland. Uno de ellos es un estudio histórico sobre el avance del neoliberalismo y el otro, un estudio de caso (MERRIAM, 2007) sobre la movilización de los docentes y de

la comunidad contra la privatización y el cierre de escuelas. A partir de entrevistas con activistas y movilizadores/as que han desempeñado papeles clave, así como de la observación y la participación en el movimiento por la justicia en la educación, describimos un conjunto de proyectos colaborativos de educación política a través de los cuales los/as activistas han reclamado la justicia racial como base para fortalecer el movimiento contra la privatización. En estos proyectos, los/as activistas llamaron la atención sobre la centralidad de la antinegritud en el avance de la privatización, así como sobre la precariedad y la desechabilidad comunes a los/as estudiantes negros/as y a docentes y escuelas que los/as atendían. Con el cambio de una visión de ‘defensa de las escuelas públicas’ a una de ‘transformación de las escuelas públicas’, los/as activistas también han aumentado la solidaridad entre los/as docentes, su sindicato y la comunidad local. En el contexto de la apropiación del lenguaje de la justicia racial por parte de los/as agentes de la reforma escolar, estos proyectos de educación política constituyeron una estrategia contrahegemónica y de construcción de poder.

Palabras clave: Activismo docente. Sindicatos docentes. Organización comunitaria. Reformas neoliberales. Cierre de escuelas.

Introdução

Em fevereiro de 2019 docentes das escolas públicas da cidade de Oakland, no estado da Califórnia, entraram em greve com o intuito de exigir melhores salários, melhores condições de trabalho e mais verbas para as escolas públicas. Tal como aconteceu nos últimos anos em outras greves, também exigiam o fim do fechamento de escolas e das políticas de austeridade. A greve foi bem-sucedida, pois demonstrou amplo apoio público aos/as docentes de Oakland e aos/as estudantes negros/as e pardos/as, bem como ajudou a impulsionar uma série de políticas de justiça racial na região, incluindo reparações para estudantes negros/as, mais fiscalização e restrições às escolas charter e a eleição para o conselho escolar de candidatos/as contrários/as² à privatização, que consideravam o fechamento de escolas como tendo um impacto racial desproporcional. Ao se organizarem antes, durante e após a greve, ativistas docentes e membros da comunidade colaboraram nos projetos de educação política a fim de ampliar a percepção do público quanto à interconexão entre raça e privatização na educação pública e resgatar a narrativa da justiça racial que havia sido cooptada por reformadores/as neoliberais nas décadas anteriores. O artigo descreve esse movimento, apresentando diversos projetos colaborativos desenvolvidos nos anos anteriores à greve.

Desde a década de 1980 os/as reformadores/as neoliberais têm introduzido princípios de mercado no sistema escolar público para atender aos seus interesses políticos e econômicos (LIPMAN, 2011; SCOTT & HOLME, 2016). Para alcançar esses objetivos, retrataram explicitamente os/as professores/as e os sindicatos docentes como sendo o principal motivo pelo qual tantos sistemas escolares públicos nos Estados Unidos reproduziam desigualdades raciais e fracassavam em propiciar experiências educacionais de qualidade aos/as estudantes negros/as e pardos/as. Eles/Elas souberam usar as tensões de classe e de raça para aumentar ainda mais a fissura entre os/as docentes e as comunidades por eles/elas atendidas. (SHELTON, 2017; WEINER, 2012). Isso se tornou possível pelo ao fato de que, às vezes, os/as docentes tinham interesses como trabalhadores/as que iam contra as demandas da comunidade sobre disparidades raciais entre os corpos docentes, predominantemente brancos, e as comunidades negras e pardas nas quais lecionavam, e o racismo de docentes brancos/as. (PERLSTEIN, 2004; PERRILLO, 2012). Retratar os/as professores/as e seus sindicatos como a causa das desigualdades educacionais também foi possível em virtude de um histórico de racismo e de supremacia branca no movimento trabalhista de modo geral (WEINER, 2012).

Contudo, em meio às ondas de greves de docentes nos Estados Unidos desde 2012, surgiram evidências de uma retomada da solidariedade entre docentes e comunidades negras, que estavam cansadas de sofrer as consequências da austeridade neoliberal, sobretudo nas áreas urbanas que foram submetidas às piores reformas, como séries de fechamentos de escolas (BLANC, 2019; BROGAN, 2014; BROWN & STERN, 2018; EWING, 2018). É óbvio que ainda existiam tensões raciais e de classe; no entanto, as condições criadas pelo capitalismo racial (ROBINSON, 2020) e agravadas pelo neoliberalismo alimentaram possibilidades de solidariedade entre os/as docentes e as comunidades que sofriam as consequências dessas políticas. Neste artigo examinamos como ativistas docentes e comunitários/as, particularmente na década que antecedeu à greve de 2019 e até ao final de 2020, colaboraram para impulsionar uma agenda antiprivatização, aumentando a solidariedade entre professores/as, as comunidades em que atuavam e o sindicato docente. Demonstramos como esses/as ativistas utilizaram projetos de educação política para mudar as narrativas que moldavam os debates acerca da privatização, retomando efetivamente uma perspectiva de justiça racial que havia sido cooptada por outros/as agentes da reforma escolar (JANI, 2017).

O uso desses projetos de educação política se deu não apenas para resgatar narrativas de justiça racial, mas também para articular uma estrutura organizacional mais sutil, que chamasse atenção para o papel da antinegritude na educação pública (DUMAS, 2014, 2016), para o impacto desproporcional e desastroso do fechamento de escolas para estudantes e famílias negras (EWING, 2018; ROOKS, 2017) e para a descartabilidade e precariedade compartilhadas pelos/as estudantes racializados/as, pelos/as docentes de suas escolas e por essas mesmas escolas (STERN e BROWN, 2016). Ao mesmo tempo,

mudaram a forma como o movimento contra a privatização era enquadrado, passando da *defesa* das escolas públicas para a necessidade de *transformar as escolas públicas*, reconhecendo assim as preocupações das famílias das escolas charter e de outras pessoas que consideravam que as escolas públicas prejudicavam as crianças racializadas. Com esses projetos políticos educacionais estratégicos e com as mudanças de narrativas, houve um aumento na compreensão e no apoio público ao movimento contra a privatização, e a solidariedade entre os/as docentes, seus sindicatos e a comunidade aumentou. Esses projetos políticos educacionais deram o tom a uma greve que visava mais do que melhores condições de trabalho: tratava-se de uma estratégia contra-hegemônica para ‘recuperar’ a definição de justiça racial na educação e ampliar a força do movimento com vistas a transformar as escolas públicas.

Metodologia

Este artigo combina pesquisas conduzidas por ambas as autoras, bem como nossa participação no ativismo que documentamos. Ambas trabalhamos na equipe responsável pelo projeto de uma pequena escola inaugurada em East Oakland em 2002, pouco antes da intervenção do governo do estado nas escolas públicas de Oakland. Nossa escola nasceu de uma organização de base formada por estudantes e docentes, com o objetivo de preparar os/as estudantes para trabalhar junto às suas comunidades na transformação de condições opressivas e marginalizantes. Após o fechamento da escola, em vez de simplesmente abandonar nossa missão, como nos foi ordenado pelo superintendente das escolas de Oakland nomeado pelo estado, ambas começamos a estudar as dinâmicas políticas e econômicas que moldavam as políticas educacionais e a política na cidade.

Jani empregou métodos históricos, análise de redes sociais e estudos culturais para compreender a construção da hegemonia neoliberal, destacando as formas como os/as reformadores/as articularam seus projetos às subjetividades de diversos públicos-alvo. Em Oakland isso incluiu a apropriação da linguagem da justiça racial, práticas progressistas e participativas e outros discursos historicamente situados. Ramos utilizou uma abordagem de estudo de caso (MERRIAM, 2007) para estudar a organização de docentes e comunidades contra a neoliberalização e a privatização. Grande parte dos dados utilizados neste estudo foi obtida a partir de observações e da participação em atividades do movimento entre 2010 e 2020, bem como de entrevistas realizadas por Ramos com organizadores/as de base e da comunidade entre 2017 e 2020, com foco nas complexidades e nuances da construção de um movimento social pela justiça educacional no contexto político neoliberal.

Na tradição das metodologias e estudos de descolonização realizadas por mulheres feministas radicais racializadas, estamos cientes dos desafios e contradições dos movimentos de

resistência, ao mesmo tempo que reconhecemos a agência, a criatividade e a coragem dos/ das líderes e ativistas do movimento, muitas das quais também são mulheres racializadas (COLLINS, 1986; DELGADO BERNAL *et al.*, 2012; PATEL, 2015; SMITH, 2013; TUCK, 2009). Juntos, nossos trabalhos descrevem o processo dialético de construção e contestação da hegemonia no âmbito do capitalismo racial.

Mobilização de docentes e da comunidade contra a violência da privatização e do fechamento de escolas

Os/As reformadores/as neoliberais introduziram a mercantilização nas escolas públicas dos EUA mediante a expansão do setor das escolas charter e das políticas de escolha escolar. A proliferação das escolas charter drena recursos das escolas públicas, deixando as famílias mais necessitadas em escolas distritais com menos recursos (BURAS, 2015; LIPMAN, 2011). Além disso, sistemas de alta responsabilização para medir, comparar e punir escolas são usados para justificar o fechamento de escolas rotuladas como “de baixo desempenho”, em geral localizadas em áreas de baixa renda habitadas por pessoas negras e pardas. (DANLEY & RUBIN, 2020; EWING, 2018; JOURNEY FOR JUSTICE COALITION, 2014; LIPMAN, 2011, 2015; ROOKS, 2017). Embora os/as formuladores/as de políticas aleguem que o fechamento de escolas redistribui dinheiro e promove melhorias nas escolas com poucos recursos, pesquisas demonstram que isso não ocorre (LIPMAN, 2015). Os/As reformadores/as também alegam fechar escolas porque têm poucos alunos matriculados e/ou apresentam baixo desempenho, mas estudos revelam que as escolas fechadas não são necessariamente aquelas com o menor número de matrículas ou com as piores notas numa área (DANLEY & RUBIN, 2020). Em vez disso, na maioria dos casos, as escolas fechadas são aquelas que atendem um maior número de alunos/as negros/as e latinos/as pobres. O fechamento de escolas exerce uma “violência lenta” sobre as comunidades impactadas: nos anos anteriores ao fechamento, por meio do subinvestimento e da negligência (AGGARWAL, MAYORGA & NEVEL, 2012), e nos anos subsequentes, ao prejudicar comunidades inteiras e extinguir seus locais de origem (EWING, 2018).

Em resposta a essas desigualdades e injustiças, ativistas ligados/as à comunidade e docentes se organizaram para combater as reformas de mercado e promover políticas mais democráticas e justas (ALLIANCE TO RECLAIM OUR SCHOOLS, 2015; DANLEY & RUBIN, 2020; FERMAN, 2017; MAYORGA, AGGARWAL & PICOWER, 2020). A colaboração e as alianças entre grupos, lideranças municipais e comunitárias, o sindicato docente, outros sindicatos do setor público, grupos do ensino superior e ativistas dos direitos civis se revelaram essenciais para mobilizar a oposição à privatização (BROGAN, 2014; SCOTT & FRUCHTER, 2009; WEINER, 2012). Entretanto, a solidariedade e a colaboração entre

docentes, seus sindicatos e as comunidades em que atuam têm sido prejudicadas pela longa história de racismo nos sindicatos docentes e no âmbito mais amplo dos sindicatos trabalhistas (WEINER, 2012). A cisão entre professores/as e comunidades tinha se aprofundado desde o fim da era dos Direitos Civis, com a perseguição política de professores/as radicais e comunistas, a exploração neoliberal das tensões raciais e as narrativas que retratavam professores/as como preguiçosos/as, pais e mães como negligentes e estudantes como criminosos/as (PERRILLO, 2012; PICOWER, 2013). Os sindicatos docentes, em particular, perderam credibilidade junto às comunidades racializadas e até mesmo junto à sua própria base por não terem feito mais para barrar as reformas neoliberais (WEINER, 2012).

Movimentos recentes para deter a privatização refletem uma mudança nessa dinâmica, já que docentes organizados/as têm desempenhado um papel fundamental na reivindicação de justiça e equidade educacional para as pessoas mais impactadas pelas reformas neoliberais (BASCIA, 2016; BROWN & STERN, 2018; DYKE & MUCKIAN BATES, 2019; MATON, 2018; PICOWER, 2012, 2013; QUINN & MITTENFELNER CARL, 2015; STERN & BROWN, 2016; WEINER, 2012). Por meio do sindicalismo solidário, docentes ativistas também ajudaram a alavancar a capacidade de seus sindicatos de trabalhar em conjunto com comunidades afetadas e outros sindicatos para construir alianças integradas entre trabalhadores/as e comunidades (BROGAN, 2014; DYKE & MUCKIAN BATES, 2019; LIPMAN, 2017; WEINER, 2012). Um fator fundamental no crescimento da solidariedade entre docentes e a comunidade tem sido o desenvolvimento de estruturas organizacionais mediante as quais os/as docentes ativistas apontam explicitamente o papel do racismo no sentido de permitir desigualdades educacionais de longa data e facilitar políticas neoliberais que afetaram sobretudo escolas e comunidades altamente segregadas, de maioria negra e parda.

A estrutura usada por ativistas e organizadores/as para criar movimentos de combate à neoliberalização, incluindo a forma como articulam as questões, os quadros de ação coletiva que utilizam (HENIG, 2011) e as narrativas e os discursos que mobilizam para inspirar a ação, pode ser fundamental para a sua eficácia, porque a onnipresença dos valores neoliberais, como a liberdade de escolha, torna difícil para os/as ativistas contestarem reformas como a que supostamente permite a escolha da escola e outras semelhantes (DANLEY & RUBIN, 2020; FERMAN, 2017, 2021; MATON, 2018; SCOTT & FRUCHTER, 2009; SYEED, 2019). O potencial dos/das docentes ativistas e dos sindicatos docentes na promoção dos objetivos de justiça e equidade educacionais é reforçado pela organização a partir de estruturas de justiça social que colocam em evidência as preocupações, as experiências e a liderança das mulheres, das comunidades negras e pardas e dos/das trabalhadores/as pobres (BLANC, 2019; BROGAN, 2014; WEINER, 2012). Os/As docentes ativistas devem nomear explicitamente o racismo em seus esforços no combate às desigualdades educacionais e na construção da solidariedade com as comunidades,

pois não fazê-lo comprometeu significativamente seus esforços no passado (PHAM & PHILIP 2021; WEINER, 2012). Além disso, estruturas interseccionais – que explicam como o racismo e a privatização atuam em conjunto para criar um contexto de precariedade e descartabilidade que prejudica os/as docentes em áreas urbanas e as comunidades em que atuam – têm se mostrado essenciais para a construção de movimentos eficazes em prol da justiça educacional (BROGAN, 2014; BROWN & STERN, 2018).

Multiculturalismo neoliberal: articulando a escolha como justiça

A greve de 2019 foi uma resposta a quase duas décadas de intervenção neoliberal nas escolas de Oakland, inserida no contexto mais amplo de um movimento nacional de privatização, que incluiu o fechamento de escolas, a expansão das escolas charter, as políticas de austeridade e a reestruturação do modelo corporativo. Durante esse período, o setor da reforma escolar também se envolveu numa campanha com financiamento substancial e bem organizada para promover a reforma escolar e, em particular, a escolha da escola como marca distintiva dos ‘novos direitos civis’. Essa nova abordagem foi a pedra angular da Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás (*No Child Left Behind Act*) – NCLB, de 2001, uma ampla reformulação da política educacional federal rumo à privatização. Como uma reatualização da Legislação Federal de Educação de 1965, na era dos Direitos Civis, a lei permitiu ao governo do presidente George W. Bush traçar um projeto de privatização em massa nas estruturas existentes, voltado para a equidade educacional liberal. O projeto racial da NCLB era redefinir a justiça racial, equiparando-a à punição de escolas e docentes com baixo desempenho.

Apesar de a NCLB ser geralmente considerada um fracasso, ela conseguiu dar o tom para uma campanha cultural intensificada, em todos os níveis da política educacional, que já dura mais de 20 anos. Ao longo desse tempo, uma rede emergente de ‘filantropos/as empreendedores/as’ bilionários/as financiou uma série de projetos midiáticos com o objetivo de reformular e promover a privatização como parte dos ‘novos direitos civis’. Essas campanhas na mídia condenavam o sistema público e ofereciam uma ‘cura’ em forma de ‘escolha sua escola’. Por exemplo, em nível nacional, a rede de reforma gastou 60 milhões de dólares para criar a campanha *Educação em 2008: Escolas Estadunidenses Fortes* (*ED in 08: Strong American Schools*)), que foi considerada a “maior campanha em defesa de uma única causa na história da reforma educacional” (RUSSO, 2012). Isso foi seguido pela produção de filmes contra as escolas públicas, como *Esperando pelo Superhomem*, de 2010, e *A luta por um ideal*, de 2012 (que custou US\$ 19 milhões).

A narrativa da reforma mercadológica como parte dos “novos direitos civis” reflete a linguagem do “multiculturalismo neoliberal” (MELAMED, 2006), uma mudança discursiva estratégica que “desvincula” racialização e opressão e propicia a oportunidade

de se apropriar da e mercantilizar a diversidade racial. Ao promover a inclusão no mercado como suficiente para a equidade, reformadores/as parecem desafiar a ordem racial, quando na verdade a mantêm e lucram com ela. O multiculturalismo neoliberal é uma tecnologia do capitalismo racial: funciona para reproduzir o capitalismo racial, apropriando-se de e aparentando resolver desafios e críticas baseados na raça.

Com base na análise de Hall (1988) do *thatcherismo*, Lerner (2000) explica que o neoliberalismo obtém poder da sua capacidade de atrair pessoas de uma ampla gama de posições sociais. O conceito de *articulação* de Hall pode ajudar a esclarecer as formas específicas e concretas de reprodução da ideologia neoliberal em diferentes grupos de pessoas. Ao argumentar que as configurações políticas apresentam múltiplos sentidos, mais do que se pensava anteriormente, Hall questiona a forma como a linguagem liberal foi utilizada para conquistar o apoio de grupos divergentes às políticas conservadoras do governo Thatcher. No contexto da reforma escolar estadunidense, reformadores/as escolares orientados/as pelo mercado priorizaram uma linguagem consciente da questão racial para caracterizar as escolas e os/as docentes como agentes do racismo. A linguagem do multiculturalismo neoliberal “retrata a política neoliberal como a chave para um mundo pós-racista de liberdade e oportunidade”; e “retrata os atos de força necessários para a reestruturação neoliberal como sendo humanitários: um invasor multicultural benevolente intervém para salvar vidas, ‘dar’ bens básicos ou empregos e promover uma liberdade política limitada” (MELAMED, 2006, p. 1). Na política educacional, isso significa criar “escolha” escolar sem garantir a qualidade ou abordar as condições que criam desigualdade, ou demitir docentes “ruins” e, com isso, aprofundar a crise de escassez de docentes sem fornecer as condições necessárias para que estes/as tenham êxito.

À medida que os sistemas neoliberais se fortaleciam na política educacional, o mesmo acontecia com a oposição a eles. O fracasso persistente da rede de reformas em promover mudanças significativas e seus danos desproporcionais às comunidades racializadas permitiram a oportunidade de contestar sua narrativa de justiça racial. Ainda que grupos centrados na educação, como o Journey for Justice – J4J e a Alliance to Reclaim Our Schools – AROS, já estivessem associando a privatização, o fechamento de escolas, a gentrificação e o *school-to-prison pipeline* – o programa escola-prisão –, um grupo mais amplo de defensores/as da justiça racial começou a assumir posições firmes contra a disseminação das escolas charter e outras políticas orientadas pelo mercado.

Em 2020, no contexto estadunidense do ‘acerto de contas racial’ que se seguiu ao assassinato de George Floyd pela polícia, tanto a Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor (National Association for the Advancement of Colored People) – NAACP quanto o Movement for Black Lives (um grupo guarda-chuva que inclui o Black Lives Matter) emitiram declarações contra as escolas charter, com a plataforma do Movement for Black Lives criticando explicitamente a privatização e enfatizando que as escolas charter perpetuam as desigualdades com relação às verbas e às disparidades raciais.

As comunidades educacionais e trabalhistas nos Estados Unidos também aproveitaram esse momento histórico para expandir suas plataformas, vinculando cada vez mais raça e capitalismo tanto, em sua linguagem quanto em suas demandas. Em especial, o surgimento do Movement for Black Lives e a normalização da Linguagem das Reparações têm sido referências culturais relevantes para os propósitos da justiça racial. À medida que a disparidade racial de riqueza continua a aumentar, o papel do 1% também se tornou visível, permitindo que ativistas identifiquem e expliquem melhor o papel das filantropias empreendedoras lideradas por bilionários/as na educação de estudantes racializados/as.

Neoliberalização e lutas pela justiça educacional em Oakland, Califórnia

Como uma das cidades com maior diversidade racial e étnica dos Estados Unidos, Oakland enfrenta muitos dos desafios que atingem outras grandes áreas urbanas do país. A rápida gentrificação e a neoliberalização da educação alteraram drasticamente a cidade e sua população. Em particular, houve uma explosão de escolas charter e fechamentos de escolas públicas, paralelamente a um acentuado declínio no número de estudantes e residentes negros/as (EPSTEIN, 2021; OUSD, 2021a, 2021b).

A profunda história do radicalismo racial de Oakland impõe que qualquer projeto público seja articulado em termos de consciência racial. Desde a década de 1960, a cidade é amplamente conhecida como um centro de movimentos sociais e ativismo, incluindo a política anticapitalista e pró-racializados/as do Partido dos Panteras Negras (Black Panther Party), o movimento Black Lives Matter e a organização para transformar o movimento *Occupy* em movimento *Decolonise*. A compreensão da natureza institucional e política do racismo se reflete nos apelos dos/das ativistas escolares de Oakland por reparações, práticas disciplinares restaurativas (em oposição às carcerárias) e na elucidação das conexões entre o desenvolvimento imobiliário, a gentrificação e o fechamento e corte de verbas de escolas majoritariamente frequentadas por estudantes negros/as e pardos/as (EPSTEIN, 2012).

Em Oakland, as lutas pela justiça racial na educação incluíram a criação de escolas independentes e programas especiais para educar jovens racializados/as com pedagogias que valorizam e preservam suas culturas (EPSTEIN, 2012; GINWRIGHT, 2004; STULBERG, 2008). Uma forte tradição de liberalismo branco manteve a segregação racial e os privilégios dos brancos em Oakland, especialmente no âmbito escolar (EPSTEIN, 2012), criando ainda mais demanda por escolas alternativas para jovens negros/as e pardos/as (STULBERG, 2008). Logo, mesmo com o impacto negativo das reformas de mercado sobre moradores/as negros/as, a filial da NAACP na cidade contestou o pedido da liderança nacional por uma moratória nas escolas charter (RIZGA, 2016). A unidade da NAACP em Oakland não foi a única a atacar a moratória, e muitas outras áreas urbanas enfrentam essas políticas complicadas na interseção entre as desigualdades raciais

no âmbito escolar e o impacto desproporcionalmente negativo das reformas de mercado sobre os/as estudantes de baixa renda e racializados/as nas escolas urbanas (FERMAN, 2017; LIPMAN, 2011).

A década anterior à greve dos/das docentes de Oakland em 2019 foi um período de intenso corte de verbas e reestruturação, com impactos significativos nas escolas e docentes negros/as e pardos/as. O trabalho cultural do movimento de reforma neoliberal foi implementado por meio de uma rede de organizações e veículos de comunicação que adotaram a narrativa dos ‘novos direitos civis’. Em particular, a rede estabeleceu uma série de “organizações intermediárias”, ou o que os/as ativistas chamam de organizações *astroturf*: grupos de defesa voltados ao público, veículos de comunicação, *think tanks* e grupos de engajamento comunitário (JANI, 2023). Esses grupos se apropriaram de discursos de conscientização racial, progressistas e participativos de maneiras que remetiam à política racial radical da cidade (OCHS, 1992). Ao mesmo tempo, porém, promoviam uma agenda contrária às histórias desses movimentos. Por exemplo, reformadores/as de Oakland declararam imediatamente sua solidariedade ao movimento Black Lives Matter. No entanto, a maior parte do seu trabalho nesses mesmos anos facilitou o corte de verbas para escolas com maioria negra, impondo cortes drásticos nas salas de aula (ao mesmo tempo que aumentavam o orçamento administrativo em 500%) e se opondo a esforços liderados pelas comunidades, como a política de Reparações para Estudantes Negros/as.

Em 2003 legisladores/as estaduais impuseram um empréstimo à região e nomearam um administrador estadual com total poder de decisão sobre o orçamento e a formulação de políticas do distrito escolar. Durante sua gestão, a administração começou a promover o fechamento de escolas públicas e, ao mesmo tempo, aumentou o número de escolas charter na região. Atualmente, um terço dos/das alunos/as da região estuda em escolas charter. A região também sofreu com a alta rotatividade de superintendentes, a imposição de medidas de austeridade por meio de cortes orçamentários e a influência externa de filantropos/as empreendedores/as que investem dinheiro na eleição e no treinamento de membros do conselho escolar e na formação de superintendentes que apoiam a privatização, as escolas charter e o fechamento de escolas (EPSTEIN, 2012).

Assim como em outras cidades do país, o Movimento Occupy ajudou a intensificar a resistência da comunidade e dos/das docentes a essas políticas neoliberais e ao papel das elites na reformulação da educação pública. Quando, em 2012, a superintendência do distrito escolar de Oakland decidiu fechar cinco escolas, pais, mães e docentes ativistas ocuparam uma das escolas fechadas na esperança de salvá-la. A esses/as ativistas se juntaram participantes do Occupy Oakland, ampliando as conexões entre o fechamento de escolas, a questão racial e o papel do capitalismo corporativo. Por mais de duas semanas, pais, mães, estudantes, docentes e ativistas comunitários/as acamparam em barracas à noite e realizaram atividades para a comunidade durante o dia. Após os/as manifestantes serem despejados/as e as escolas fechadas, muitos/as ativistas prometeram continuar lutando contra o fechamento e a privatização das escolas de Oakland.

Durante esse período, novos grupos de ativistas docentes e comunitários/as foram criados para expor e impedir políticas destinadas a enfraquecer o sindicato docente e acelerar a privatização.

Nos cinco anos seguintes, os/as reformadores/as neoliberais continuaram a comandar as escolas de Oakland. Em 2017, o Oakland Unified School District – OUSD testemunhou a saída repentina de Antwan Wilson, o sétimo administrador da Broad Foundation na região em 14 anos, logo após anunciar uma grande crise orçamentária e medidas de austeridade, como o congelamento de contratações e cortes orçamentários planejados de US\$ 25,1 milhões. Com uma remuneração anual de mais de US\$ 400.000, Wilson era o funcionário público do ensino fundamental e médio mais bem pago da Área da Baía de São Francisco e o quarto mais bem pago do estado. Seu mandato de dois anos registrou um declínio nas matrículas, enquanto os salários de administradores/as de nível superior aumentaram em mais de 500% (PARENTS UNITED, 2016), incluindo vários novos cargos para administradores da rede Teach for America.

À medida que as histórias de corrupção e má gestão se acumulavam, os/as ativistas intensificaram seus apelos por responsabilidade democrática e pelo fim da austeridade e da privatização. Além dos grupos empenhados nesses esforços desde pelo menos 2012, novos grupos *ad hoc* também se formaram para combater a privatização e os impactos da intervenção estatal. Muitos desses convergiram em torno da demanda por controle local e governança democrática, com foco particular nas eleições para o conselho escolar, nos poderes de tomada de decisão e na seleção do/da superintendente. No entanto, divisões baseadas em classe, raça e ideologias políticas mantiveram o movimento fragmentado e politicamente fraco. Ainda que elementos nominais do controle local tenham sido devolvidos ao distrito, ficou claro que os/as reformadores neoliberais/as haviam usado o controle estadual para transformar radicalmente a estrutura e os processos da região. Ativistas docentes e comunitários/as concluíram que a única maneira de impedir o avanço da privatização e as contínuas ondas de fechamento de escolas era buscar um maior alinhamento político e solidariedade entre as diversas comunidades de Oakland, seus/suas professores/as e o sindicato docente. Para alguns/umas professoras/as ativistas, o fortalecimento do sindicato docente de Oakland, a Oakland Education Association – OEA, também era fundamental.

Ativistas docentes e comunitários/as expandem o movimento para impedir a privatização em Oakland

Os grupos de ativistas docentes e comunitários/as formados para lutar contra a privatização e o fechamento de escolas incluíam mobilizadores/as experientes e acadêmicos/as ativistas que estudaram como o neoliberalismo mudou o cenário político e como docentes e comunidades organizadas em outras áreas urbanas estavam lutando

contra reformadores/as neoliberais. Aprendendo com as lutas em Los Angeles, Chicago, Newark e outras cidades, os/as ativistas de Oakland compreenderam que uma estratégia política vencedora exigia a construção do poder popular por meio do aumento da solidariedade entre um público e um corpo docente fragmentados, e que o caminho para uma maior solidariedade passava pela mudança das narrativas que haviam facilitado as reformas neoliberais. Eles/Elas procuraram compreender melhor a conjuntura e, em seguida, articular para outros/as docentes e membros da comunidade uma abordagem mais sutil em termos de justiça racial da luta contra a privatização e o fechamento de escolas, que conectasse as questões do racismo e da antinegritude, da gentrificação/deslocamento e das políticas de austeridade que disseminam a precariedade e a descartabilidade (MAYORGA, AGGARWAL & PICOWER, 2020; WHITE, 2020). Para esse fim, ativistas docentes e comunitários/as colaboraram em diversos projetos de educação política, por meio dos quais buscaram aumentar a solidariedade entre os/as professores/as, as diversas comunidades de Oakland e o sindicato docente, a fim de fortalecer seu movimento.

Os/As docentes ativistas mencionados/as neste artigo defenderam políticas explicitamente progressistas, expressas principalmente como análises e compromissos baseados em classe, raça, feminismo ou interseccionalidade. O que tinham em comum era uma crítica à privatização e às reformas neoliberais. Alguns/umas, embora não todos/as, tinham sido ativos/as na OEA. Com o tempo, muitos/as desses/as docentes ativistas buscaram ganhar espaço na OEA como parte de uma estratégia que combinava ação interna e externa. Passaram então a se concentrar numa estratégia para eleger uma nova liderança na OEA que defendesse os esforços para impedir o fechamento de escolas e reformulasse o movimento contra a privatização como uma luta pela justiça racial. Tomaram essa decisão estratégica por terem reconhecido as limitações de sua capacidade como um pequeno segmento dos/das docentes de Oakland e sentiram que estavam fazendo progressos na mudança do cenário político ao trabalhar na OEA (RAMOS, 2023). Em 2018, um ano antes da greve de 2019, esses/as docentes ativistas contra a privatização assumiram grande parte da liderança do sindicato, o que lhes permitiu implementar sistematicamente um modelo educacional e organizacional que atingiu profundamente as escolas e comunidades de Oakland. Por meio desses projetos, tanto dentro quanto fora do sindicato docente, a comunidade de Oakland e os/as professores/as ativistas conseguiram criar uma narrativa contra-hegemônica, baseada em críticas à antinegritude e na experiência comum de precariedade e descartabilidade.

Rumo a uma nova estrutura para combater o fechamento e a privatização das escolas

Ativistas docentes e comunitários/as refletiram sobre como, nos anos anteriores à greve, parecia impossível reunir um movimento popular contra a privatização em Oakland. E se depararam com dois grandes desafios. Primeiro, era difícil até mesmo

para mobilizadores/as experientes compreender, e ainda mais explicar aos/as outros/as, como a privatização estava avançando em Oakland mediante a expansão das escolas charter e o fechamento de escolas. Jax, um ex-funcionário de uma escola desativada, que liderou esforços para impedir o fechamento de escolas, afirmou: *“Oakland sempre teve uma combinação de política de cidade grande, má gestão e corrupção. Mas agora acrescentamos a privatização a tudo isso. Às vezes é muito difícil identificar o que está impulsionando isso, e fica muito, muito confuso”*. Clemente, um colega de Jax e pai ativista impactado, disse:

“Quando falo sobre isso, por vezes, há muitas direções diferentes que podemos apontar e discutir, e acho que todas elas são extremamente importantes. Essa é uma conversa muito complexa e dinâmica... sobre a educação pública. Como é que pessoas que estão nesse processo há tanto tempo não conseguem realmente explicá-lo? Quero dizer, por que é que não conhecemos todos os/as jogadores/as envolvidos/as no funcionamento deste processo?”

Nessas reflexões, os/as ativistas expressaram a necessidade de aprimorar sua própria análise das reformas de mercado e aperfeiçoar a forma como falavam sobre isso com outras pessoas.

O segundo desafio enfrentado foi como compreender e articular o papel da racialização na privatização. Afinal, os/as reformadores neoliberais efetivamente adotaram a narrativa da justiça racial e dos direitos civis para justificar suas políticas (SCOTT, 2011). Já para a oposição, uma narrativa focada nos interesses da classe dos/das bilionários/as se tornou dominante, reforçada pelo Movimento Occupy. No entanto, assim como em outras cidades dos Estados Unidos que também enfrentaram ondas de fechamento de escolas (FERMAN, 2017; MATON, 2018), os/as ativistas docentes e comunitários/as em Oakland reconheceram o papel central que a raça e o racismo desempenharam na forma e no local onde essas reformas neoliberais foram implementadas, e quem foi mais afetado por elas.

Docentes de um grupo ativista discutiram sobre como inserir a justiça racial em sua narrativa, de maneira a mobilizar contra a privatização. Tiveram debates internos sobre até que ponto a raça era um fator importante e a sabedoria de se concentrarem numa análise racial. Rob, um docente branco com anos de experiência em mobilização, argumentou que *“a estratégia deve estar alinhada com a análise de poder... nossa análise de poder sempre foi que estamos lutando contra bilionários, são os bilionários que estão por trás do distrito escolar que não aceita nossas negociações, que está privatizando”*.

No entanto, para Alex e Amada, ambas mulheres racializadas, os debates do grupo sobre priorizar uma análise baseada na raça ou na classe estavam enraizados na branquitude tóxica de seus/suas colegas brancos/as e exemplificavam o que elas percebiam como desafios contínuos de organização entre diferenças de raça, classe e gênero. Elas expressaram que tinham tolerado o comportamento problemático de colegas brancos e brancas porque compartilhavam um compromisso com a política de esquerda, mas ficaram frustradas com a necessidade de se envolver continuamente em conversas para tratar de como a questão racial se manifestava em seu espaço coletivo e em suas reuniões (RAMOS, 2023).

Como mobilizadoras e professoras experientes, com laços profundos com pais, mães e as comunidades de Oakland, Alex e Amada estavam convencidas da necessidade de uma análise da justiça racial e de uma abordagem baseada nela. Embora as lições aprendidas com docentes e comunidades de outras cidades, como Chicago, por exemplo, corroborassem essa convicção, outros membros do seu grupo ativista ainda discordavam, e essas divergências acabaram por se intensificar, levando à dissolução do grupo ativista. Tal dinâmica ajudou Alex e Amada a concentrar sua energia na mobilização sindical e em seus locais de trabalho para eleger uma nova maioria na liderança do sindicato, composta por mais homens e mulheres racializados/as, como um veículo para promover uma estrutura interseccional na luta contra a privatização (RAMOS, 2023).

Rumo a uma nova articulação da justiça educacional

Docentes racializados/as compreenderam a necessidade de novas narrativas que ressoassem nas comunidades racializadas e neutralizassem as concepções neoliberais de justiça racial, se quisessem impedir o fechamento de escolas e a privatização. Uma manifestação desses esforços, em colaboração com acadêmicos/as ativistas e lideranças comunitárias, foi a criação da associação Escolas que os/as Alunos/as de Oakland Merecem (Schools Oakland Students Deserve) – SOSD, inspirada no relatório do Sindicato dos Professores de Chicago, *The Schools Chicago Students Deserve* (BROGAN, 2014). A formação da SOSD foi uma estratégia complementar para ampliar o poder na OEA, e entre seus/suas organizadores/as havia alguns membros ativos da OEA, docentes menos ativos/as no sindicato e não docentes. Eles/Elas reuniram educadores/as, ativistas, intelectuais, lideranças comunitárias e pais e mães negros/as e pardos/as para articular uma visão e um plano impulsionados pela comunidade para “as escolas que os/as alunos/as de Oakland merecem”, uma abordagem que chamou a atenção para a necessidade de melhorar as escolas em geral. Os/As mobilizadores/as reconheceram que pais e mães racializados/as, muitos dos/das quais escolheram ou consideraram a possibilidade de escolas charter para seus/suas filhos/as, se sentiam marginalizados/as na discussão sobre a privatização. Eles/Elas realizaram uma reunião pública na qual convidaram intencionalmente pais e mães que estavam envolvidos/as em movimentos sociais e de justiça racial e tinham filhos/as matriculados/as em escolas charter.

Mais de 30 pessoas participaram da reunião, a maioria delas pais e mães; muitos/as também tinham sido docentes ou tinham trabalhado com jovens de alguma forma. Os/As organizadores/as da SOSD pediram a todos/as que se sentassem num grande círculo e solicitaram a cada membro da comunidade que compartilhasse o que considerava necessário mudar radicalmente nas escolas públicas. Muitos temas começaram a surgir da discussão, incluindo o quão inseguras eram as escolas e salas de aula para jovens estudantes racializados/as. Um pai, instrutor de organização sindical, exclamou: “*Não vou colocar meu filho numa escola pública até que a gente tire a polícia das nossas escolas!*”

Os/As organizadores/as da SOSD resumiram as preocupações do grupo para criar uma declaração sobre o que os/as estudantes de Oakland mereciam das suas escolas públicas. E compartilharam uma apresentação sobre como a privatização, incluindo o crescimento do setor charter, não só não estava proporcionando esse tipo de educação, mas também a prejudicando ativamente. Fizeram uma pesquisa explícita que demonstrou como o crescimento das escolas charter agravou as desigualdades raciais e prejudicou os/as estudantes mais vulneráveis, pobres, racializados/as, com diferenças de aprendizagem ou necessidades especiais e imigrantes. Também expuseram como esses padrões eram evidentes em outras áreas urbanas altamente segregadas que passavam por processos semelhantes de gentrificação e deslocamento. Finalmente, explicaram ao grupo que, ao contrário do que muitos/as tinham sido levados/as a acreditar, a justiça racial na educação não exigia a ‘escolha da escola’, e sim a transformação e o fortalecimento do nosso sistema de escolas públicas.

Em outro evento, o grupo convidou representantes de organizações de justiça racial para conversarem sobre as relações entre suas áreas de trabalho e a privatização. As organizações destacaram as questões de segurança habitacional e gentrificação, encarceramento em massa, justiça alimentar, educação e trabalho crítico da mídia. Essas conversas tinham como objetivo ajudar a construir uma narrativa compartilhada para fundamentar a luta contra a privatização dentro da comunidade mais ampla, bem como articular uma luta comum contra a precariedade e a descartabilidade exacerbadas pelo capitalismo neoliberal. Os/As ativistas da SOSD esperavam que as comunidades racializadas e os/as progressistas políticos/as pudessem se unir em torno dessa rearticulação da justiça educacional.

Mudando a narrativa em torno das escolas charter

Uma vez em posições de liderança na OEA, docentes ativistas usaram os recursos à sua disposição para criar vídeos, apresentações e webinars que constituíram uma campanha de educação popular para abordar mitos de longa data em torno das escolas charter e da escolha escolar. Eles/Elas desmascararam o mito de que as escolas charter levariam a melhores resultados para os/as estudantes e seriam o fruto de esforços populares para oferecer mais opções à comunidade. Além disso, enfatizaram que foram os/as bilionários/as que lutaram pela expansão das escolas charter nas cidades de todo o país. Isso ajudou a elucidar como essas escolas eram uma reforma imposta pela classe capitalista para promover suas próprias agendas políticas e econômicas, e não uma reforma popular como vinha sendo dito.

Além disso, ao afirmar claramente que isso não era de forma alguma uma crítica às famílias que optavam por escolas charter, a mensagem dos/das docentes visava superar as diferenças que fragmentavam e polarizavam Oakland, especialmente porque muitas famílias negras e pardas mandavam seus/suas filhos/as para escolas charter na esperança de garantir uma educação melhor do que a que eles/elas próprios/as tiveram, pois

temiam que seus/suas filhos/as tivessem a mesma nas escolas públicas. Os/As ativistas buscaram mudar a narrativa de que, ao criticar as escolas charter, estavam se opondo a pais e mães racializados/as. Num vídeo que obteve mais de 19 mil visualizações no Facebook, uma ex-aluna de uma escola pública de Oakland, mãe, ativista acadêmica e professora explicou como a privatização da educação pública afetou as escolas da cidade. Ela contou como as escolas charter próximas à East Oakland High School tentaram recrutar estudantes das duas escolas públicas que compartilhavam as instalações onde ela lecionava. Ao esclarecer que os/as docentes não são contra as famílias “que estão tentando tomar as melhores decisões educacionais para seus/suas filhos/as”, ela explicou que as escolas charter fazem parte de um modelo nacional de “portfólio” apoiado e promovido por bilionários/as e interesses corporativos. Em Oakland, as escolas charter custam ao distrito escolar e à cidade 57 milhões de dólares por ano, mas não atendem a todos/as os/as alunos/as como as escolas públicas. E acrescentou ainda que, embora os/as defensores/as das escolas charter fingissem apoiar e representar as comunidades de Oakland, na verdade eram simplesmente bilionários/as que buscavam a privatização da educação pública, investindo milhões nas eleições para o conselho escolar local.

Enfatizando a luta contra a antinegritude por meio da educação popular: as campanhas nas redes sociais do J4OS

Ativistas docentes e comunitários/as também se empenharam em ampliar a conscientização e a compreensão do público em relação às reformas de mercado, formando amplas coalizões, como o grupo Justiça para Estudantes de Oakland (Justice for Oakland Students) – J4OS (J4OS, 2019). Sendo uma entidade distinta da OEA, a J4OS tinha como membros estudantes, famílias, docentes e organizações empenhadas na promoção da equidade para estudantes racializados/as e de baixa renda no OUSD. A colaboração na J4OS se centrou especificamente numa campanha de educação política que utilizou infográficos e redes sociais para sensibilizar o público sobre como a antinegritude facilitou a privatização na educação. Em vários infográficos, o J4OS apresentou dados convincentes e utilizou imagens claras para mostrar o impacto desproporcional do fechamento de escolas nas comunidades negras e pardas.

Um infográfico mostrou que “desde 2003, 16 das 18 escolas fechadas tinham mais de 60% de estudantes negros/as” e que “14 das 18 (escolas fechadas) se tornaram escolas charter atendendo 62% menos alunos/as negros/as”. Em muitos eventos comunitários, os/as ativistas divulgaram uma versão desse infográfico que incluía um mapa de Oakland, mostrando que quase todas as escolas fechadas atendiam principalmente alunos/as negros/as pobres (Figura 1). Os textos que acompanhavam os infográficos da J4OS argumentavam que “décadas de desinvestimento, o fechamento de 16 escolas historicamente ‘negras’ e uma cultura de racismo anti-negro levaram à exclusão e a danos”.

Outro infográfico da J4OS enfatizava a responsabilidade da liderança do distrito de criar um plano sustentável para o sucesso dos/das alunos/as, particularmente dos/das alunos/as negros/as. Em *Exija um plano real para alunos/as negros/as (Demand a Real Plan for Black students)*”, publicado em 10 de setembro de 2019, a J4OS argumentou que “não ter um plano para alunos/as negros/as leva à exclusão”. Num breve parágrafo, os/as ativistas da J4OS explicaram:

A política de matrículas (segrega/concentra) sobrecarrega as escolas de bairros com alunos/as mais necessitados/as, sem fornecer os recursos necessários para apoiar esses/as estudantes. As escolas charter drenam recursos e crianças das escolas dos nossos bairros. A alta rotatividade e as condições desestabilizadoras prejudicam os/as alunos/as, reduzem a qualidade do ensino/aprendizagem e levam as escolas ao fracasso. Além disso, o distrito envolverá as escolas num processo de redesenho apenas para retirar ou nunca fornecer os recursos prometidos. A instabilidade e a incerteza levam a um baixo número de matrículas, o que o distrito usa para justificar o fechamento de escolas (J4OS, 2019).

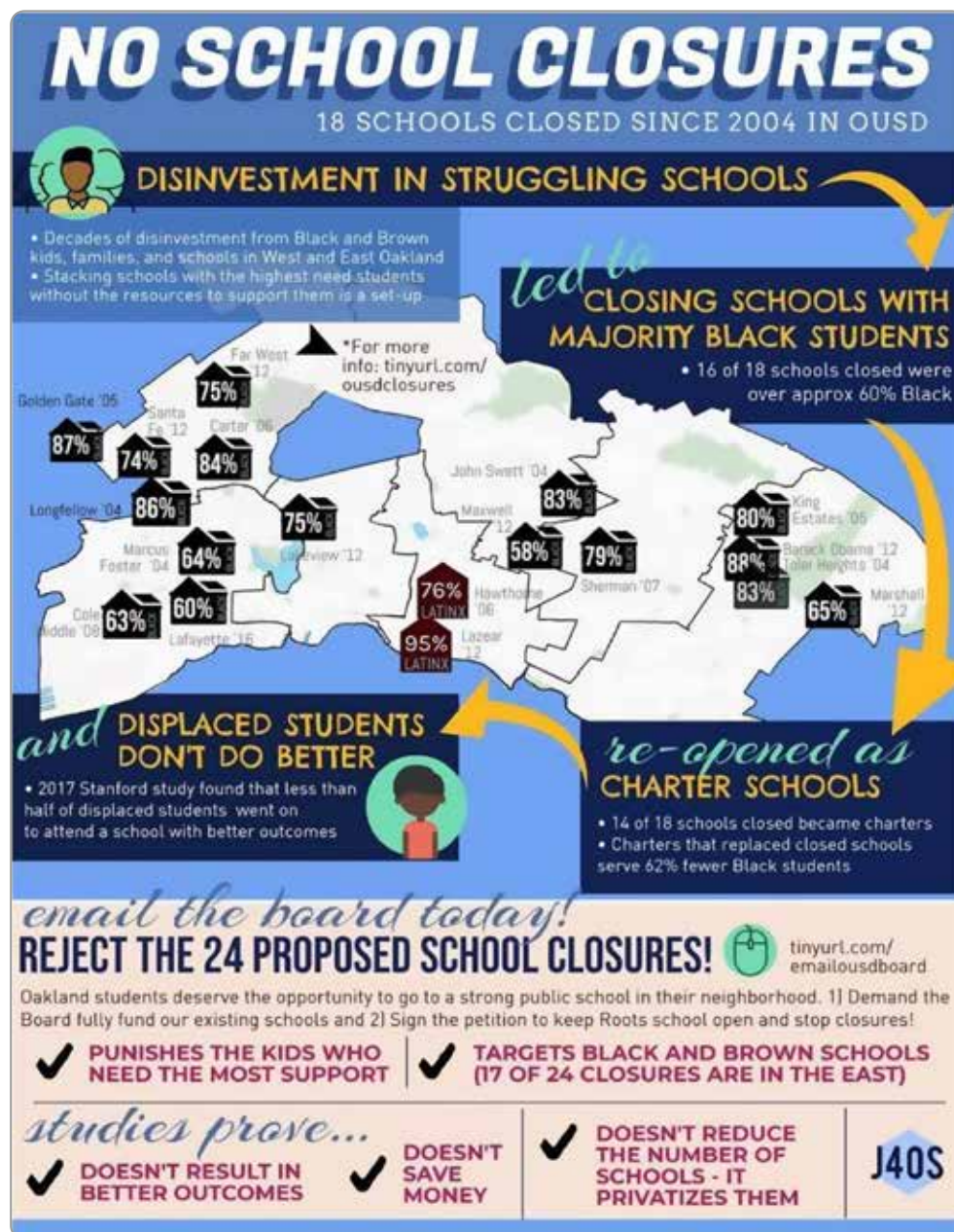
Por meio deste infográfico da J4OS, ativistas articularam em linguagem clara e simples como as políticas distritais, incluindo aquelas que reproduziam a segregação e permitiam a proliferação de escolas charter em Oakland, retiravam recursos das escolas públicas, levavam a desigualdades e deslocavam alunos/as negros/as. Eles/Elas também atribuíram a responsabilidade por essas políticas ao conselho escolar e exigiram prestação de contas da liderança distrital. Essa campanha educacional e mobilizadora ajudou a gerar vontade política em Oakland para exigir mudanças reais na liderança e um afastamento das reformas orientadas para o mercado e para o fechamento de escolas.

Educação política para professores/as: um projeto contestado, mas necessário

Enquanto a SOSD se concentrava em construir solidariedade dentro de um setor específico da comunidade progressista negra e parda de Oakland, e as campanhas educacionais da J4OS visavam um público muito amplo, os/as professores/as ativistas sabiam que também precisavam visar especificamente seus/suas próprios/as colegas. Uma de suas estratégias políticas era ganhar poder dentro do sindicato docente de Oakland. Em 2018, ativistas docentes viram seus esforços serem recompensados quando seu grupo progressista ajudou a eleger uma maioria de professores/as racializados/as comprometidos/as com a luta contra a privatização para a diretoria executiva do sindicato. Unindo-se, criaram a chapa Construindo Nosso Poder (Build Our Power”), inspirada por um grupo de leitura que estudou o livro *No Shortcuts*, de Jane McAlevey. Também ofereceram treinamentos durante o verão, usando o livro *Secrets of a Successful Organizer (Segredos de um/a mobilizador/a de sucesso)*, da Labour Notes, para ensinar os fundamentos da organização a pequenos grupos de professores/as. Além disso, buscaram lições com organizadores/as de greves na Virgínia Ocidental e no Arizona para incrementar sua estratégia

e suas táticas. A United Teachers Los Angeles forneceu não apenas lições valiosas, mas também assistência prática e apoio logístico aos/as professores/as de Oakland (BROWN, ARMENDARIZ & GARCIA, 2020).

Figura 1: Não ao fechamento de escolas



Fonte: retirado de: <https://www.facebook.com/demandJ4OS/photos/1736670473099500>

Descrição da imagem: trata-se de um cartaz informativo e de denúncia contra o fechamento de escolas públicas no distrito escolar de Oakland (OUSD), nos EUA. A imagem combina mapa, dados estatísticos e textos explicativo, com a seguinte mensagem:

Não ao fechamento de escolas

18 escolas fechadas desde 2004 no OUSD

DESINVESTIMENTO EM ESCOLAS EM DIFICULDADES levou ao FECHAMENTO DE ESCOLAS COM MAIORIA DE ALUNOS/AS NEGROS/AS

- 16 das 18 escolas fechadas tinham mais de 60% de alunos/as negros/as

Reabertas como ESCOLAS CHARTER

- 14 das 18 escolas fechadas se tornaram charter
- As escolas charter que substituíram as escolas fechadas atendem 62% menos alunos/as negros/as

E OS/AS ALUNOS/AS DESLOCADOS/AS NÃO TÊM UM DESEMPENHO MELHOR

- Um estudo da Stanford de 2017 apontou que menos da metade dos/das alunos/as deslocados/as passou a frequentar uma escola com melhores resultados
- Décadas de desinvestimento em crianças negras e pardas, famílias e escolas de Est e East Oakland
- Sobrecarregar escolas com alunos/as mais necessitados/as sem os recursos para apoiá-los/las é uma armadilha

Envie um e-mail para o conselho hoje mesmo!

REJEITE AS 24 PROPOSTAS DE FECHAMENTO DE ESCOLAS!

Os/As alunos/as de Oakland merecem a oportunidade de frequentar uma escola pública de qualidade em seu bairro. 1) Exija que o Conselho financie integralmente nossas escolas e 2) Assine a petição para manter a escola Roots aberta e parar os fechamentos!

PUNE AS CRIANÇAS QUE MAIS PRECISAM DE APOIO

VISA ESCOLAS NEGRAS E MULTICULTURAIS (17 DOS 24 FECHAMENTOS SÃO NA ZONA LESTE)

Estudos comprovam...

NÃO RESULTA EM MELHORES RESULTADOS

NÃO ECONOMIZA DINHEIRO

NÃO REDUZ O NÚMERO DE ESCOLAS – PRIVATIZA-AS

Esses/as docentes ativistas que se tornaram líderes sindicais também criaram um comitê de Raça e Privatização e colaboraram com ativistas comunitários/as no movimento antiprivatização, incluindo professores/as e ex-professores/as, pais, mães e membros da comunidade afetados/as e mobilizadores/as de longa data pela justiça social, racial e educacional. Mulheres negras que eram mães e educadoras desempenharam um papel proeminente no movimento, especialmente porque perceberam que os/as reformadores/as neoliberais tinham sido eficazes em promover sua agenda, em grande parte utilizando narrativas que retratavam qualquer crítica às escolas charter e à escolha escolar como racista e contrária à vontade dos pais racializados/as.

A nova liderança sindical utilizou tanto abordagens tradicionais quanto voltadas para a raça na pesquisa e na organização, trabalhando para reconstruir o que foi descrito como um sindicato “atrofiado” (BROWN, ARMENDARIZ & GARCIA, 2020). Por exemplo, em vez de simplesmente pedir aos/as representantes locais que fizessem mais trabalho individualmente, formaram “equipes de organização” locais para incentivar a coletividade e cargas de trabalho viáveis. Ao reunir e compartilhar pesquisas e dados de participação, conseguiram tanto visar locais e áreas geográficas específicas quanto construir confiança entre seus/suas membros/as e as famílias dos/das alunos/as em seu processo. Esse tipo de transparência, compartilhamento de carga e coletividade não era priorizado pela direção anterior do sindicato, de maioria branca.

Além disso, ao agrupar suas demandas sob o tema da retenção de docentes, as novas lideranças sindicais conseguiram se conectar a uma realidade partilhada por qualquer morador/a de Oakland. Estabeleceram conexões entre a questão da retenção e alta rotatividade de docentes com políticas de austeridade, privatização e a precariedade e descartabilidade que prejudicam os/as professores/as e seus/suas alunos/as. Também apontaram o papel dos/das reformadores/as bilionários/as na expansão das escolas charter e no subfinanciamento das escolas públicas de Oakland, e angariaram apoio para a necessidade de lutar contra as reformas neoliberais e a privatização.

O Comitê de Raça e Privatização foi um espaço para desenvolver e realizar projetos de educação política com o objetivo de ampliar a compreensão dos/das docentes sobre a privatização, seu impacto desproporcional nas comunidades racializadas, especialmente em alunos/as negros/as, e como ela disseminou a precariedade e a descartabilidade por toda Oakland, até mesmo entre os/as docentes da cidade. Os/As líderes do comitê criaram um treinamento para docentes que esses/as poderiam replicar em suas próprias escolas.

Muitos/as docentes tiveram dificuldade em compreender as lições sobre como a raça estava implicada na disseminação das políticas neoliberais e as particularidades da antinegritude. Amanda, uma docente ativista e mãe que ajudou a criar os workshops do comitê, apontou que alguns/mas docentes expressaram que a maneira como o racismo e a antinegritude eram apresentados era muito controversa. Eles/Elas pediram ao comitê para ‘suavizar’ o material para torná-lo mais aceitável para os/as docentes em suas escolas. Mesmo depois de algumas concessões, alguns/umas docentes brancos/as continuaram a expressar que estavam ofendidos/as com o material e hesitantes em conduzir essas oficinas em suas próprias escolas. “É interessante”, refletiu Amanda:

“Quanto/as professores/as especificamente brancos/as... disseram ‘Sinto-me insultado/a por esta apresentação!’ Como isso é insultante? Eu não disse que vocês falharam. Talvez tenham falhado, talvez não. Quer dizer, eu não tenho ilusões de que cada alunola negrola que tive na minha sala de aula tenha tido o melhor. Então, como podemos afirmar isso?”

Para Amanda, era imperativo enfrentar as questões reais da supremacia branca, do racismo e, especificamente, da antinegritude que assolavam as escolas de Oakland. Embora achasse que essas conversas com docentes brancos/as fossem “*extremamente desafiadoras*”, ela insistiu para que o comitê continuasse esses projetos educacionais com seus próprios membros. Mesmo que enfrentassem resistência, os esforços educacionais começariam a expandir a conscientização sobre a injustiça racial e a antinegritude nas escolas públicas. Os/As docentes ativistas do comitê de Raça e Privatização acreditavam que falar honestamente sobre racismo e antinegritude precisava ser o foco do movimento, à medida que continuavam a construir sua base de apoio entre a comunidade e melhorar as relações entre os/as docentes e as comunidades que serviam.

Apesar da resistência que enfrentaram da parte de muitos de seus/suas colegas, eles/elas continuaram a divulgar a mensagem por meio de workshops para comunidades escolares, conversas individuais com pais, mães e membros da comunidade e plataformas online. Esses workshops, juntamente com todos os outros projetos educacionais, ajudaram os/as ativistas a operar a mudança narrativa que consideravam necessária para construir solidariedade e poderem combater efetivamente a privatização.

Em cada um dos projetos de educação política discutidos acima, ativistas docentes e comunitários/as tiveram a intenção de atingir diferentes setores que precisavam se unir para lutar contra a privatização e o fechamento de escolas. Certamente seus projetos educacionais foram contestados, imperfeitos e incompletos. Afinal, a construção de movimentos é um processo pedagógico e de desenvolvimento (STEINBERG, 1998; TARLAU, 2014). No entanto, em suas reflexões, ativistas contra a privatização de longa data observaram uma mudança drástica na consciência popular em relação à privatização e ao fechamento de escolas. Clemente, um pai ativista, enfatizou que, ao longo dos anos, os/as organizadores/as elevaram a compreensão das pessoas sobre a privatização e o que a impulsionava. Ao discutir os esforços para mobilizar apoio para mudar o conselho escolar, ele argumentou:

“Não é algo sobre o qual precisamos educar constantemente as pessoas. Acho que elas já estão preocupadas e começando a entender o que vem acontecendo na última década. Então, sinto que estamos alguns passos à frente ... E acho que agora parece haver cada vez mais pessoas começando a ligar os pontos”.

Os projetos de educação política ajudaram os/as ativistas a desenvolver uma estrutura que atingiu um público mais amplo em Oakland (BENFORD & SNOW, 2000). Assim, alcançaram em grande parte o que pretendiam: rearticular a estrutura da luta contra a privatização, a fim de construir solidariedade e poder. Para as comunidades negras e pardas, ver os/as docentes discutirem o racismo e a antinegritude e articular sua conexão com o fechamento de escolas e a privatização forneceu algumas evidências de um reconhecimento necessário do papel que esses/as docentes desempenharam em levar

as famílias, especialmente as famílias negras, a se sentirem alienadas das escolas públicas e a escolherem escolas charter. Em vez de simplesmente pedir a *defesa da educação pública* ou a *expansão do financiamento para as escolas públicas*, a narrativa rearticulada reconheceu que as escolas públicas não atendiam bem aos/as alunos/as negros/as e precisavam ser transformadas.

Tal narrativa enfatizou como as políticas neoliberais tornaram o trabalho dos/das professores/as mais difícil, uma vez que lhes era cada vez mais exigido que fizessem mais com menos e num contexto de extrema pobreza e desigualdade econômica. Também inseriu o problema da retenção de docentes num contexto mais amplo, de precariedade e descartabilidade partilhadas, causadas pelo capitalismo neoliberal. Isso parece ter ganhado o apoio da comunidade, bem como o apoio dos membros, para a greve dos/das docentes.

Após a greve de 2019, os/as ativistas continuaram a disseminar essa nova estrutura e a canalizar a solidariedade política que estavam cultivando para novas vitórias. Eles/Elas intensificaram o movimento por Reparações para Alunos/as Negros/as, apoiaram a campanha bem-sucedida para tirar a polícia das escolas de Oakland e ajudaram a eleger membros antiprivatização para o conselho escolar em 2020.

Considerações finais

O capitalismo racial neoliberal é um regime econômico e político hegemônico global. Assim, está se tornando cada vez mais importante para acadêmicos/as, profissionais e formuladores/as de políticas desafiar o discurso naturalizado dos imperativos do mercado, e é especialmente importante para os/as constituintes da educação e aqueles/as que priorizam a *justiça social* estabelecer conexões entre as mudanças discursivas e as ideologias políticas/econômicas que subjazem a elas. Nesse contexto, os projetos de educação política anteriores e posteriores à greve de 2019 são um modelo importante para a contra-hegemonia: representam uma intervenção consciente para pegar de volta o manto da *justiça racial* do movimento de privatização como uma estratégia necessária para construir solidariedade e poder. Por meio dos projetos descritos neste artigo, os/as ativistas também expandiram o conceito de justiça racial para abranger a especificidade da antinegitude (DUMAS, 2016) e a urgência de expô-la e erradicá-la. Como argumentou Malkia Cyrill no filme de Ava Duverney, *A 13ª emenda*, quando nós, como sociedade, nos engajamos na luta para humanizar as pessoas negras, abrimos caminho para restaurar a humanidade de todos/as aqueles/as que são desumanizados/as e explorados/as pelo sistema político-econômico. Em outras palavras, o projeto de articular uma estrutura de justiça racial para a luta pela educação pública tornou explícitas as conexões entre o racismo antinegro e a crescente precariedade e descartabilidade que são comuns no contexto capitalista neoliberal. Nesse processo, pais, mães e comunidades racializadas,

incluindo famílias com filhos/as em escolas charter e aquelas sem filhos/as, tornam-se visíveis e passam a fazer parte da discussão.

As lutas para defender a educação pública têm implicações políticas que vão além das escolas. Os ataques neoliberais à educação pública refletem a tentativa da classe capitalista de impedir a resistência em massa à neoliberalização, diminuindo nossas expectativas e nossa capacidade de resistir. A urgência de criar escolas e sociedades mais democráticas, justas e igualitárias exige que educadores/as e ativistas naveguem de forma mais eficaz pelo terreno neoliberal para construir movimentos de massa capazes de erradicar o capitalismo racial. Ao trabalharem juntos, os grupos podem compartilhar o fardo e ajudar a sustentar o movimento, mesmo diante da austeridade, da fadiga e da desmoralização (STERN & BROWN 2016).

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *Reclaiming racial justice and building solidarity in Oakland's educational justice movement*, Frances Free Ramos a and Nirali Jani, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Adriano Mafra, Giovana Bleyer Ferreira dos Santos e Patrícia Rodrigues Costa.
- 2 Alguns/umas desses/as candidatos/as mais tarde mudaram de lado e se voltaram contra o movimento que os/as ajudou a serem eleitos/as.
- 3 Em referência à marca de grama sintética Astro Turf (que parece natural, mas não é), *astroturfing* é a prática de mascarar os/as patrocinadores/as de uma mensagem com o intuito de fazer parecer que ela se originou de movimentos populares espontâneos da sociedade (ver Wikipedia, artigo *Astroturfing*) [N.T.].

Referências

- AGGARWAL, U., E. Mayorga, and D. Nevel. 2012. "Slow Violence and Neoliberal Education Reform: Reflections on a School Closure." *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* 18 (2): 156–164. <https://doi.org/10.1037/a0028099>.
- ALLIANCE TO RECLAIM OUR SCHOOLS. 2015. "Out of Control: The Systemic Disenfranchisement of African American and Latino Communities through School Takeovers." <http://www.reclaimourschools.org/updates/out-of-control>.
- BASCIA, N. 2016. *Teacher Unions in Public Education: Politics, History, and the Future*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- BENFORD, R. D., and D. A. Snow. 2000. "Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment." *Annual Review of Sociology* 26 (1): 611–639.
- BLANC, E. 2019. *Red State Revolt: The Teachers' Strike Wave and Working-Class Politics*. La Vergne: Verso Books.

- BROGAN, P. 2014. "Getting to the CORE of the Chicago Teachers' Union Transformation." *Studies in Social Justice* 8 (2): 145–164. <https://doi.org/10.26522/ssj.v8i2.1031>.
- BROWN, K., I. Armendariz, and C. Garcia. 2020. "How We Organized The Oakland Teachers Strike." *Labor Notes*. <https://labornotes.org/2020/01/how-we-organized-oakland-teachers-strike>.
- BROWN, A. E., and M. Stern. 2018. "Teachers' Work as Women's Work: Reflections on Gender, Activism, and Solidarity in New Teacher Movements." *Feminist Formations* 30 (3): 172–197. <https://doi.org/10.1353/ff.2018.0046>.
- BURAS, K. L. 2015. *Charter Schools, Race, and Urban Space: Where the Market Meets Grassroots Resistance*. New York, NY: Routledge.
- COLLINS, P. H. 1986. "Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought."
- SOCIAL PROBLEMS 33 (6): s14–s32. <https://doi.org/10.2307/800672>. Danley, S., and J. S. Rubin. 2020. "What Enables Communities to Resist Neoliberal Education Reforms? Lessons from Newark and Camden, New Jersey." *Journal of Urban Affairs* 42 (4): 663–684. <https://doi.org/10.1080/07352166.2019.1578174>.
- DELGADO BERNAL, D., R. Burciaga, and J. Flores Carmona. 2012. "Chicana/Latina Testimonios: Mapping the Methodological, Pedagogical, and Political." *Equity and Excellence in Education* 45 (3): 363–372.
- DUMAS, M. J. 2014. "'Losing an Arm': Schooling as a Site of Black Suffering." *Race Ethnicity and Education* 17 (1): 1–29. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.850412>.
- DUMAS, M. J. 2016. "Against the Dark: Antiracism in Education Policy and Discourse." *Theory Into Practice* 55 (1): 11–19. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1116852>.
- DYKE, E., and B. Muckian Bates. 2019. Educators Striking for a Better World: The Significance of Social Movement and Solidarity Unionisms. *Berkeley Review of Education* 9 (1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1243205>.
- EPSTEIN, K. K. 2012. *A Different View of Urban Schools: Civil Rights, Critical Race Theory, and Unexplored Realities. Revised Edition*. New York, NY: Peter Lang.
- EPSTEIN, K. 2021. "State Orders Oakland School Board not to Pass "Reparations for Black Students." *The Post News Group*. <https://www.postnewsgroup.com/state-orders-oakland-school-board-not-to-pass-reparations-for-black-students/>.
- EWING, E. L. 2018. *Ghosts in the Schoolyard: Racism and School Closings on Chicago's South Side*. Chicago: University of Chicago Press.
- FERMAN, B. 2017. *The Fight for America's Schools: Grassroots Organizing in Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- FERMAN, B. 2021. "The Role of Social Justice Frameworks in an era of Neoliberalism: Lessons from Youth Activism." *Journal of Urban Affairs* 43 (3): 436–448. <https://doi.org/10.1080/07352166.2020.1734012>.
- GINWRIGHT, S. A. 2004. *Black in School: Afrocentric Reform, Urban Youth & the Promise of hip-hop Culture*. New York, NY: Teachers College Press.
- HALL, S. 1988. "The Toad in the Garden: Thatcherism among the Theorists." In *Marxism and the Interpretation of Culture*, edited by C. Nelson and L. Grossberg, 35–58. Champaign, IL: University of Illinois Press.

- HENIG, J. R. 2011. "The Contemporary Context of Public Engagement." In *Public Engagement for Public Education: Joining Forces to Revitalize Democracy and Equalize Schools*, edited by J. Rogers and M. Orr, 52–85. Redwood City: Stanford University Press.
- JANI, N. 2017. "Selling School Reform: Neoliberal Crisis-Making and the Reconstruction of Public Education." Doctoral diss., University of California, Berkeley. <https://escholarship.org/uc/item/0sq6w3rk>.
- JANI, N. 2023. "The Hurricane Network: District Takeover and Neoliberal Reconstruction in the Emerging 'Global City'." *Journal of Education Policy*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2210526>.
- JOURNEY FOR JUSTICE COALITION. 2014. "Death by a Thousand Cuts: Racism, School Closures, and Public School Sabotage." Voices from America's affected communities of color. https://www.j4jalliance.com/wp-content/uploads/2014/02/J4JReport-final_05_12_14.pdf.
- JUSTICE FOR OAKLAND STUDENTS COALITION (J4OS). 2019. "No School Closures." https://www.facebook.com/demandJ4OS/photos/?ref=page_internal.
- LARNER, W. 2000. "Neo-Liberalism: Policy, Ideology, Governmentality." *Studies in Political Economy* 63 (1): 5–25. <https://doi.org/10.1080/19187033.2000.11675231>
- LIPMAN, P. 2011. *The New Political Economy of Urban Education: Neoliberalism, Race, and the Right to the City*. New York: Routledge.
- LIPMAN, P. 2015. "Capitalizing on Crisis: Venture Philanthropy's Colonial Project to Remake Urban Education." *Critical Studies in Education* 56 (2): 241–258. <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.959031>.
- LIPMAN, P. 2017. "The Landscape of Education "Reform" in Chicago: Neoliberalism Meets a Grassroots Movement." *Education Policy Analysis Archives* 25: 54. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2660>.
- MATON, R. M. 2018. "From Neoliberalism to Structural Racism: Problem Framing in a Teacher Activist Organization." *Curriculum Inquiry* 48 (3): 293–315. <https://doi.org/10.1080/03626784.2018.1474711>.
- MAYORGA, E., U. Aggarwal, and B. Picower. 2020. *What's Race Got to do with it? How Current School Reform Policy Maintains Racial and Economic Inequality*. New York: Peter Lang Publishing.
- MELAMED, J. 2006. "The Spirit of Neoliberalism: From Racial Liberalism to Neoliberal Multiculturalism." *Social Text* 24 (4): 1–24. <https://doi.org/10.1215/01642472-2006-009>.
- MERRIAM, S. B. 2007. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*, 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- OCHS, E. 1992. "Indexing Gender in Rethinking Context." In *Language as an Interactive Phenomenon*, edited by A. Duranti and C. Goodwin, 335–358. Cambridge: Cambridge University Press.
- OUSD. 2021a. "Office of Charter Schools Website." <https://www.ousdcharters.net/>.
- OUSD. 2021b. "Enrollment Data." <https://www.ousddata.org/public-dashboard-list.html> Parents United. 2016. Retrieved from: <https://ousdparentsunited.com/2016/10/>.
- PATEL, L. 2015. *Decolonizing Educational Research: From Ownership to Answerability*. New York: Routledge.
- PERLSTEIN, D. 2004. *Justice, Justice: School Politics and the Eclipse of Liberalism*. New York: Peter Lang Publishing.
- PERRILLO, J. 2012. *Uncivil Rights: Teachers, Unions, and Race in the Battle for School Equity*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/9780226660738>.

- PHAM, J. H., and T. M. Philip. 2021. "Shifting Education Reform Towards Anti-Racist and Intersectional Visions of Justice: A Study of Pedagogies of Organizing by a Teacher of Color." *Journal of the Learning Sciences* 30 (1): 27–51. <https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1768098>.
- PICOWER, B. 2012. "Teacher Activism: Enacting a Vision for Social Justice." *Equity & Excellence in Education* 45 (4): 561–574. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.717848>.
- PICOWER, B. 2013. "Education Should be Free! Occupy the DOE!: Teacher Activists Involved in the Occupy Wall Street Movement." *Critical Studies in Education* 54 (1): 44–56. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.739569>.
- QUINN, R., and N. Mittenfelner Carl. 2015. "Teacher Activist Organizations and the Development of Professional Agency." *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21 (6): 745–758. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044331>.
- RAMOS, F. F. 2023. "Teacher Activists' Praxis in the Movement Against Privatization and School Closures in Oakland." *Critical Studies in Education* 64 (2): 118–133. <https://doi.org/10.1080/17508487.2022.2039737>.
- RIZGA, K. 2016. "Why did Black Lives Matter and the NAACP Call for an end to More Charter Schools." *Mother Jones*. <https://www.motherjones.com/politics/2016/08/black-lives-matter-naACP-moratorium-charterschools/#:~:text=Skeptics%20counter%20that%20charter%20schools,spiral%20of%20the%20traditional%20schools.>
- ROBINSON, C. J. 2020. *Black Marxism, Revised and Updated Third Edition: The Making of the Black Radical Tradition*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- ROOKS, N. 2017. *Cutting School: Privatization, Segregation, and the End of Public Education*. New York, NY: New Press.
- RUSSO, A. 2012. "The Successful Failure of ED in '08." *Future of American Education Project*. https://www.aei.org/wp-content/uploads/2012/06/the-successful-failure-of-ed-in-08_171010500431.pdf.
- SCOTT, J. T. 2011. "Market-driven Education Reform and the Racial Politics of Advocacy." *Peabody Journal of Education* 86 (5): 580–599. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2011.616445>.
- SCOTT, J., and N. Fruchter. 2009. "Community Resistance to School Privatization: The Case of New York City." In *The People Shall Rule: ACORN, Community Organizing, and the Struggle for Economic Justice*, edited by R. Fisher, 180–205. Nashville: Vanderbilt University Press.
- SCOTT, J., and J. J. Holme. 2016. "The Political Economy of Market-Based Educational Policies: Race and Reform in Urban School Districts, 1915 to 2016." *Review of Research in Education* 40 (1): 250–297. <https://doi.org/10.3102/0091732X16681001>.
- SHELTON, J. 2017. *Teacher Strike!: Public Education and the Making of a New American Political Order*. Champaign: University of Illinois Press.
- SMITH, P. L. T. 2013. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books Ltd.
- STEINBERG, M. W. 1998. "Tilting the Frame: Considerations on Collective Action Framing from a Discursive Turn." *Theory and Society* 27 (6): 845–872. <https://doi.org/10.1023/A:1006975321345>.
- STERN, M., and A. Brown. 2016. "It's 5:30. I'm Exhausted. And I Have to go all the way to f*cking Fishtown." "Educator Depression, Activism, and Finding (Armed) Love in a Hopeless (Neoliberal) Place." *The Urban Review* 48 (2): 333–354. <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0357-x>.
- STULBERG, L. M. 2008. *Race, Schools, and Hope: African Americans and School Choice After Brown*. New York, NY: Teachers College Press.

SYEED, E. 2019. "It Just Doesn't add up": Disrupting Official Arguments for Urban School Closures with Counterframes." *Education Policy Analysis Archives* 27:110. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4240>.

TARLAU, R. 2014. "From a Language to a Theory of Resistance: Critical Pedagogy, the Limits of Framing and Social Change." *Educational Theory* 64 (4): 369–392.

TUCK, E. 2009. "Suspending Damage: A Letter to Communities." *Harvard Educational Review* 79 (3): 409–428. <https://doi.org/10.17763/haer.79.3.n0016675661t3n15>.

WEINER, L. 2012. *The Future of Our Schools: Teachers Unions and Social Justice*. Chicago: Haymarket Books.

WHITE, T. 2020. "Charter-ing a Different Course: A Critical Policy Framework to Support Black Women in Marketized Cities and Schools." *Theory Into Practice* 59 (4): 358–369. <https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1773182>.

Declaração de divulgação

Os autores não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.

Discordando do quê?

Ruptura de professores/as chilenos/as com o consenso sobre o desenvolvimento profissional docente¹

Dissenting from what?

the rupture of Chilean teachers with the long-term consensus on teacher professional development

¿En desacuerdo con qué?

ruptura de docentes chilenos/as con el consenso sobre el desarrollo profesional docente

 **FELIPE ACUÑA***

Universidade Católica Silva Henríquez, Chile

 **ROCÍO FERNÁNDEZ UGALDE****

Universidade de Cambridge, Reino Unido

RESUMO: Este artigo analisa a ruptura dentro da principal organização de professores/as do Chile provocada por um movimento dissidente durante o desenvolvimento da nova Política Nacional de Ensino – PND, que ocorreu entre os anos de 2014 e 2016. O estudo enfoca o despertar coletivo dos/das professores/as e a lógica interna das políticas docentes neoliberais. Por meio de entrevistas e análise de políticas públicas, o estudo conclui que o movimento docente dissidente deu visibilidade à exclusão das experiências dos/das docentes nas discussões sobre a PND, enfraquecendo o suposto consenso quanto ao desenvolvimento profissional docente. Entretanto, embora argumentemos que esses resultados demonstram a importância dos sindicatos docentes como atores políticos, também sugerimos que esse papel é limitado se os sindicatos não

* Centro de Pesquisa para a Transformação Socioeducativa. Faculdade de Educação, Universidade Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Este trabalho foi apoiado pela Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo: [subsídio n. 72200421 / Becas Chile]. E-mail: <facuna@ucsh.cl>.

** Faculdade de Educação, Universidade de Cambridge, Cambridge, Reino Unido. Este trabalho foi apoiado pela Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo: [subsídio n. 72200421 / Becas Chile]. E-mail: <raf64@cam.ac.uk>.

desenvolverem, além da crítica necessária, um projeto político-pedagógico compartilhado.

Palavras-chave: Movimento docente. Políticas docentes. Fiscalização do desempenho. Dissenso. Chile.

ABSTRACT: This article examines the division within Chile's main teacher organisation caused by a dissident movement during the development of the new National Teaching Policy – PND, which occurred between the years 2014 and 2016. It focuses on the teachers' collective awakening and the internal logic of neoliberal teacher policies. Through interviews and policy analysis, the study concludes that the dissident teacher movement has made visible the exclusion of teachers' experiences in PND discussions, undermining the so-called consensus on teacher professional development. However, while we argue that these findings illustrate the importance of teachers' unions as policy actors, we also suggest that this latter role is limited if they do not develop, in addition to the necessary critique, a shared political-pedagogical project.

Keywords: Teachers' movement. Teachers' policy. Performance-based accountability. Dissent. Chile.

RESUMEN: Este artículo analiza la ruptura en la principal organización docente de Chile, causada por un movimiento disidente durante el desarrollo de la nueva Política Nacional de Educación – PND, ocurrida entre 2014 y 2016. El estudio se centra en el despertar colectivo de los/as docentes y la lógica interna de las políticas de enseñanza neoliberales. A través de entrevistas y análisis de políticas públicas, el estudio concluye que el movimiento docente disidente dio visibilidad a la exclusión de las experiencias de los/as docentes en las discusiones sobre la PND, desgastando el supuesto consenso en torno al desarrollo profesional docente. Sin embargo, aunque sostenemos que estos resultados demuestran la importancia de los sindicatos docentes como actores políticos, también sugerimos que este papel es limitado si los sindicatos no desarrollan, además de la crítica necesaria, un proyecto político-pedagógico compartido.

Palabras clave: Movimiento docente. Políticas docentes. Fiscalización del desempeño. Disenso. Chile.

Introdução

Entre novembro de 2014 e novembro de 2016 ocorreu uma ruptura dentro da principal organização de professores/as do Chile, o Colegio de Profesores y Profesoras – CdP. Essa ruptura provocada por um movimento dissidente emergiu durante o desenvolvimento da nova Política Nacional de Ensino – PND (na sigla em espanhol), que visava melhorar as condições de trabalho dos/das docentes. O objetivo deste artigo é desenvolver e articular conceitual e empiricamente duas linhas de pensamento que ganharam visibilidade graças a esse movimento².

O primeiro tópico diz respeito ao despertar e à consciência coletiva dos/das professores/as chilenos/as promovido por este movimento, em relação às suas condições de trabalho num contexto neoliberal. Especificamente, abordamos a questão: o que gerou dissenso entre os/as professores/as do Chile? Para desenvolver este tópico, o artigo analisa nove entrevistas realizadas em 2017 com líderes de sete organizações dissidentes de professores/as envolvidos/as ativamente no movimento e que não eram necessariamente afiliados/as ao CdP. A interpretação dessas entrevistas se baseia no trabalho de Jacques Rancière (2004, 2010b, 2010a), que entende o dissenso na política como um momento de ruptura democrática e experimentação que traz à luz elementos que antes eram invisíveis e inaudíveis dentro de um campo perceptivo em específico.

A segunda linha de pensamento se centra na lógica das políticas relativas aos/as docentes. O contexto do movimento dissidente é o debate público sobre a nova PND. A palavra-chave aqui é *nova*, pois o que esse movimento dissidente revela e torna audível é precisamente o oposto: uma lógica política neoliberal que os/as professores/as já conhecem, reconhecem e combatem. Assim, essa segunda linha de pensamento responde à questão: qual é a lógica interna da PND e o que há de ‘novo’ nessa política? Para desenvolver esse segundo tópico, recorreremos ao trabalho de Marion Fourcade (2016) sobre julgamentos classificatórios para analisar um conjunto de documentos políticos.

Articular ambos os tópicos da análise nos permitem evitar julgamentos parciais que obscurecem o papel desempenhado pelo movimento dissidente na discussão da nova PND. Especificamente, o artigo desenvolve três argumentos. Em primeiro lugar, e do ponto de vista da política docente, há uma análise do desenvolvimento da nova PND que negligencia o papel desempenhado pelo movimento dissidente e argumenta que a PND é o exemplo de um processo extraordinário de negociação para a construção de consenso entre o governo e o CdP (MIZALA & SCHNEIDER, 2020). Focar a análise no movimento dissidente nos permite demonstrar que esse consenso existia num setor social que exclui a experiência docente. A preparação da PND está longe de ser um caso bem-sucedido de construção de consenso entre o governo e o CdP. Trata-se, na verdade, de um conflito político entre diferentes concepções quanto ao desenvolvimento profissional docente, no qual a posição do governo e uma corrente pró-governo dentro do CdP acabam prevalecendo.

Em segundo lugar, embora as reivindicações docentes no Chile entre 1990 e 2019 tenham sido consideradas predominantemente instrumentais, focadas em salários e fatores econômicos, em vez de desafiar a estrutura fundamental da educação (VILLALOBOS, PEREIRA & LAGOS, 2022), o movimento dissidente ilustra como os sindicatos de docentes podem passar do foco em interesses materiais para a discussão de questões pedagógicas e se envolver em debates sobre políticas educacionais. Alinhamos nosso trabalho com estudos sobre sindicalismo docente que defendem que as organizações de professores/as superam preocupações relacionadas a salários, benefícios materiais, condições de trabalho e lutam pelo seu direito de participar do debate sobre a tomada de decisões educacionais (BASCIA, 2015). Nesse sentido, como Mihailja Gavin (2022) apontou, “está no centro de qualquer processo de renovação sindical o foco no objetivo fundamental do sindicalismo” (GAVIN, 2022, p. 169). Entendemos o movimento dissidente como uma força política e intelectual poderosa (STEVENSON, 2008) que busca revitalizar a organização e o profissionalismo dos/das professores/as no Chile.

Em terceiro lugar, argumentamos que o movimento dissidente também foi limitado como ator político pedagógico porque nunca desenvolveu um projeto político-pedagógico compartilhado. Dado que entendemos a política da PND como um prolongamento e um refinamento da lógica neoliberal que rege a profissão docente, o movimento dissidente foi uma tentativa dos/das professores/as do Chile de romper e dissentir de um consenso político que exclui as lutas político-pedagógicas do trabalho sindical, especialmente no contexto das políticas neoliberais. Nosso objetivo é mostrar que o movimento docente e sua dissidência são fundamentais para superar o consenso que rege e molda o trabalho docente, mas que é crucial elaborar projetos político-pedagógicos compartilhados. Assim, o artigo fornece uma análise aprofundada do movimento dissidente, possibilitando compreender como o sindicalismo docente no Chile está renovando suas estratégias para combater as políticas neoliberais. Especificamente, buscamos esclarecer o propósito e os significados contestados dentro do CdP, assim como a ordem específica que ele está desafiando.

Após esta introdução, contextualizamos o movimento dissidente apresentando as características gerais do movimento docente no Chile. Segue-se uma visão geral sobre professores/as dissidentes de 2014 a 2016, bem como uma seção conceitual sobre a lógica política. Em seguida, descrevemos a metodologia empregada neste artigo, apresentamos os três principais resultados analíticos e concluimos com uma discussão final.

O movimento docente no Chile: estratégia política, dissenso e ciclos de protesto

Esta seção fornece um contexto histórico e conceitual da organização dos/das professores/as no Chile. Descrevemos a trajetória de suas principais associações e enfatizamos sua condição como movimento com momentos de emergência e ascensão, alternados

com momentos menos intensos que se desenrolam em relação a ambientes mais amplos e eventos anteriores (DELLA PORTA, 2013) e em tensão particular com o Estado.

O movimento docente no Chile começou a tomar forma no final do século 19, com o surgimento das primeiras organizações e reivindicações, entre as quais se destacava a expansão do ensino fundamental em todo o país (NÚÑEZ, 1990). A Lei do Ensino Primário Obrigatório de 1920, que garantiu quatro anos de ensino primário público, foi sua primeira vitória (SERRANO, PONCE DE LEÓN & RENGIFO, 2012). Esse processo marcou uma relação tensa entre as organizações de docentes e seu principal empregador, o Estado. Essa tensão se manifestou na dupla identidade dos/das docentes como servidores/as públicos/as e como trabalhadores/as (NÚÑEZ, 1990): partícipes das políticas educacionais promovidas pelos governos da época e, ao mesmo tempo, engajados/as em protestos exigindo melhores condições de trabalho. O resultado dessa tensão foi um forte ciclo de mobilizações de professores/as durante as décadas de 1950 e 1960. Segundo Ivan Núñez (1990), os/as docentes realizaram greves durante os anos de 1951, 1952, 1957, 1960, 1961, 1963, 1965, 1966 e 1968. As mais importantes foram as greves de 1961, que durou 56 dias, e a de 1968, que durou um total de 59 dias, constituindo-se na greve mais longa da história da profissão docente até então. Essas greves foram caracterizadas por sua intensidade e resultaram num ciclo de radicalização crescente e de reações repressivas por parte do Estado.

Durante o governo de Salvador Allende, os/as professores/as, especialmente do ensino fundamental, participaram ativamente do desenvolvimento de iniciativas de reforma educacional e manifestaram seu apoio ao governo. Os direitos trabalhistas que haviam sido conquistados até então desapareceram rapidamente com o golpe civil-militar de 1973. Três políticas significativas durante a ditadura afetaram a força de trabalho docente. Primeiro, a educação pública foi municipalizada, transferindo o controle das administrações centrais para as locais e acabando com o status de servidor/a público/a dos/das professores/as. Em segundo lugar, os/as docentes foram submetidos/as ao mesmo regime trabalhista de quem atuava no setor privado. Por fim, o Estado promoveu a criação de escolas subsidiadas pelo setor privado, o que enfraqueceu gradualmente o setor público³ (ACUÑA, 2021).

Além da perda de quase um século de conquistas em matéria de direitos trabalhistas, houve forte impacto no poder político dos/das docentes. A ditadura representou perseguição, tortura e morte de professores/as que tinham atuação política. Além disso, a primeira medida implementada pela ditadura contra os/as professores/as foi o fechamento de sua principal organização, o Sindicato Único de Trabajadores de la Educación – SUTE, um sindicato de docentes e profissionais da educação resultante de décadas de organização e unificação de várias facções de professores/as e outros/as profissionais da educação. No ano seguinte, foi criado o CdP, uma associação profissional de professores/as. A distinção entre o SUTE e o CdP reflete a diferença entre uma força que se identificava

com a classe operária e um órgão profissional de classe média. Embora o CdP tenha funcionado, em certa medida, como sindicato, Azun Candina (2014) defende que o desmantelamento do SUTE e a criação do CdP foram uma política destinada a “produzir um órgão para controlar os/as professores/as e [...] afastá-los/as da definição de ‘trabalhadores/as’, que tinha conotações claramente esquerdistas” (CANDINA, 2014, p. 198).

De sua fundação em 1974 até 1985 o CdP foi liderado por figuras nomeadas, todas afiliadas à ditadura. Em 1985 realizaram-se eleições pela primeira vez e as forças progressistas decidiram entrar na disputa, saindo vitoriosas (MATAMOROS & ÁLVAREZ, 2021). A relação entre as organizações de professores/as e o Estado tem sido uma questão complexa e controversa em todos os países. Como Rebecca Tarlau (2022) aponta, com base em estudos de caso em São Paulo (Brasil) e Oaxaca (México), as tradições forjadas em meio a regimes autoritários podem moldar a política de engajamento dos sindicatos docentes com o Estado: aceitar ou rejeitar o poder estatal. No caso do Chile, o caminho escolhido pelas forças progressistas foi contestar o CdP como instrumento político legítimo para canalizar suas demandas e se engajar com o Estado. Ao escolher esse caminho, endossaram uma política sindical que continua relevante: a contestação política dentro do CdP continua sendo o principal campo de batalha para as principais facções políticas na profissão.

Durante a ditadura, os/as professores/as desempenharam um papel significativo entre as forças que lutavam pela democracia, opondo-se criticamente às políticas neoliberais em vigor. Depois que um setor mais progressista e radical passou a liderar o CdP, levantou-se forte crítica contra a municipalização das escolas públicas e houve greve em defesa da educação pública (MATAMOROS & ÁLVAREZ, 2021). Esses acontecimentos também se deram em meio a um ciclo de protestos que foi fundamental para o fim da ditadura. Em termos gerais, foi um movimento importante, mas limitado, sem liberdade para dissentir; na verdade, a crítica pública contra a municipalização ocorreu quando cerca de 80% das escolas já haviam se tornado municipais.

O retorno à democracia em 1990 foi visto inicialmente como um momento de alívio e reconexão com o Estado. De fato, houve uma leve melhoria das condições dos/das professores/as por meio de um aumento salarial e do desenvolvimento de um estatuto específico para docentes que atuavam em escolas municipais (BELLEI, 2001). No entanto, o governo da Concertación, uma coalizão de centro-esquerda, acolheu os princípios da Terceira Via (GIDDENS, 1999) e abraçou o neoliberalismo, ao mesmo tempo que se esforçava para regular os excessos inerentes a este.

O impulso que o movimento docente adquiriu durante a ditadura se estendeu até a década de 1990 com a eleição de um de seus principais líderes, Jorge Pavez, um sindicalista experiente da esquerda, para presidente do CdP de 1995 a 2007. Pavez impulsionou um movimento pedagógico que organizou sua última onda significativa de protestos em 1998, resistindo sem sucesso ao período inicial de políticas de avaliação e incentivos

econômicos que se iniciou na época (GONZÁLEZ, 2015). A liderança decidiu chegar a acordos com o governo progressista da época, moldando assim a política do sindicato para os anos seguintes (ÁVALOS & ASSAÉL, 2006; GONZÁLEZ, 2015). Assim, de 1998 a 2014 houve 16 anos de ausência dos/das professores/as no debate público (CORNEJO & INSUNZA, 2013).

Durante o século 20, as organizações de professores/as no Chile tentaram, em diferentes momentos, alterar o panorama político. Cada um desses momentos possibilita compreender a realidade sócio-histórica com que o movimento docente se depara. Também é digno de nota que esse movimento funciona em ondas, em que “cada protesto se baseia nos que o precederam” (DELLA PORTA, 2013). Na década de 1920, com o debate em torno da Lei do Ensino Primário Obrigatório; mais tarde, entre as décadas de 1950 e 1960, através da defesa de suas condições de trabalho; depois, na década de 1980, contestando o desmantelamento de suas organizações políticas; e na década de 1990, lutando contra as políticas de avaliação e incentivo. Partindo da teorização de Jacques Rancière (2004) sobre a noção de dissenso, entendemos cada surto significativo como um momento político potencial de dissenso. Para o filósofo francês, o dissenso é uma modalidade de ação que perturba um determinado consenso social e histórico. A política, nesse sentido, consiste numa modalidade de ação “que dá visibilidade ao que havia sido excluído de um campo perceptivo e, assim, dá voz ao que antes era inaudível” (RANCIÈRE, 2004, p. 226). Como tal ela implica uma dimensão estética que diz respeito à inscrição de “um mundo perceptivo dentro de outro” (RANCIÈRE, 2004, p. 226). Enquanto o consenso trata os assuntos comuns de uma sociedade como simples inventário de fatos e problemas evidentes e gera modalidades específicas de agir e ocupações específicas que correspondem a essas modalidades, a política do dissenso trata o mundo sensível como uma subjetivação antagônica. Durante o século 20, as organizações docentes surgiram como uma força social que chamou a atenção para novos aspectos do consenso político social, posicionando-se como um movimento de dissenso.

Na próxima seção discutimos o movimento dissidente que se desenvolveu entre 2014 e 2016 e que constitui foco deste artigo.

O movimento dissidente de 2014-2016

Após os protestos estudantis de 2011, a educação se tornou um tema central de debate no Chile. Michelle Bachelet (presidenta de 2014 a 2018) venceu as eleições prometendo uma grande reforma educacional e ampliando sua coalizão política, conhecida como Nova Maioria, a forças excluídas do parlamento e do governo, como o Partido Comunista. Em 2014, durante a discussão da lei da PND, um movimento dissidente de professores/as despertou da letargia e abriu um novo ciclo de protestos na história da organização docente chilena.

Um aspecto fundamental desse evento foi a aceitação por parte do presidente do CdP, Jaime Gajardo, das diretrizes do governo. Gajardo, que liderava o CdP desde 2007, era membro do Partido Comunista e alinhou sua liderança acriticamente com as propostas do governo. Antes de desenvolver a nova PND, o CdP e o governo estavam envolvidos em negociações focadas numa agenda de curto prazo. Durante essas negociações, os/as profissionais da educação apresentaram cinco demandas específicas, quatro das quais visavam melhorar as condições de trabalho, enquanto uma abordava os aspectos subjetivos e pedagógicos deste, incluindo estresse e incômodos. No entanto, o governo adotou uma postura mais rígida durante as negociações, o que tornou a discussão mais tensa. Ao final, Gajardo chegou a um acordo por telefone com uma subsecretaria do Ministério da Educação, concluindo as negociações, mas cumprindo apenas alguns pontos do programa de curto prazo. Essa aliança acrítica entre o governo e a liderança do CdP levou a uma ruptura interna espontânea, a qual desencadeou o movimento dissidente que se tornou público em novembro de 2014. As manchetes de jornal a seguir ilustram esse momento:

13 de novembro de 2014: A “rebelião paralela” que mais uma vez desafia Jaime Gajardo. Dentro do CdP, várias vozes pedem uma decisão de Gajardo: ou representar os sentimentos da base ou renunciar (MARTINEZ, 2014).

14 de novembro de 2014: Professores se retiram novamente do grupo de trabalho com o Ministério da Educação, visto que as bases rejeitam o acordo assinado há poucos dias. Professores em greve de duas regiões exigem a demissão de Gajardo. (HERRERA, 2014).

15 de novembro de 2014: A facção dissidente do CdP pede a continuidade da mobilização e intima Gajardo a avaliar sua própria continuidade (HERRERA & TORO, 2014).

Como se vê, o movimento dissidente parece ter emergido como uma rejeição direta à liderança de Gajardo. Como o movimento de 2014 não foi organizado por uma força política estabelecida dentro do CdP, ele tem sido tratado na literatura como “a rebelião das bases” ou a “primavera dos professores” (ACUÑA, 2021; ACUÑA, 2022; SISTO *et al.*, 2022). No entanto, em 2015 houve uma mudança implícita na liderança interna do CdP, em que as organizações de professores/as dissidentes mais antigas, como a Refundación ou a MUD (ver Tabela 1), assumiram papéis de liderança pública. Essas duas organizações, fundadas respectivamente em 2007 e 2012, representavam pequenos grupos de professores/as politicamente ativos/as e contrários/as às políticas neoliberais. A partir de junho de 2015 foi organizada e realizada uma greve por tempo indeterminado, que durou 57 dias — a segunda mais longa da história da profissão docente. Embora o movimento docente tenha conseguido reverter alguns aspectos originais da PND, essa acabou por ser aprovada no final de 2015 — apesar de a facção dissidente ainda considerá-la uma política desfavorável (SISTO *et al.*, 2022). Em novembro de 2016, a Lista Dissidente Unida derrotou Gajardo, que concorria ao cargo pela quarta vez.

A análise apresentada abaixo visa esclarecer as diferenças políticas entre o movimento dissidente e as ideias representadas por Gajardo. É pertinente argumentar que o movimento dissidente deu visibilidade e voz a algo mais do que uma crítica à liderança de Gajardo. As condições de trabalho docente e sua experiência com a política de avaliação foram dois elementos-chave para o dissenso político desse movimento.

Na próxima seção, discutimos o consenso sobre a lógica da política docente.

Os fundamentos das políticas e os julgamentos classificatórios: o consenso em relação às políticas docentes

Embora os acontecimentos apresentados anteriormente denotem conflitos distintos através dos quais surgiu o dissenso, tem-se intensificado uma lógica comum das políticas em relação à regulamentação do trabalho docente ao longo das últimas décadas. Essa lógica se caracteriza por três elementos principais: a tentativa de gerar instrumentos para mensurar os resultados dos/das professores/as; a percepção individualizada de como o ensino é organizado em detrimento de uma visão mais coletiva; e o enfoque nos incentivos financeiros como principal forma de recompensar o desempenho docente. Vistos como um todo esses elementos constituem o que os/as pesquisadores/as chamam de “responsabilização com base no desempenho” (PARCERISA *et al.*, 2022), uma abordagem de avaliação e regulamentação da profissão docente em escala global e nacional, com base em mecanismos institucionais para a produção de dados padronizados ligados a consequências de longo alcance para temas como progressão na carreira, salários, condições de trabalho e desenvolvimento profissional.

Essa abordagem política pressupõe julgamentos classificatórios que, segundo Fourcade (2016), servem como princípios subjacentes que sustentam as distinções sociais e operam na vida cotidiana, partindo do princípio de que a categorização social está no cerne da organização social. Isso influencia a forma como percebemos e valorizamos o mundo e, portanto, as formas predominantes de classificação que podem demarcar quem tem o poder de impor classificações e decidir quem ou o que será classificado. Nesse sentido, como abordagem e dispositivo político, a responsabilização com base no desempenho se fundamenta em modalidades específicas de classificação.

Fourcade (2016) identifica três lógicas persistentes que sustentam os julgamentos classificatórios: *nominalidade*, *cardinalidade* e *ordinalidade*. A nominalidade é orientada para a essência das entidades e, como tal, é de natureza qualitativa. O aumento das classificações nominais está associado a sociedades mais diversificadas, mas a organização nominal completa dificulta a comensurabilidade e a hierarquia. Os julgamentos cardinais envolvem características numéricas, nas quais os números têm significado independente, sendo “significativos por si mesmos” (FOURCADE, 2016, p. 177). A cardinalidade

possibilita a comparação e a agregação numéricas, o que pode ser alcançado através da reunião de entidades diversas ou do acúmulo de entidades idênticas. A ordinalidade se refere a posições relativas numa escala de opostos, como alto e baixo. As classificações ordinais dependem da inclusão de uma grande população para comparações. Fourcade se baseia no trabalho de Luc Boltanski e Laurent Thévenot (1999) sobre ordens de valor para alertar quanto aos dilemas potenciais e implicações morais das classificações, uma vez que essas podem reduzir fenômenos complexos a quantificações e comparações aparentemente objetivas. No entanto, as classificações frequentemente envolvem uma combinação de nominalidade, ordinalidade e cardinalidade. O reconhecimento de características distintas num grupo se baseia na nominalidade, mas em certos casos essas características podem ganhar reconhecimento por meio da cardinalidade, tal como quando partidos políticos emergem com base no número de eleitores. A nominalidade também pode se cruzar com a ordinalidade quando características qualitativas dos/das sujeitos/as formam a base para ordens ordinais.

De modo geral os julgamentos classificatórios nos possibilitam ver que princípios básicos organizam a vida social em determinadas esferas. Quando analisamos as políticas relativas aos/as professores/as utilizando esse quadro, fica visível uma forma distinta de captar e representar o ensino, uma forma que articula a medição dos resultados, a individualização e os incentivos financeiros. Por conseguinte, esse quadro é particularmente adequado para analisar as políticas relativas aos/as docentes, uma vez que proporciona uma perspectiva abrangente por meio da qual é possível compreender os seus princípios subjacentes.

Método

Este artigo é uma obra colaborativa que combina dois projetos de pesquisa. A principal estratégia metodológica utilizada foi a justaposição, um processo no qual dois/duas pesquisadores/as expõem suas diferenças e semelhanças para aprimorar a compreensão e a análise de um fenômeno (NORRIS, SAWYER & LUND, 2012). Os elementos concretos justapostos não são acidentais, mas informados pelas preferências teóricas e políticas dos/das pesquisadores/as (PÁL, 2013).

Guiados por esses princípios, colocamos em diálogo as duas linhas principais de nossas pesquisas independentes. A primeira linha teve como objetivo pesquisar a subjetividade dos/das professores/as dissidentes durante o movimento docente de 2014-2016. Os dados dessa pesquisa consistiram em nove entrevistas narrativas (GOODSON, 2017) realizadas com líderes de organizações de professores/as em 2017. As entrevistas foram analisadas e codificadas seguindo as diretrizes da análise temática (BRAUN & CLARKE 2012). Como pode ser visto na Tabela 1, os/as líderes faziam parte de sete organizações

de professores/as dissidentes. Com exceção da Refundación e da MUD, todas as demais organizações foram fundadas durante os protestos de 2015 (Construyendo e CET) ou depois deles, em 2016 (MA, IA e AD). Todas essas organizações compartilhavam uma visão crítica semelhante quanto às políticas neoliberais.

Tabela 1: Participantes das organizações de professores/as dissidentes

Líder Dissidente	Organizações	Idade	Gênero	Função na organização / Função como professor/a
Líder 1 (Mario)	Refundación / Movimento pela União e Refundação Pedagógica	60	M	Líder / Presidente do CdP
Líder 2 (Eduardo)	Movimento pela União Docente – MUD	40	M	Porta-voz nacional / Membro do Diretório Nacional do CdP
Líder 3 (Javier)	Construyendo / Movimento Organizado de Professores Construindo	35	M	Líder / Trabalha numa escola secundária em Santiago e é presidente do Conselho da filial de Providencia da CdP
Líder 4 (Alejandra)	Coletivo Ensinar e Transformar – CET	35	F	Palestrante / Atualmente desempregada
Líder 5 (Victor)		40	M	Amigo intelectual / Professor em tempo integral no ensino médio em Valparaíso
Líder 6 (Ana)	Movimento Autonomista – MA	25	F	Coordenadora / Atualmente desempregada
Líder 7 (Silvana)	Frente dos Professores	55	F	Líder informal / Diretora de Educação do Conselho de Valparaíso
Líder 8 (Elizabeth)	IA / Frente de Professores da Esquerda Autonomista	60	F	Líder / Professora em tempo integral de uma escola em Valdivia e Tesoureira do Conselho da filial de Los Rios do CdP
Líder 9 (Jorge)	Ação Docente – AD	35	M	Atualmente desempregado e membro do Conselho da filial La Florida do CdP

Fonte: elaboração do autor e da autora.

A segunda linha de investigação visava compreender a configuração das políticas de responsabilização dos/das professores/as ao longo do tempo (1980-2020) no Chile, que consistia numa versão realista crítica do rastreamento de processos, com base em documentos de política nacional (ver Tabela 2). Em particular, a análise implicava um exame da lógica interna dessas políticas através da compreensão das condições necessárias para o seu funcionamento e existência (SAYER, 1992).

Realizamos a análise de ambas as linhas por meio de reuniões de trabalho, nas quais apresentamos nossa estratégia analítica, nossos achados e identificamos pontos de convergência e divergência. Após várias reuniões, delineamos um problema de pesquisa que resultou do destaque de áreas cinzentas em relação ao movimento de professores/as que surgiu no contexto da PND. O exercício de justaposição iluminou novos caminhos de análise e hipóteses em torno da relação entre as diretrizes políticas e a política propriamente dita que ocorreu no movimento. Por meio desse processo chegamos a três descobertas principais, que apresentamos nas seções a seguir, e que resultam da articulação entre estrutura e subjetividade.

É importante dizer que entendemos os aspectos estruturais e subjetivos do mundo social não como duas camadas à parte, em que a primeira exerce poder unidirecional sobre a segunda, mas como duas dimensões que estão em interação constante e, portanto, podem ser vistas em íntima conexão.

Tabela 2: Documentos de políticas educativas (1980 - 2020)

Ano	Documento	Ano	Documento
1978	Decreto-Lei 2.327	2008	Lei 20.248
1980	Decreto 3.464	2009	Lei 20.370
1981	Decreto Lei 3.621	2010	Lei 20.501
1987	Lei 18.602	2011	Lei 20.529
1988	Criação do SIMCE	2013	Decreto 129
1990	Lei 18.962	2015	Lei 20.845
1991	Lei 19.070	2016	Lei 20.903
1995	Lei 19.410	2017	Lei 21.040
1996	DFL1	2018	Lei 21.128
2001	Lei 19.715	2019	Lei 21.152
2004	Lei 19.961	2020	Lei 21.272

Fonte: elaboração própria.

Dando visibilidade e voz à experiência dos/das professores/as com a avaliação docente

As discussões sobre a nova PND envolveram professores/as que estavam refletindo sobre sua experiência com políticas de avaliação e incentivo. O que ficou visível e audível por meio dessa reflexão foi o que eles/elas chamaram de *agobio*, palavra do espanhol que combina estresse, sobrecarga e incômodo. Embora tenham sido identificados elementos semelhantes na literatura internacional em termos de esgotamento dos/das professores/as

(PENTEADO & SOUZA, 2019), o *agobio* refere-se a uma categoria distinta articulada por meio da experiência dos/das professores/as com seu trabalho diário. Especificamente, a sobrecarga foi analisada como um dos principais efeitos subjetivos que os/as professores/as vivenciam ao trabalhar sob o regime neoliberal chileno (ACUÑA, 2023). Conforme afirmado por Elizabeth:

“Sinto que os/as professores/as que foram avaliados/as sabem perfeitamente o que enfrentam. Com o estresse [agobio] que existe [...] porque criar um portfólio leva cerca de quatro horas por dia durante julho, agosto e setembro, é como uma tese. [...] Qualquer pessoa que esteja dentro de uma sala de aula sabe que é impossível para um professor fazer esse trabalho diariamente. Esse impacto, creio eu, implica que os/as professores/as estão bem cientes de que a nova política significará uma sobrecarga [agobio] muito maior [...] e é isso que os leva a essa greve tão longa” (Elizabeth).

O processo de discussão da nova PND possibilitou que a profissão docente tornasse visível e audível sua experiência de uma década com a política de avaliação docente. Ao refletir sobre essa experiência, o principal sentimento revelado foi estresse, sobrecarga e incômodo.

A lógica da promoção vinculada às avaliações na carreira dos/das professores/as foi implementada numa longa negociação com o CdP no início dos anos 1990 (ASSAÉL & PAVEZ, 2008; AVALOS & ASSAÉL, 2006). Aqui os/as professores/as foram retratados/as como burocratas sem incentivos de desempenho e como profissionais ineficazes (ACUÑA, 2015). Isso levou à concepção de quatro dispositivos políticos para avaliar e incentivar economicamente seu desempenho entre 1995 e 2004. A primeira dessas políticas, o Sistema Nacional de Avaliação Docente – SNED, criado em 1995, consistia num incentivo econômico baseado nos resultados das escolas. Esse incentivo estava disponível para escolas financiadas com recursos públicos. Posteriormente, em 2001, foi implementado um incentivo econômico chamado Alocação de Excelência Pedagógica – AEP para recompensar os/as docentes individualmente de acordo com seus méritos.

Em 2004, a política de Avaliação Docente introduziu um sistema de categorização que incluía classificações ‘boas’ e ‘más’ com base numa lógica ordinal. Assim, os/as professores/as bem avaliados/as do setor público, que representavam cerca de metade da força de trabalho total, puderam participar voluntariamente do Subsídio Variável de Desempenho Individual – AVDI, outra política de incentivo. O AEP, a Avaliação Docente e o AVDI foram as primeiras políticas a vincular o desempenho individual dos/das professores/as a incentivos econômicos. Essas três políticas tinham como base o Quadro de Boas Práticas Docentes – MBE, uma diretriz elaborada em 2003 que, desde então, tem constituído o núcleo da política de gestão do desempenho educacional do país (CASTILLO, 2015). Esse quadro foi construído com base em critérios que descreviam “elementos específicos em

que os/as professores/as deveriam se concentrar” (CPEIP, 2008, 7). A Avaliação Docente veio da arquitetura institucional e ideológica fornecida por esse documento.

De acordo com Javier, o agobio “*é um espaço altamente relevante para reconhecer as dimensões precárias do trabalho docente*”. Ele abrange o medo de perder o emprego, excesso de horas em sala de aula, turmas numerosas, currículo rígido, avaliações excessivamente padronizadas, aumento das tarefas administrativas e uma sensação constante de falta de tempo, como Alejandra descreve, tendo que trabalhar mesmo em casa.

A perspectiva subjetiva dos/das professores/as revelou que a implementação da responsabilidade baseada no desempenho foi dada como certa na discussão da nova PND. No movimento dissidente, os/as professores/as de base tomaram consciência das políticas de avaliação em curso e procuraram destacar o estresse, a sobrecarga e o incômodo causados por tais políticas durante o desenvolvimento da nova PND.

Um desenvolvimento profissional rotulador, individual, linear e com motivação econômica

À medida que os/as professores/as refletiam sobre suas experiências de estresse, sobrecarga e incômodo foi possível examinar o tipo de profissionalismo e desenvolvimento profissional que a nova PND promovia. Como Mario aponta, antes do movimento dissidente, os/as professores/as vivenciaram uma grande “*perda de significado no seu trabalho educativo*” associada ao enfraquecimento de sua autoestima profissional. Isso gera um corpo profissional desorientado, desorganizado, individualista e que reproduz o sistema. As políticas de avaliação de desempenho e os incentivos econômicos tornam-se dispositivos de performance poderosos que geram uma estrutura de valores que altera a subjetividade dos/das docentes, orientando tanto suas práticas quanto sua consciência ética (ACUÑA, 2022). Assim, as políticas são performativas (BALL, 2003), geram adesão moral e prefiguram um tipo específico de profissionalismo, pois os/as professores/as, em sua desorientação, precisam validar seu trabalho:

“Isso é complexo porque também existe uma busca por validação e reconhecimento por parte dos/as professores/as, que se apegam a todas essas coisas [...] Quando aconteceu a rotulagem, comecei a observar como os/as professores/as se comportavam, perguntando entre si em que categoria estavam, tornando essa discussão central. Depois de termos lutado tanto porque essa bobagem não funcionava como carreira profissional docente! No dia seguinte ao anúncio da categorização, todos/as os/as docentes estavam bisbilhotando em que nível os/as outros/as tinham ficado” (Silvana).

O processo de categorização, conhecido oficialmente como *encasillamiento* ou rotulagem, é o nome dado ao novo processo de *ordinalização da nominalidade*. Essa “ordinalização”, defende Fourcade (2016), cria hierarquias de desenvolvimento profissional de

acordo com diferentes estágios, atribuindo-lhes nomes que envolvem a capacidade de produzir “afirmações de identidade, autenticidade e valor” (FOURCADE, 2016, p. 182). Para entender como funciona esse processo de construção de uma ordem classificatória legítima é importante prestar atenção aos princípios subjacentes que sustentam a PND como um arranjo político. Essa política pressupõe a existência de uma determinada entidade (SAYER, 1992), ou seja, os princípios subjacentes à PND funcionam como condições necessárias para a existência de um arranjo político específico. Mais especificamente, nos referimos ao Sistema de Reconhecimento de Professores – SRD, que está no cerne da PND. A PND descreve o SRD como:

um processo de avaliação abrangente que reconhece a experiência e a consolidação das competências e conhecimentos disciplinares e pedagógicos que os profissionais da educação adquirem em diferentes fases da sua prática profissional; e um procedimento de progressão em diferentes seções, através do qual os/as professores/as podem alcançar determinados níveis salariais (GOBIERNO DE CHILE, 2016).

O SRD considera cinco níveis de carreira docente, de *Inicial* a *Experto II*. Essas categorizações se baseiam em avaliações de desempenho que consistem em dois dispositivos principais: uma Prova de Conhecimentos Pedagógicos e Disciplinares e um Portfólio. A prova consiste em 60 perguntas de múltipla escolha sobre conhecimentos pedagógicos e disciplinares e varia de acordo com a área e o tipo de escola onde o/a professor/a trabalha (CPEIP, 2021). O portfólio do/da professor/a, por outro lado, tem como objetivo “reunir evidências de boas práticas” (CPEIP, 2021) e tem três componentes: i) *planejamento, avaliação e reflexão*, no qual o/a professor/a apresenta atividades e uma avaliação realizada com os/as alunos/as; ii) *uma aula gravada em vídeo* com duração de 40 minutos; e iii) *trabalho colaborativo*, no qual o/a professor/a descreve e reflete sobre uma experiência de colaboração com outros/as professores/as para servir de suporte à aprendizagem. Esse portfólio é um dos principais instrumentos da Avaliação Docente, política em vigor desde 2003, e é considerado pelos/as professores/as uma das principais fontes de *agobio*.

A combinação dos resultados de ambos os dispositivos de avaliação atribui aos/as docentes um nível de carreira que converte o ensino numa entidade passível de comparação e possibilita a progressão na carreira. Mas como ter sucesso nesse processo? Uma vez avaliados os dispositivos por revisores/as qualificados/as, os resultados são organizados em duas escalas ordinais: os resultados do teste de conhecimentos são classificados numa escala ordinal de A a D; já o portfólio é organizado de A a E, sendo A a nota mais alta em ambas as escalas (ver Tabela 3). Embora a experiência seja necessária para progredir na categorização da carreira docente, os anos de experiência de ensino por si só não conduzem à progressão. Do ponto de vista desaa política, o ensino é progressivo e linear.

Tabela 3: Resultados no Sistema de Reconocimiento Docente (CPEIP)

Resultados da prova de conhecimentos				
Resultados do Portfólio	A (3,38 a 4 pontos)	B (2,75 a 3,37 pontos)	C (1,88 a 2,74 pontos)	D (1 a 1,87 pontos)
A (3,01 a 4 pontos)	Experto II	Experto II	Experto I	Temprano
B (2,51 a 3 pontos)	Experto II	Experto I	Avanzado	Temprano
C (2,26 a 2,50 pontos)	Experto I	Avanzado	Temprano	Inicial
D (2 a 2,25 pontos)	Temprano	Temprano	Inicial	Inicial
E (1 a 1,99 pontos)	Inicial	Inicial	Inicial	Inicial

Fonte: elaboração própria a partir do site do CPEIP.

Portanto, quando Silvana argumenta que *“No dia seguinte ao anúncio da categorização, todos/as os/as docentes estavam bisbilhotando em que nível os/as outros/as tinham ficado”*, é importante lembrar que o SRD é um sistema de desempenho construído para produzir, valorizar e reconhecer o desenvolvimento profissional docente. Por isso existe uma relação ambivalente com a lógica dessas políticas. Por um lado existe a consciência de que elas não possibilitam de fato a avaliação do próprio desempenho ou da qualidade do próprio trabalho ou do trabalho de colegas. Por outro lado, seus resultados têm efeitos que geram consequências emocionais fortes entre os/as professores/as. Como Elizabeth aponta:

“Quando um/a professor/a tem que responder a uma medida padronizada de qualidade, a maioria tem um argumento claro: não existe como. No entanto, outro dia, vi uma professora chorando de emoção porque sua avaliação tinha melhorado. Essa contradição sempre existe porque, por muito tempo, a ideia de ‘isso não é algo que eu quero, mas não existe outra opção, então vou me validar dessa forma’ se naturalizou” (Elizabeth).

A ideia de que *“isso não é algo que eu quero, mas não existe outra opção”* reflete a falta de liberdade profissional na organização da carga de trabalho. Regina Penteado e Samuel Souza (2019) destacam que o sofrimento e os sentimentos de opressão que os/as professores/as vivenciam decorrem da falta de liberdade para adaptar seus métodos de trabalho e encontrar abordagens que tragam prazer ou aliviem a sobrecarga psicológica. Em tais situações surgem sentimentos de insatisfação, tensão e sofrimento que levam a uma diminuição de energia e, por fim, resultam em fadiga, que pode ser interpretada como uma manifestação de sobrecarga física ou psicológica.

Cria-se uma nova ordem simbólica do que significa ser professor/a, na qual os/as professores/as não têm outra escolha senão participar, aceitando que são classificados/as, categorizados/as, ordenados/as e rotulados/as conforme a lógica da SRD. Um dos elementos centrais do

profissionalismo promovido por essa lógica é, como aponta Eduardo, *“a ideia dramática de um/uma professor/a se construindo em seu desenvolvimento profissional e salarial”*, acrescentando que o que está sendo forjado é *“um/uma professor/a que nem precisa da organização para resolver seus problemas porque, por exemplo, quando a categorização foi implementada, o/a professor/a pôde ver os resultados dessa categorização em seu celular”*. Como Elizabeth destaca, isso gera um paradoxo: embora o ensino seja profundamente relacional, pois conecta professores/as com alunos/as, com outros/as professores/as, autoridades escolares, pais e mães etc., há também uma sensação avassaladora de *“solidão profunda”* entre eles/elas.

Dessa forma, o STD consiste numa escala ordinal com agrupamento cardinal por meio de acúmulo que classifica a experiência de ensino em cinco níveis, sendo o mais baixo o menos competente conforme os critérios em pauta. As regras de progressão distinguem essa escala daquelas comumente conceituadas no trabalho de Fourcade (2016), pois incentivam os/as professores/as a avançar dentro de um prazo específico. Trata-se, portanto, de uma combinação de classificação em contínuo desenvolvimento. Os/as professores/as que não progridem conforme exigido acabam sendo retirados/as da carreira docente. Além dessa escala específica, há efeitos financeiros associados à política. Os salários dos/das professores/as são determinados de acordo com sua classificação no sistema.

Do ponto de vista subjetivo, os/as professores/as tornam visível e audível que as políticas de desempenho, avaliação e incentivo não só oprimem, o que por si só já é motivo para dissentir, mas também, e mais importante ainda, promulgam uma variedade de profissionalismo docente que Mario capta muito bem:

“[O/a professor/a está] se afogando, sufocado/a pelas concepções mais instrumentais do que é o papel do/a professor/a. A desprofissionalização, digamos assim, da profissão docente, que nos transforma em técnicos que aplicam determinada tecnologia educacional com base em projetos elaborados por instâncias superiores. Projetos que estão em consonância com a padronização, com o objetivo de produzir resultados para testes padronizados. O que isso gerou foi uma diminuição do sentido da profissão docente” (Mario).

Esse desenvolvimento profissional individual e técnico, subjetivamente, gera as sensações de solidão, baixa autoestima e diminuição do sentido do trabalho.

Percebendo a importância de desenvolver um pensamento político-pedagógico

O desenvolvimento da nova PND promoveu três fenômenos inter-relacionados: possibilitou aos/as professores/as reconhecer e lidar com o estresse, a sobrecarga e os incômodos causados pela avaliação; também os/as incentivou a questionar a abordagem individual e técnica do desenvolvimento profissional incorporada em sua lógica interna; e, por fim, promoveu a conscientização a respeito da história do sindicato e o reconhecimento do campo pedagógico como arena política.

O movimento dos/das professores/as de 2014 e as mobilizações subsequentes forneceram experiências de aprendizagem transformadoras para muitos/as participantes. Atividades, encontros e comícios proporcionaram oportunidades sem precedentes para o engajamento político e educacional. Elizabeth, uma das lideranças do CdP em Valdivia, no sul do Chile, desempenhou, durante o período de protestos dos/das professores/as, um papel fundamental ao criticar a nova política e organizar palestras para promover a compreensão das políticas entre os/as professores/as, incluindo discussões com acadêmicos/as sobre identidade profissional e história. Para ela, foi com essas palestras que seus/suas colegas perceberam sua identidade coletiva como professores/as.

“Cerca de 1.200 a 1.300 professores/as ouviram atentamente essas informações, a pesquisa e o desenrolar da história de suas próprias experiências, a partir de sua identidade. Foi um momento forte. Foi incrível ver os/as professores/as, em meio a aplausos e tristeza, dizendo: ‘Uau, nós que fizemos isso acontecer’. Foi um momento de descoberta” (Elizabeth).

Elizabeth era a chefe do novo departamento pedagógico dentro do CdP local. Esse departamento teve papel fundamental durante as manifestações, representando, em sua opinião, uma mudança dentro do CdP local, que saiu do foco restrito em melhorias salariais e passou a abordar de forma ativa temas que afetam diretamente a vida dos/das professores/as. Elizabeth considera que esse desenvolvimento tem implicações políticas importantes. A CdP se esforça para adotar uma compreensão mais ampla do profissionalismo.

“Para nós, é um marco: pela primeira vez, o CdP está assumindo a responsabilidade por questões que estão diretamente relacionadas à vida dos/as professores/as e as analisando de uma perspectiva acadêmica e de pesquisa” (Elizabeth).

Esse é um dos efeitos mais significativos do movimento dissidente: ele possibilitou aos/as professores/as explorar a sua própria história e lançar luz sobre aspectos negligenciados do seu próprio trabalho, revelando as condições precárias que vinham suportando. Esse processo de (auto)desenvolvimento profissional surgiu como uma experiência de aprendizagem transformadora, contrastando com o consenso político sobre o desenvolvimento profissional proposto pela nova PND. Um aspecto fundamental, especialmente para as lideranças dissidentes, foi a necessidade de desenvolver e recuperar um discurso pedagógico robusto que fosse crítico à lógica neoliberal. Como Elizabeth expressa de forma eloquente:

“Não tenho mais interesse pela luta sindical nem em fazer parte desse ambiente sindical confuso. Em vez disso, quero recuperar o discurso pedagógico, que atualmente é dominado pela tecnocracia, e isso precisa ser reconhecido. Pela minha experiência pessoal como professora de escola, sinto que isso ficou normalizado. Existe uma construção de um discurso anti-especialistas, mas o discurso pró-especialistas se tornou tão arraigado que é difícil construir um discurso paralelo” (Elizabeth).

Tabela 4. Distribuição da classificação dos/das professores/as em 2020 e 2021
Trajetória da carreira docente

	n. de docentes 2020	% do total	n. de docentes 2021	% do total	variação 2020-2021
sem avaliação	38.388	15,5%	75.708	30,1%	97,2%
Acceso	81.197	32,8%	70.436	28,0%	- 13,3%
Inicial	49.988	20,2%	26.236	10,4%	- 47,5%
Temprano	29.645	12,0%	29.166	11,6%	- 1,6%
Avanzado	36.678	14,8%	37.207	14,8%	1,4%
Experto I	10.313	4,2%	10.935	4,3%	6,0%
Experto II	1.533	0,6%	1.692	0,7%	10,4%
Total	247.742	100%	251.380	100%	1,5%

Fonte: Centro de Estudios Mineduc, 2022.

O discurso normalizado a que Elizabeth se refere é o discurso baseado no consenso que possibilita a lógica da “ordinalização da nominalidade” (Fourcade, 2016). O sistema SRD discutido acima emprega um princípio de cardinalidade, tratando todos/as os/as docentes dentro do mesmo nível de carreira como entidades idênticas. Isso nivela as diferenças entre os/as professores/as e permite a agregação para fins de contagem, como afirmar um aumento no número de professores/as num nível específico, o que permite a formulação de enunciados como “*houve um aumento de 10,4% de professores/as no nível Experto II*” (CENTRO DE ESTUDIOS MINEDUC, 2022, p. 3).

A Tabela 4 evidencia a predominância da tecnocracia no discurso pedagógico, ilustrando a política de desenvolvimento profissional imposta a 251.380 professores/as. Ela demonstra como essa política visa regular e controlar o trabalho dos/as docentes. As modificações feitas no Arcabouço para o Bom Ensino – MBE em 2021 estão alinhadas com os desafios enfrentados na construção de um discurso pedagógico alternativo. As mudanças foram implementadas para melhorar o alinhamento com a PND, definindo explicitamente o que cada professor/a deve saber, como deve agir e quais competências deve possuir (CPEIP, 2021). A nova versão do Arcabouço foi adaptada para encaixar a implementação de padrões de aprendizagem e disciplinares avaliados no teste de conhecimento pedagógico e disciplinar do SRD. Embora a versão de 2004 não tivesse pretensões de ser um “quadro analítico rígido” (CPEIP, 2008, p. 7), os critérios atuais fornecem diretrizes mais detalhadas em relação ao que os/as docentes devem saber e como devem desempenhar suas funções (CPEIP, 2021). Essa última versão amplia a gama de estratégias, técnicas, conhecimentos, habilidades e disposições profissionais para se alinhar com a arquitetura institucional da PND e do SRD.

A PND descreve o que os/as professores/as devem saber e estar aptos/as a fazer no seu trabalho. Embora o MBE possa servir inicialmente como um quadro orientador, o fato de os resultados dos testes e do portfólio determinarem a classificação do desenvolvimento profissional de um/uma professor/a e o seu salário correspondente transforma o MBE em manual a ser seguido. Isso reforça o poder desse discurso técnico, que se tornou profundamente enraizado na subjetividade dos/das professores/as.

Um aspecto significativo do movimento dissidente foi a consciência da necessidade de desenvolver um discurso pedagógico alternativo que desafiasse o discurso técnico e normalizado. Como Javier aponta, *“nossa intenção política e pedagógica maior reside no debate político-pedagógico, que é a reconstituição do sujeito docente”*. Em consonância com isso, o coletivo Construyendo, uma pequena organização docente de base fundada em 2015, sediada em Santiago e que faz parte da tendência dissidente dentro do CdP, identifica três elementos-chave para construir um discurso político-pedagógico: promover a existência e a implementação de currículos alternativos e contra-hegemônicos; defender escolas democráticas onde os/as professores/as desempenhem um papel fundamental no sistema; e reconhecer a pedagogia como seu principal espaço político de conhecimento, onde ocorre uma relação formativa entre docentes e discentes. Em relação a esse último ponto, Javier argumenta:

“[reconhecer a pedagogia como um espaço político] implica um reposicionamento da pedagogia como espaço de conhecimento, como um conjunto de conhecimentos que só existe ou surge na relação entre o/a professor/a e o/a estudante em todas as suas dimensões curriculares e formativas, moldando o sujeito, o ser humano. Se não reconhecermos essa perspectiva, pelo menos nessas três dimensões, nossas demandas tenderão a se concentrar exclusivamente em questões relacionadas ao trabalho” (Javier).

Como Elizabeth indica, o discurso político-pedagógico dos/das professores/as ainda não foi totalmente desenvolvido. Essa foi uma das principais limitações do movimento dissidente: embora desafiasse o consenso predominante, ele teve dificuldade em oferecer uma visão alternativa sobre o desenvolvimento dos/as professores/as.

Discussão e considerações finais

Do que o movimento dissidente dissente? Neste artigo, tentamos abordar essa questão por meio de dois elementos centrais que ajudam a compreender os/as professores/as dissidentes durante o período de 2014 a 2016 no Chile. Em primeiro lugar, o movimento dissidente buscou tornar visível e audível (Rancière, 2010b) sua própria experiência como professores/as, experiência que havia sido excluída do campo perceptivo da elaboração e discussão da nova PND. A experiência deles/as se baseia em mais de uma década de políticas de avaliação, que veem como fonte de *agobio* (estresse, sobrecarga e incômodo).

Em segundo lugar, tornar sua experiência visível e audível possibilitou uma análise crítica das circunstâncias específicas que geraram estresse, sobrecarga e incômodo. Uma dimensão relevante nessa análise é o consenso em torno da lógica de desenvolvimento profissional dos/das docentes incorporada à política educacional desde o final da década de 1990 até o presente. O surgimento de dissidências possibilitou uma compreensão mais clara das lógicas estruturantes das políticas docentes e seu impacto nos processos de subjetivação dos/das professores/as. Nesse sentido, a PND é uma política enraizada num consenso político de longo prazo que vem se desenvolvendo gradualmente ao longo dos anos; é tanto um prolongamento como um refinamento das trajetórias anteriores das políticas docentes de responsabilização baseadas no desempenho. A introdução de uma alocação salarial baseada no desempenho na PND leva a uma escala comum de avaliação dos/das professores/as. Devido a sua extensão e seu caráter obrigatório, a PND possibilita uma comparação entre a grande maioria da força de trabalho docente. Essa trajetória profissional se torna, então, o único caminho de melhoria: os/as professores/as que não cumprem a progressão deixam de ser professores/as atuantes, tornam-se invisíveis. Seguindo Fourcade (2016), a PND pode ser interpretada como um processo de categorização complexo, que abrange a capacidade de gerar afirmações sobre a identidade, a autenticidade e o valor do profissionalismo e do trabalho dos/das docentes.

Incluir o movimento dissidente e a dissidência na análise da PND é essencial para superar o consenso incorporado nessas políticas. Análises que descrevem a elaboração da PND como um processo de negociação excepcional entre o governo e o CdP, como o trabalho de Alejandra Mizala e Ben Schneider (2020), limitam o escopo ao consenso político, fazendo com que ele pareça um sucesso. Como argumentam a autora e o autor, o processo de elaboração da PND envolveu “uma rede política ampla, visível e bastante conectada de 40 a 50 especialistas em universidades, *think tanks* e fundações” que “tiveram forte influência sobre o conteúdo e os detalhes das reformas para professores/as” (MIZALA & SCHNEIDER, 2020, p. 3). Essa rede política de especialistas em educação “forjou um consenso sobre a implementação de uma carreira com critérios de entrada mais exigentes, melhoria na formação, recompensas materiais e profissionais mais significativas e avaliações regulares para progressão na carreira” (MIZALA & SCHNEIDER, 2020, p. 21). Para o autor e autora, a ruptura interna no CdP, que o impediu de usar “o máximo poder disruptivo para impedir as reformas” (MIZALA & SCHNEIDER, 2020, p. 21), foi um dos elementos que favoreceram as negociações, junto com as discussões anteriores do CdP que endossavam “o princípio da promoção vinculada a avaliações (e as avaliações para professores/as municipais já estavam sendo implementadas)” (MIZALA & SCHNEIDER, 2020, p. 20).

Seguindo Rancière (2004), o movimento dissidente procurou tornar visível e audível o que havia sido excluído da elaboração e discussão da nova PND: a própria experiência dos/das docentes. Com esse movimento, podemos ver e ouvir pelo menos duas

coisas: em primeiro lugar, que o CdP não estava “dividido internamente” (MIZALA & SCHNEIDER, 2020, p. 21), mas *ficou* dividido devido à discussão da nova PND. Em segundo lugar, que o “consenso” em torno da PND foi forjado por meio de uma rede política de especialistas que partilham uma visão comum sobre como o desenvolvimento docente deve ser organizado. Assim, o dissenso dos/das professores/as não se referia apenas à parceria acrítica do líder do CdP com o governo (e sua disposição para negociar), mas também ao próprio “consenso forjado”, pois esse representa um trajeto político mais longo. Por outro lado, o dissenso é uma interrupção desse consenso político (RANCIÈRE, 2010a). O campo perceptivo no qual a nova PND está codificada se limita ao consenso descrito com transparência eloquente no trabalho de Mizala e Schneider (2020). Essa rede de especialistas em educação considera a avaliação, os incentivos e a responsabilização baseada no desempenho fundamentais para melhorar a qualidade da educação, sem necessariamente definir o que se entende por essa última. O movimento dissidente, portanto, introduz heterogeneidade nesse campo perceptivo ao afirmar que sente profundo *agobio*, e isso se deve em parte à mesma lógica política que sustenta a PND. No entanto, ao excluir essa perspectiva crítica da codificação da nova PND, as forças alinhadas com o consenso político podem negligenciar o dissenso do movimento dissidente, e os/as líderes desse movimento podem argumentar que a PND é uma política desfavorável aos/as docentes (SISTO *et al.*, 2022).

Este artigo oferece uma perspectiva para aprofundar essa derrota em relação ao papel das ideias e do trabalho intelectual nos processos de renovação do CdP (STEVENSON, 2008; GAVIN, 2022). A elaboração de uma demanda político-pedagógica alternativa foi uma das principais limitações do movimento dissidente: embora tenha sido capaz de desafiar o consenso predominante e oferecer uma crítica negativa ao mesmo, tornando visível e audível a experiência de estresse, sobrecarga e incômodo, ele teve dificuldade em articular um discurso político-pedagógico positivo e comum. De acordo com Antonio Gramsci (2007), a diferença entre uma crítica negativa e um discurso positivo reside na distinção entre um movimento conjuntural e um movimento orgânico: apenas esse último, na medida em que delineia um horizonte positivo, tem força para realizar transformações políticas profundas. A liderança do movimento dissidente identificou e deu visibilidade efetiva aos elementos-chave que um discurso político-pedagógico alternativo deve abranger. Esses incluem ideias como escolas democráticas, profissionalismo autônomo e um desenvolvimento profissional dos/das professores/as que enfatize a colaboração como componente central. No entanto, para que os/as professores/as reconheçam essa perspectiva como sua, ainda há muito trabalho pela frente.

Ao longo de sua história, o movimento docente chileno demonstrou sua capacidade de romper com o consenso predominante por meio de momentos de dissenso, expondo as injustiças das lógicas políticas promovidas por certos setores da sociedade e mostrando que há potencial para mudanças. O movimento dissidente faz parte dessa

tradição. Algumas lições que esta análise nos deixa dizem respeito aos limites das demandas negativas, como estresse, sobrecarga, incômodo e à carência existente dentro da força de trabalho docente, pelo menos entre seus/suas intelectuais de base. Afastar-se desses limites na direção de um poder docente mais forte parece uma tarefa ainda pendente, como sugerem os ciclos mais recentes de protestos de professores/as (FERNÁNDEZ UGALDE, 2023). Além disso, há questões em relação a como se afastar do consenso político neoliberal e a como as tensões de longa data e emergentes em torno das identidades profissionais e da diminuição do trabalho docente estão ligadas aos desafios de romper com essa ordem das coisas.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *Dissenting from what? the rupture of Chilean teachers with the long-term consensus on teacher professional development*, Felipe Acuna and Rocío Fernández Ugalde, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Érico Assis.
- 2 Gostaríamos de agradecer os valiosos comentários recebidos na reunião de redação do CITSE-UCSH, especialmente de Paula Guerra, Andrea López, Maribel Calderón, Cesar Maldonado e Juan Pablo Queupil.
- 3 Atualmente as escolas públicas municipais representam cerca de um terço do total de escolas, enquanto as escolas privadas subsidiadas representam mais da metade.

Referências

- ACUNA, Felipe. Incentivos Al Trabajo Profesional Docente y Su Relacion Con Las Políticas de Evaluacion e Incentivo Economico Individual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 2015, 41 (1): 7-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100001>.
- ACUNA, Felipe. An Autonomous Teacher Subject as a Force of Pedagogical Renewal: Two Historical Moments of Activation of the Teacher's Movement in Chile. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2021, 8 (2): 105-124. <https://doi.org/10.14516/ete.458>.
- ACUNA, Felipe. The Emergence of a Political-Pedagogical Teacher Subject: Chilean Teachers' Struggle to Bring Pedagogy Back Into the Political Sphere. *Education Policy Analysis Archives*, 2022, 30 (106).
- ACUNA, Felipe. Governing Teachers' Subjectivity in Neoliberal Times: The Fabrication of the Bonsai Teacher. *Journal of Education Policy*, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2196954>.
- ASSAEL, Jenny & PAVEZ, Jorge. La Construcción e Implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2008, 1 (2): 41-55.
- AVALOS, Beatrice & ASSAEL, Assael. Moving from Resistance to Agreement: The Case of the Chilean Teacher Performance Evaluation. *International Journal of Educational Research*, 2006, 45 (4-5): 254-266. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>.

- BALL, Stephen J. The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 2003, 18 (2): 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>.
- BASCIA, Nina. Perspectives on Teacher Unions: History, Discourse, and Renewal. *Teacher Unions in Public Education. Politics, History, and the Future*, edited by Nina Bascia. New York: Palgrave Macmillan, 2015.
- BELLEI, Cristian. El Talon de Aquiles de La Reforma. Analisis Sociológico de La Política de Los 90 hacia los docentes en Chile. *Economía Política de Las Reformas Educativas En América Latina*, edited by Sergio Martinie, and Marcela Pardo, 129-146. Santiago: CIDE – PREAL, 2001.
- BOLTANSKI, Luc & THEVENOT, Laurent. The Sociology of Critical Capacity. *European Journal of Social Theory*, 1999, 2 (3): 359-377. <https://doi.org/10.1177/136843199002003010>.
- BRAUN, Virginia & Victoria Clarke. Thematic Analysis. *American Psychological Association. APA Handbook of Research Methods in Psychology. vol. 2, Research Designs*, 2012, edited by Harris Cooper, 57-71. Washington, DC: American Psychological Association.
- CANDINA, Azun. Vivir Una Dictadura: Historia y Memoria de Los Profesores en Chile (1973-1990). *Historia* 396, 2014, 4 (2): 187-216.
- CASTILLO, Dante. La Función de La Evaluación En Las Políticas Neoliberales Del Sistema Escolar Chileno. *Poiesis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação* 9, 2015, (December): 229-248. <https://doi.org/10.19177/prppge.v9el62015229-248>.
- CENTRO DE ESTUDIOS MINEDUC. Variación En La Información Estadística de Los Docentes de La Educación en Desempeño, Año 2021. Santiago: MINEDUC, 2022. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/03/APUNTES-22_2022_fd01.pdf.
- CORNEJO, Rodrigo & INSUNZA, Javier. El Sujeto Docente Ausente de Las Movilizaciones Educativas: un Analisis del Discurso Docente. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2013, 12 (2): 72-82.
- CPEIP. *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Gobierno de Chile, 2008.
- CPEIP. *Estandares de La Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Gobierno de Chile, 2021. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>.
- FERNANDEZ UGALDE, Rocio. Teachers' Politycity as a Sociohistorical Juncture: Bringing a Freirean Angle to Education Policy Studies. *Globalisation, Societies and Education*, 2023, O (O): 1-13. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2209525>.
- FOURCADE, Marion. Ordinalization: Lewis A. Coser Memorial Award for Theoretical Agenda Setting 2014. *Sociological Theory*, 2016, 34 (3): 175-195. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0735275116665876>.
- GAVIN, Mihajla. Raising Teachers' Voices: How Teacher Unions Build Grassroots Intellectualism to Resist Neoliberal Education Reform. *Empowering Teachers and Democratizing Schooling. Perspectives from Australia*, edited by Keith Heggart, and Steven Kolber. Singapore: Springer, 2022.
- GIDDENS, Anthony. *La Tercera Vía*. La Renovación de La Socialdemocracia. Madrid: Taurus, 1999.
- GOBIERNO DE CHILE. *Crea El Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas. Ley 20.903*, 2016.
- GONZALEZ, Eduardo. *Arriba Profes de Chile. De la Precarización Neoliberal a la Reorganización Docente*. Santiago: América en Movimiento, 2015.
- GOODSON, Ivor. Introduction. Life Histories and Narratives. *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*, edited by Ivor Goodson, 11-22. London: Routledge, 2017.
- GRAMSCI, Antonio. *Antología. Selección, Traducción y Notas de Manuel Sacristan*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

- HERRERA, Javiera. Bases Rechazaban Pacto Que Se Firmó Hace Solo Dias: Profesores se Vuelven a Retirar de Mesa de Trabajo Con Mineduc. *El Mercurio*, november 14, 2014. <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2014-11-14&dtB=14-11-201400:00:00&Paginaid=9&bodyid=3>.
- HERRERA, Javiera & TORO, Macarena. Disidencia de Colegio de Profesores Llama a Seguir Movilizados ya que Gajardo Evalúe su Continuidad. *El Mercurio*, november 15, 2014. <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2014-11-15&NewsID=272763&dtB=15-11-201400:00:00&BodyID=3&Paginaid=27>.
- MARTINEZ, Daniel. La 'Rebelión Paralela' que Tiene en Jaque (una vez mas) a Jaime Gajardo. *El Dinamo*, november 13, 2014. <http://www.eldinamo.cl/pais/2014/11/13/rebelion-paralela-tiene-en-jaque-una-vez-mas-a-jaime-gajardo/>.
- MATAMOROS, Christian & ALVAREZ, Rolando. 'No + Municipalización'. La Resistencia Docente a Los Traspasos de Escuelas Públicas. Chile, 1986. *Izquierdas*, 2021, 50 (6): 0-0. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100206>.
- MIZALA, Alejandra & SCHNEIDER, Ben. Promoting Quality Education in Chile: The Politics of Reforming Teacher Careers. *Journal of Education Policy*, 2020, 35 (4): 529-555. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1585577>.
- NORRIS, Joe; SAWYER, Richard D. & LUND, Darren. *Duoethnography: Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research*. London: Routledge, 2012.
- NUÑEZ, Ivan. *Reformas Educativas e Identidad de Los Docentes*. Chile, 1960-1973. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1990.
- PAL, Nyiri. Lateral Vision: Juxtaposition as a Method. *Ethnography*, 2013, 14 (3): 369-383. <https://doi.org/10.1177/1466138113491677>.
- PARCERISA, Lluís *et al.* Teacher Autonomy in the Age of Performance-Based Accountability: A Review Based on Teaching Profession Regulatory Models (2017-2020). *Education Policy Analysis Archives*, 2022, 30 (July): 100.
- PENTEADO, Regina Zanella & SOUZA, Samuel de. Teacher Malaise, Suffering and Sickness: From Narratives of Teacher Work and Culture to Teaching as a Profession. *Saúde e Sociedade*, 2019, 28 (1): 135-153. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902019180304>.
- PORTA, Donatella della. Protest Cycles and Waves. *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements*, edited by David Snow, Donatella della Porta, Doug McAdam and Bert Klandermans. Blackwell Publishing Ltd, 2013.
- RANCIÈRE, Jacques. *The Philosopher and His Poor*. London: Duke University Press, 2004.
- RANCIÈRE, Jacques. *Dissensus. On Politics and Aesthetics*. London: Continuum, 2010a.
- RANCIÈRE, Jacques. *Momentos Políticos*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2010b.
- SAYER, Andrew. *Method in Social Science: A Realist Approach*. London: Psychology Press, 1992.
- SERRANO, Sol; PONCE DE LEÓN, Macarena & RENGIFO, Francisca. *Historia de La Educación en Chile (1810-2010). Toma I. Aprender a Leer y Escribir (1810-1880)*. Santiago: Taurus, 2012.
- SISTO, Vicente *et al.* La Rebelión de Las Bases Frente a La Estandarización Del Trabajo Pedagógico. El Caso de La Movilización Contra La Ley de Carrera Docente En Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 2022, 30 (138), <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>.
- STEVENSON, Howard. Challenging the Orthodoxy: Union Learning Representatives as Organic Intellectuals. *Journal of In-Service Education* 34, 2008, (4): 455-466. <https://doi.org/10.1080/13674580802328129>.

TARLAU, Rebecca. Take or Reject State Power? The Dual Dilemma for Teachers' Unions in Brazil and Mexico. *Studies in Comparative International Development*, 2022, 57 (3): 361-384. <https://doi.org/10.1007/s12116-022-09364-x>.

VILLALOBOS, Cristobal; PEREIRA, Sebastian & Tomas Lagos. Protesta Docente En El Chile Postdictadura (1990- 2019). *Revista Mexicana de Estudios de Los Movimientos Sociales*, 2022, 6 (1): 33-56. <http://www.revistamovimientos.mx/ojs/index.php/movimientos/article/view/281>.

Declaração de divulgação

Os autores não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.

Duas histórias, uma escola:

as narrativas concorrentes na batalha pela sindicalização de uma escola charter em Chicago¹

Two tales of one school:

competing narratives in a charter school unionization battle in Chicago

Dos historias, una escuela:

las narrativas concurrentes en la batalla por la sindicalización de una escuela charter en Chicago

 **AMANDA PINKHAM-BROWN***

Universidade de Minnesota, Estados Unidos

RESUMO: Este estudo narrativo analisa uma tentativa malsucedida de sindicalizar uma escola charter da zona urbana. Para investigar por que esse esforço não teve um resultado positivo, construo duas *histórias da escola* — as narrativas discursivas que cada lado contou sobre como a escola atua, a quem serve e como se insere numa disputa maior por justiça educacional, racial e econômica. Em seguida, analiso essas narrativas por meio da lente crítica do “urbanismo neoliberal” (LIPMAN, 2011) para sublinhar como a narrativa oficial da escola se baseou em estruturas neoliberais e discursos hegemônicos que, em última instância, ajudaram a diretoria a sufocar a tentativa de sindicalização, apesar do entusiasmo inicial generalizado entre os/as funcionários/as.

Palavras-chave: Sindicatos docentes. Escolas charter. Neoliberalismo. Reforma na educação. Investigação narrativa.

ABSTRACT: This narrative study examines a failed attempt to unionise an urban charter school. To investigate why this effort failed, I construct two competing ‘stories of the school’ – the discursive narratives each side told about how the school operates, who it serves, and how it fits

* Departamento de Currículos Escolares e Instrução, Universidade de Minnesota, Twin Cities, MN, Estados Unidos. E-mail: <pinkhambrowna22@ecu.edu>.

into a larger battle for educational, racial, and economic justice. I then read these narratives through the critical lens of ‘neoliberal urbanism’ (LIPMAN, 2011) to highlight how the school’s official narrative pulled on neoliberal structures and hegemonic discourses to ultimately help administrators quell the unionising effort despite initial widespread staff enthusiasm.

Keywords: Teachers’ unions. Charter schools. Neoliberalism. School reform. Narrative inquiry.

RESUMEN: Este estudio narrativo analiza un intento fallido de sindicalizar una escuela chárter de la zona urbana. Para investigar por qué este esfuerzo no tuvo un resultado positivo, construyo dos *historias de la escuela* — las narrativas discursivas que cada lado contó sobre cómo funciona la escuela, a quién sirve y cómo encaja en una disputa más amplia de justicia educativa, racial y económica. Luego, analizo estas narrativas a través de la lente crítica del “urbanismo neoliberal” (LIPMAN, 2011) para subrayar cómo la narrativa oficial de la escuela se basó en estructuras neoliberales y discursos hegemónicos que finalmente ayudaron a la junta a sofocar el intento de sindicalización, a pesar del entusiasmo inicial generalizado entre los/as empleados/as.

Palabras clave: Sindicatos docentes. Escuelas chárter. Neoliberalismo. Reforma en la educación. Investigación narrativa.

Introdução

Em 2019, tomei a dolorosa decisão de deixar aquele que era o emprego dos meus sonhos, depois de apenas três anos. Fiquei em êxtase quando aceitei o cargo de professora de teatro numa escola charter² de ensino secundário na zona urbana de Chicago, a Innovation Charter. Três anos depois, porém, estava me sentindo esgotada e desmoralizada após várias tentativas, todas fracassadas, de mudar o que eu considerava um sistema escolar opressivo tanto para os/as alunos/as como para os/as professores/as. Descobri que tinha muito pouco poder numa escola que havia sido propositalmente fundada sem um sindicato, onde eu sentia que as vozes dos/das professores/as eram escutadas, tecnicamente, mas raramente ouvidas de verdade pela administração. Essa mesma administração tinha por costume deixar claro que pensava que os sindicatos só levariam a burocracia desnecessária e falta de flexibilidade. Dois anos depois, fiquei animada ao saber que meus/minhas ex-colegas também estavam cansados/as

desse sistema. Em vez de abandonar a escola, porém, eles/elas estavam decididos/as a fazer com que suas vozes fossem ouvidas, fundando um sindicato nesse ambiente hostil.

Inspirados/as pela greve do Sindicato dos Professores de Chicago – CTU em 2019, os/as professores/as da Innovation Charter School começaram a discutir a ideia de organizar um sindicato naquele mesmo ano. No início de 2020, elaboraram um plano de implementação com a ajuda de um membro do CTU, processo que foi interrompido pelo *lockdown* decorrente da Covid-19. Após uma pausa de meses, os planos de reabertura da escola no ano letivo de 2020-2021 revigoraram o empenho de sindicalização. No início de 2021, o comitê de organização do sindicato conseguiu que a maioria dos/das docentes das duas sedes da escola assinasse carteiras sindicais sem alertar a administração. No entanto, antes que pudessem divulgar publicamente sua intenção de se sindicalizar, eles/elas foram denunciados/as à administração, o que desbaratou sua implementação cuidadosamente elaborada. Isso deu início a uma batalha de meses entre os/as professores/as pró-sindicato e a administração escolar, o que culminou numa votação por correspondência em junho de 2021. No final, a facção pró-sindicato perdeu a eleição por apenas um voto.

Embora exista o costume de as escolas charter serem inauguradas *propositamente* sem sindicatos, o fracasso dos/das professores/as da Innovation em se sindicalizarem é, em diversos aspectos, uma anomalia. Em Minneapolis, onde moro atualmente, duas redes de escolas charter se sindicalizaram com sucesso durante o ano letivo de 2020-2021, e agora o CTU tem uma divisão inteira de escolas charter sindicalizadas — vinte e três escolas até o momento da redação deste artigo — no seu registro (LONETREE, 2021). Além disso, os estudos existentes sobre a sindicalização das escolas charter têm se concentrado exclusivamente nas tentativas de organização sindical que são bem-sucedidas (BEABOUT & GILL, 2015; JABBAR *et al.*, 2020; MONTAÑO, 2015). Dada a falta de estudos sobre campanhas de sindicalização *malsucedidas*, procurei entender por que essa tentativa fracassou, complementando assim a literatura sobre campanhas bem-sucedidas. Como observa Karvelis (2020) ao analisar o movimento #RedForEd, é importante “avaliar as vitórias e derrotas do movimento e teorizar a reflexividade das estruturas de poder e lógicas políticas utilizadas para compreender, reagir e restringir os movimentos docentes dos últimos tempos” (KARVELIS, 2020, p. 5).

Após entrevistar vários/as docentes pró-sindicalização e analisar a comunicação interna da campanha da Innovation, descobri que os dois lados apresentavam narrativas bastante diferentes a respeito de como a escola funciona e a quem serve. Chamo essas narrativas de *histórias da escola* e as uso para explorar como essa luta se desenrolou no âmbito narrativo. Isso me pareceu relevante, dada a centralidade da narrativa na mobilização sindical (GANZ, 2011). Por meio dessas histórias, ficou evidente que a narrativa contada pela administração e professores/as antissindicalização quanto à missão, à visão e à operação das Innovation Charter Schools está impregnada de discursos hegemônicos

do que Lipman (2011) chama de “urbanismo neoliberal”: o enquadramento da escolha de uma escola como empoderamento da família, a importância da flexibilidade para a funcionalidade escolar, o valor da liderança verticalizada, a natureza desagregadora e a desnecessidade de sindicatos. É notável que todos esses discursos fossem dominantes nas políticas culturais de Chicago quando a escola foi fundada, e as estruturas da própria escola refletem aquelas implementadas pela Administração das Escolas Públicas de Chicago – CPS em âmbito maior, incluindo um foco no individualismo e nas decisões de cima para baixo.

Refletindo também o panorama político de Chicago de maneira mais ampla, a história da escola que é contada pelos/as professores/as pró-sindicato se baseou em discursos do sindicalismo pela justiça social, centrais para o Comitê de Educadores de Base – CORE dentro do CTU, na tentativa de oferecer uma nova visão do que a escola poderia ser. Argumento, tal como Maton (2022) faz a respeito do CTU em sentido mais geral, que a visão dos/das professores/as pró-sindicalização pode ser interpretada como uma narrativa contra-hegemônica com vistas a “nomear, protestar e combater os efeitos do neoliberalismo avançado” (MATON, 2022, p. 172). Defendo que esses/as professores/as foram derrotados/as, em última instância, tanto pela instrumentalização de discursos neoliberais profundamente arraigados às narrativas sobre a identidade da escola como pela capacidade da administração escolar de contar essa história por meio das estruturas de poder incorporadas às operações da escola. A grande vantagem narrativa e estrutural impossibilitou que uma história alternativa se enraizasse dentro da instituição sem uma avaliação profunda da própria existência da organização.

O contexto de Chicago: o CTU contra o urbanismo neoliberal

Chicago está na vanguarda do urbanismo neoliberal (LIPMAN, 2011), definido como uma reestruturação da cidade por meio da “busca, por parte de investidores, pela apropriação de bens públicos” e das consequentes “destituição, desarticulação e expropriação da grande maioria” das pessoas (GUTSTEIN & LIPMAN, 2013). Esse processo utiliza e transforma os sistemas educacionais, incluindo o distrito escolar da cidade, o CPS. Isso resultou no fechamento generalizado de escolas em bairros negros e latinos, da classe operária, o que abriu caminho para a gentrificação e a possibilidade de escolha da escola cada vez mais privatizada e flexível, menos baseada no bairro de residência (EWING, 2018; LIPMAN, 2011). Esse processo dependia fortemente de parcerias público-privadas e da onda de medidas de fiscalização instituídas pela lei federal *Nenhuma Criança Deixada para Trás* (*No Child Left Behind*), aprovada pelo governo Bush em 2001. Isso enfraqueceu o Sindicato dos/das Professores/as de Chicago – CTU, reduziu o número de Conselhos Escolares Locais — órgãos democráticos de cada escola, compostos por pais, mães e

membros da comunidade — e provocou um *boom* de abertura de escolas charter. Foi nesse ambiente que a Innovation Charter School foi inaugurada, no início da década de 2010.

É importante ressaltar, como faz Lipman, que “o neoliberalismo como processo hegemônico é contingente, contestado e parcial” (LIPMAN, 2011, p. 10), deixando espaço para resistência por parte de forças externas e internas. Como tal, o Sindicato dos/das Professores/as de Chicago – CTU liderou a contraofensiva ao urbanismo neoliberal por meio do sindicalismo pela justiça social (BROGAN, 2014). Antes de 2008, o CTU era visto como um órgão alinhado às políticas educacionais do município, mesmo quando o controle do conselho escolar foi transferido para o prefeito e CEOs com mentalidade empresarial (BROGAN, 2014; GUTSTEIN & LIPMAN, 2013). Insatisfeito com o *status quo*, o Comitê de Educadores/as de Base – CORE, “um pequeno grupo de professores/as e paraprofissionais... decidiu se mobilizar contra o fechamento de escolas públicas, ‘reestruturações’, ‘compartilhamentos’ e todas as medidas que visavam expandir as escolas charter” (BROGAN, 2014, p. 149). O CORE conseguiu o controle do sindicato ao fazer parcerias com famílias e comunidades e se mobilizar por questões de justiça social de forma mais geral, muitas vezes agindo com a ideia de que “as condições de trabalho dos/as docentes são as condições de aprendizagem dos/as discentes” (BROGAN, 2014; GUTSTEIN & LIPMAN, 2013; MATON, 2022; MATON, 2022).

O CORE foi considerado parte essencial das greves do CTU, de 2012 e 2019, que buscavam combater o neoliberalismo após 17 anos de abusos (GUTSTEIN & LIPMAN, 2013; MATON, 2022; MATON, 2022). Essas greves também estiveram ligadas ao movimento nacional Red for Ed (DYKE & MUCKIAN BATES, 2020; GUTSTEIN & LIPMAN, 2013; HARLOW, 2020; KARVELIS, 2020). Além disso, o CORE serviu de modelo para o sindicalismo pela justiça social em sindicatos docentes de todo o país, incluindo Nova York, Newark, Los Angeles, Filadélfia e Baltimore (BROGAN, 2014; OWENS, 2022; STARK, 2019), e agora é afiliado à União dos Comitês de Educadores de Base – UCORE, que “foi formada em 2014 para reunir e dar apoio mútuo aos que hoje são mais de quarenta comitês pela justiça social em atividade” (MATON, 2022, p. 45). O CTU e o CORE mantiveram essa pressão contra as políticas opressivas do município em 2020 e 2021, quando se opuseram aos planos de reabertura das escolas públicas de Chicago no auge da pandemia da Covid-19 (R. MATON, 2022; R. M. MATON, 2022).

Como a inauguração da Innovation Charter School está intimamente ligada à reestruturação neoliberal das escolas de Chicago, o conceito de urbanismo neoliberal de Lipman (2011) é uma lente analítica instrutiva para entender por que a tentativa de sindicalização na escola acabou fracassando.

Métodos

Investigação narrativa, pós-estruturalismo e criticidade

Este estudo se baseia na *investigação narrativa*, uma vez que se centra nas narrativas em disputa na luta pela sindicalização da Innovation Charter School. A investigação narrativa se baseia no pressuposto de que “o ser humano é narrativo; essa relação é tão presente e poderosa que, se mudarmos a nossa história, podemos até mudar as nossas vidas” (CLANDININ & CONNELLY, 2000; LEWIS, 2011, p. 506). Meus/minhas participantes narrativizavam suas experiências frequentemente e tentavam fazer com que os/as outros/as aceitassem suas narrativas por meio de seu empenho de organização sindical. Ao modificar ou controlar essas narrativas, os/as participantes tentavam angariar poder sobre sua situação. Contar histórias costuma ser uma ferramenta poderosa para ativistas e mobilizadores/as (GANZ, 2011). Como argumenta Lewis, “as histórias são espaços de resistência, resistência às narrativas do poder instituído” (LEWIS, 2011, p. 506).

Clandinin explica que “a narrativa é tanto fenômeno como método. A narrativa dá nome à qualidade estruturada da experiência a ser estudada e ao critério de investigação para seu estudo” (CLANDININ, 2006, p. 45). Utilizo a investigação narrativa tanto na coleta como na análise das *histórias da escola*, nome que dou às narrativas em conflito. Os/As professores/as e os/as funcionários/as da Innovation falam sobre a escola de forma pessoal e pública. A investigação narrativa me possibilita reconhecer essas histórias como algo de importância central na luta, uma vez que mobilizar é essencialmente obrigar os/as outros/as a acreditar na sua narrativa da experiência. Essa batalha sindical foi travada através de histórias, de modo que a análise delas é fundamental para compreender as experiências dos/das participantes e a sua derrota.

Além da minha análise narrativa, realizei uma análise secundária que coloca em diálogo a criticidade e o pós-estruturalismo, seguindo os passos de Chadderton (2012), que se baseia na Teoria Crítica da Raça e na obra de Judith Butler, na tentativa de realizar uma pesquisa que reconhecesse as estruturas da supremacia branca, ao mesmo tempo que trabalha para as desestabilizar. Nesse sentido, minha análise se baseia numa leitura pós-estrutural dos meus dados pelo viés da ideia crítica de urbanismo neoliberal de Lipman (2011). Recorro ao pós-estruturalismo para postular que, embora o discurso — neste caso, as narrativas contraditórias sobre a escola — colabore para moldar a realidade percebida e a experiência na Innovation, ele também cria condições materiais que precisam ser exploradas, pois foram essas condições, juntamente com os discursos mais gerais, que provocaram resistência e, em última instância, levaram à tentativa de sindicalização.

O resultado da votação não apenas foi influenciado como solidificou os discursos neoliberais hegemônicos e os sistemas neoliberais dentro da escola, o que acarretou

efeitos materiais na vida de professores/as e alunos/as. Dessa forma, o urbanismo neoliberal é tanto uma estrutura concreta que informa como o poder flui na Innovation quanto uma coleção de discursos sobre as experiências do corpo docente e dos/das funcionários/as e sobre a escola de forma mais geral que são suscitados na luta pela sindicalização. Minha análise reconhece que essas narrativas ao mesmo tempo refletem e moldam a realidade daqueles/as que estão dentro da escola.

Explicando melhor, embora eu centre minha análise num texto crítico (LIPMAN, 2011), considero útil trazer a fundamentação extra do pós-estruturalismo, dado o foco em histórias e narrativas na minha investigação. Em sua análise da escrita como método de investigação, Richardson e St. Pierre (2008) demonstram as importantes ligações entre o pós-estruturalismo e a linguagem:

A linguagem não “reflete” a realidade social, mas sim produz significado e cria a realidade social [...] A linguagem é o modo como a organização social e o poder são definidos e contestados e o espaço onde se constrói a noção de identidade de cada um — a subjetividade. Compreender a linguagem como discursos concorrentes — formas concorrentes de dar significado e organizar o mundo — torna a linguagem um espaço de exploração e luta [...] o que algo significa para os indivíduos depende dos discursos que estão à disposição deles (RICHARDSON & ST. PIERRE, 2008, p. 961).

Esse enfoque na linguagem é vital para esta análise, dadas as narrativas concorrentes em torno das experiências no mesmo espaço de mobilização. Esses discursos divergentes produziram duas realidades dentro do mesmo conjunto de circunstâncias. Uma análise pós-estrutural ajuda a ilustrar como o poder avassalador do discurso neoliberal dominante, não apenas na história, missão e visão da escola, mas também na cidade de Chicago, construiu um déficit insuperável para que os/as professores/as pró-sindicalização conseguissem contar uma contra-narrativa. A análise crítica também é vital para esta história, pois na cidade de Chicago como um todo, aqueles/as com mais poder estrutural — poder de decisão, poder de controlar os canais de comunicação — na Innovation são os/as que defendem a ideologia neoliberal hegemônica e viabilizam que sua história seja ouvida, o que tem o potencial de provocar medo entre os/as professores/as na hora do voto (COOPER & SUREAU, 2008).

Por fim, uma observação importante: embora eu conte duas histórias aparentemente coesas de cada lado da batalha sindical, parto do princípio de que essas histórias são sempre parciais e mutáveis, e que dependem de quem as conta. Essas histórias são, por necessidade, compilações de múltiplas contações, e reconheço que cada “indivíduo é tanto o local quanto o sujeito dessas lutas discursivas [...] para reconstruir a memória. Como o indivíduo está sujeito a discursos múltiplos e concorrentes em muitos domínios, a subjetividade de cada um é mutável e contraditória — não estável, fixa e rígida” (RICHARDSON & ST. PIERRE, 2008, p. 962).

Coleta dos dados

Este projeto surgiu organicamente a partir de telefonemas a meus/minhas ex-colegas da Innovation na primavera de 2021, época em que tomei conhecimento da tentativa de sindicalização. Depois de decidir avançar com uma investigação mais formal sobre o processo, entrei em contato com todo o comitê de organização para pedir entrevistas. Da primavera de 2021 ao outono de 2021, realizei doze entrevistas não estruturadas via Zoom com quatro funcionários/as atuais e antigos/as que estavam dispostos/as a compartilhar experiências. Três desses/as funcionários/as faziam parte do comitê de mobilização, enquanto a outra pessoa votou contra o sindicato, mas não se envolveu na mobilização de nenhum dos lados. Também realizei duas discussões informais em grupo, ambas presenciais, que incluíram dois membros da equipe de mobilização e dois/duas ex-funcionários/as da Innovation que haviam deixado a escola devido à insatisfação com as condições de trabalho. Todas as conversas foram gravadas e passaram pelo Otter.ai para a transcrição inicial.

Durante esse período, também entrei em contato com cinco ex-colegas que eram contra a tentativa de sindicalização, mas todos/as se recusaram a falar comigo. Então, em vez de entrevistas, reuni peças de marketing da Innovation, incluindo o seu website e anúncios de emprego, assim como textos de documentos internos da campanha antisindical que foram compartilhados comigo durante as entrevistas com professores/as pró-sindicalização. Os documentos incluíam um site interno para funcionários/as, uma lista de perguntas frequentes sobre sindicalização, apresentações em PowerPoint de reuniões para pequenos grupos e e-mails enviados a toda a escola por administradores/as e funcionários/as antissindicalistas.

No inverno de 2021, compartilhei uma versão preliminar da minha análise com os/as participantes para obter seus comentários e impressões, o que ajudou na revisão. Este estudo foi revisado pelo Comitê de Ética da Universidade de Minnesota na primavera de 2021, mas este considerou não se tratar de uma pesquisa com seres humanos.

Análise

Comecei a análise codificando os dados de forma livre em torno de temas; o objetivo da codificação não era simplificar os dados, mas sim encontrar a narrativa dentro deles (AUGUSTINE, 2014; CHILDERS, 2014; CLANDININ & CONNELLY, 2000; RICHARDSON & ST. PIERRE, 2008). Com isso, comecei a destrinchar as histórias sobre a escola contadas pela equipe de organização e pelos/as administradores/as. Depois de redigir as histórias iniciais, reli *The Political Economy of Urban Education*, de Lipman (2011), por conta de seu foco na política educacional de Chicago. Enquanto lia, fiz anotações sobre

as semelhanças que surgiam entre a linguagem do urbanismo neoliberal e as histórias da escola que eu tinha elaborado. Dessa forma, “os dados deixaram de ser apenas palavras nas transcrições de entrevistas. A teoria também era um dado que eu estava lendo, coletando e analisando simultaneamente” (AUGUSTINE, 2014, p. 751). Quanto mais eu lia e via conexões fortes entre a argumentação de Lipman e a disputa na Innovation, mais eu tratava o trabalho de Lipman como um dado conjunto às entrevistas e documentos que havia reunido. Comecei a colocá-los em diálogo para ver como cada um produzia sentido a partir do outro. Depois de terminar de ler e organizar minhas ideias sobre o livro, revisei as narrativas pelas lentes de Lipman e, em seguida, usei o texto para analisar com mais profundidade por que a narrativa da administração prevaleceu.

A posicionalidade da pesquisadora

Uma observação final e importante é a de que eu, como pesquisadora, tenho envolvimento pessoal com todas as partes deste projeto. Como argumentam Clandinin e Connelly (2000), isso é fundamental para a investigação narrativa:

Os/as pesquisadores/as narrativos/as não devem se excluir da investigação, e sim encontrar maneiras de investigar as experiências dos/as participantes, suas próprias experiências, assim como as experiências construídas em conjunto que se desenvolvem por meio do processo de investigação relacional. Isso deixa claro que, como pesquisadores/as narrativos/as, também fazem parte, metaforicamente falando, dessa festa. Também vivem nesta paisagem e são cúmplices do mundo que estudam (CLANDININ & CONNELLY *apud* CLANDININ, 2006, p. 47).

Não posso me excluir, pois trabalhei na Innovation durante três anos e saí por motivos semelhantes aos que levaram os/as professores/as pró-sindicalização a se mobilizarem. Além disso, recorri às minhas próprias lembranças dos discursos de toda a escola para preencher as lacunas deixadas pelos membros da equipe que eram contra o sindicato e não se dispuseram a se envolver com o meu projeto. Também obtive acesso aos/as participantes por meio de conexões pessoais e profissionais e tinha interesse profundo no resultado da batalha pelo sindicato.

Por meu envolvimento naquela luta, redigi uma declaração de apoio ao comitê de mobilização nas fases iniciais da minha pesquisa, valendo-me de meu acesso institucional a pesquisas sobre os benefícios da sindicalização, para conferir legitimidade acadêmica aos argumentos que essas pessoas apresentavam. Compartilhei essa declaração com o comitê de mobilização, que a divulgou a todos/as os/as funcionários/as da Innovation como parte da campanha de mobilização. Minha reputação como ex-funcionária pró-sindicalização fica ainda mais comprovada pela minha incapacidade de recrutar qualquer administrador/a ou funcionário/a antissindical para conversar comigo para este

estudo, o que me levou a compilar a história daquele lado a partir de documentos e citações de segunda mão, não de entrevistas. Não afirmo que estou contando uma versão completa, equilibrada ou imparcial desse drama. Mas apesar desses vieses, me esforcei para analisar a história sob várias perspectivas e, na ausência de entrevistas, recorri a frases e argumentos retirados de textos dos/das administradores/as.

Meu envolvimento nessa batalha é uma das razões pelas quais me sinto tão atraída pela interpretação narrativa dos dados; as narrativas implicam na existência de uma pessoa narradora que toma decisões artísticas em relação ao que incluir, ao contrário das noções positivistas de uma pessoa pesquisadora como ser invisível e imparcial. Estou profundamente inserida nessa história e a relato apenas do meu ponto de vista; acredito, no entanto, que mesmo do meu ponto de vista situado e limitado, há muito a aprender quanto aos desafios da sindicalização e o poder das histórias que contamos sobre as escolas. Assim, meu objetivo neste trabalho é, como fez Snyder-Young (2010), “afastar-me da ‘estética da objetividade’, situando-me conscientemente dentro da história, em vez de me apresentar como pessoa observadora à margem da ação” (SNYDER-YOUNG, 2010, p. 886).

Resultados

Contexto da história da escola contada pela Innovation

Embora eu não tenha conseguido conversar com administradores/as, membros do conselho ou funcionários/as antissindicalização, montei a seguinte história da escola com base nas minhas conversas com os/as membros atuais da comissão de organização, nos meus anos de trabalho na Innovation e nos documentos mencionados anteriormente. Essa história, além de ser a versão disponibilizada ao público, foi divulgada aos/as funcionários/as por meio de reuniões e e-mails gerais, um site interno e reuniões em pequenos grupos com público cativo, das quais os/as docentes eram obrigados/as a participar. Apresento-a como uma narrativa coesa, mas sei que os discursos são sempre parciais e estão em constante devir — ninguém a contará exatamente como aparece aqui, mas este texto é uma tentativa de reunir, da melhor maneira possível, as narrativas daqueles/as que viam o sindicato como desnecessário e potencialmente prejudicial ao sucesso da escola. Todas as citações foram extraídas diretamente dos dados.

A história

A Innovation foi fundada por uma equipe administrativa composta por uma educadora com muitos anos de experiência e duas funcionárias do Distrito das Escolas Públicas de Chicago – CPS com MBAs de universidades de elite, todas com longa experiência

na central do CPS. Após anos trabalhando para transformar escolas que eram consideradas fracassos e sendo barradas repetidamente pela burocracia de um distrito escolar de grande porte, essas líderes decidiram que a melhor maneira de criar um modelo escolar de sucesso era trabalhar fora dos limites do distrito. Depois de aperfeiçoarem seu modelo, elas tinham planos de compartilhar suas conclusões com o CPS e outros/as envolvidos/as na educação pública para, em última instância, servir aos/as alunos/as da Innovation mas também a outros/as.

Nas peças de marketing e na comunicação interna, os/as defensores/as da Innovation descrevem a instituição como uma escola “concebida para promover a inovação, para que [ela possa] se adaptar de forma a melhor servir aos discentes e à comunidade”. A flexibilidade não está incorporada apenas no ímpeto para fundar a escola, mas também no seu modelo de ensino e na estrutura do prédio escolar. Com janelões do chão ao teto, paredes de tijolos à vista, pés direitos altos, claraboias, espaços comuns amplos e móveis em cores claras com rodinhas, a Innovation não se parece nem transmite a sensação de uma escola pública tradicional. Seu modelo gira em torno do agrupamento flexível de alunos/as e da integração com a tecnologia, com um dispositivo por aluno/a. No recrutamento de funcionários/as e alunos/as, seus textos enfatizam a colaboração, a possibilidade de escolha e a maneira como o ensino está sendo “reimaginado” ali.

A Innovation, assim como outras escolas charter, tem um conselho administrativo composto por partes externas, a maioria com experiência em administração e negócios, que oferecem orientação, conhecimentos e conexões com o setor. As duas sedes também operam com uma equipe central, uma grande equipe de administradores/as em cada unidade e um Conselho Consultivo de Pais e Mães formado por voluntários/as das famílias. De acordo com seu projeto, não há sindicato de professores/as. O Sindicato dos/das professores/as de Chicago – CTU não é necessário, dado o que os/as apoiadores/as descrevem como o generoso pacote de benefícios da escola, a cultura positiva da equipe e o uso frequente do feedback dos/as funcionários/as solicitado por meio de grupos focais, levantamentos, reuniões semestrais e um Comitê de Diversidade, Equidade e Inclusão comandado pelo/as funcionários/as.

A administração costuma apregoar sua política de portas abertas e afirma que gosta de se reunir com os/as funcionários/as para ouvir todas as preocupações que forem apresentadas. A partir daí, eles/elas integram o feedback em suas decisões a respeito de tudo, desde o currículo até o código de vestimenta. Embora a opinião dos/as funcionários/as seja solicitada, as decisões são tomadas, em última instância, pela administração e membros do conselho, pois seu profundo conhecimento do orçamento e questões gerais lhes possibilita tomar as melhores decisões para todas as partes nos melhores prazos, o que mantém a organização financeiramente sólida e ágil. A administração e as peças de marketing anunciam que a Innovation obteve excelentes classificações em testes escolares, alta taxa de aceite em faculdades, lista de espera de matrículas e uma comunidade de famílias contentes. Entre aqueles/las que estão satisfeitos/as com

os resultados da escola, há uma grande porcentagem de pais e mães de pessoas com deficiência – PCD, que optaram por levar seus filhos e suas filhas à Innovation, em vez de outras escolas públicas sob a égide do CTU, pela qualidade da Educação Especial ali oferecida. Além disso, a liderança da Innovation se orgulha de seu compromisso com a Diversidade, Equidade e Inclusão – DEI. Esse compromisso se concretiza na forma de um Comitê de DEI liderado pela equipe, que assessoria a administração e orienta o desenvolvimento profissional, viagens culturais no Mês da Cultura Hispânica e no Mês da História Negra e clubes de afinidade para os/as alunos/as. E-mails de funcionários/as antisindicalização descreveram a administração como composta por pessoas receptivas aos/as funcionários/as, flexíveis em seu apoio e dispostos/as a firmar parcerias para garantir que a escola se mantenha na rota do sucesso. Como exemplos do apoio administrativo que valorizam, os/as funcionários/as citaram o apoio recebido em assuntos pessoais complexos, que receberam pagamento extra por trabalho extra e que tiveram acesso a amplos recursos financeiros para as salas de aula.

Nessa história, a sindicalização é, na melhor das hipóteses, desnecessária e, na pior, uma ameaça a tudo o que torna a Innovation bem-sucedida. Durante a campanha antissindical, num e-mail enviado a toda a escola, os/as professores/as pró-sindicalização foram chamados/as de “desagregadores/as, mal informados/as e míopes”. O Sindicato dos/das Professores/as de Chicago seria parte da burocracia que faz com que uma escola como a Innovation seja praticamente impossível dentro do distrito escolar. Ter que negociar um contrato através do CTU, em vez de negociar diretamente com os membros da equipe, tiraria da administração e do conselho a flexibilidade que os mantém ágeis e solventes, impactaria negativamente a cultura positiva entre a equipe e a administração e criaria desagregação constante entre os/as funcionários/as. Além disso, as negociações contratuais poderiam se tornar uma distração que desperdiçaria tempo, se arrastando por meses e até mesmo levando a uma greve que seria prejudicial para alunos/as e famílias. Sem mencionar, argumentou um e-mail, que o CTU se opôs ao financiamento de escolas charter, pediu uma moratória na abertura de escolas charter e se opôs especificamente à abertura da segunda sede da Innovation.

Por fim, a administração argumentou que o sindicato estava exigindo estruturas e suportes que já existiam na Innovation. Em sua lista de perguntas frequentes sobre sindicalização, a administração observa que as demandas por voz e tomada de decisão democrática já haviam sido atendidas:

O “sentar à mesa” [...] já existe, mas estamos sempre abertos/as a melhorias no processo para tudo o que pudermos fazer melhor. É importante observar que, entre nossos/as funcionários/as, há uma diversidade de opiniões e perspectivas sobre várias questões. Procuramos honrar todas as vozes e tomar decisões de forma a melhor atender o interesse de todos e todas na equipe. Discordamos que o sindicato daria mais voz à equipe. Na verdade, acreditamos que pode diminuir significativamente as vozes individuais e amplificar as vozes de um pequeno grupo.

Além disso, a administração da Innovation argumentou que a escola já atende com sucesso alunos/as diversificados/as e multilíngues; é por isso que tantas famílias procuram especificamente a Innovation. Os/As professores/as pró-sindicalização pediram à escola que se comprometesse com práticas antirracistas, mas de acordo com muitos/as funcionários/as antissindicalização, não tinham demandas ou métricas realistas. Em contrapartida, a Innovation já tem um foco em DEI e inclusão dos/das alunos/as na escola. Uma pessoa da equipe implorou ao comitê “para não confundir o importante trabalho de justiça social e antirracismo com sindicalização”. Certos/as funcionários/as chegaram a argumentar que o comitê de mobilização do sindicato não tinha negros/as em número representativo e poderia ser interpretado como “salvadores/as brancos/as”, tentando remodelar a escola ao seu gosto sem uma contribuição real. Vários/as funcionários/as observaram que, embora fossem a favor dos sindicatos em geral, as ações do comitê, do CTU e a cultura da Innovation fizeram com que fossem contra a sindicalização da escola. Eles/Elas não eram antissindicato, mas sim pró-Innovation.

Contexto da história dos/das professores/as pró-sindicalização

Enquanto a administração e funcionários/as antissindicalização puderam contar sua história usando os canais oficiais da escola, os/as professores/as pró-sindicalização trabalharam durante meses nos bastidores para compartilhar sua história em reuniões individuais com funcionários/as potencialmente favoráveis e nas reuniões semanais da equipe de organização. Uma vez denunciado/as, enviaram e-mails para os endereços pessoais dos/das professores/as — pois não podiam se comunicar usando contas oficiais da escola — e tentaram ter voz durante as reuniões do corpo docente, sem muito sucesso. Conforme mencionado acima, essa história foi extraída de conversas com três integrantes da equipe de organização, assim como de e-mails pró-sindicalização e documentos informativos.

A história

Embora a administração presumisse que os/as funcionários/as compartilhavam sua versão da história da escola, vários/as professores/as do comitê de organização tinham reservas de longa data quanto a trabalhar em escolas charter, muitas vezes anteriores a sua contratação na Innovation. Muitos/as tinham uma forte compreensão da desigualdade educacional sistêmica e associavam as escolas charter ao fechamento de escolas e aos desafios de financiamento do distrito escolar. Eles entendiam que o CPS não estava fracassando por causa dos/das professores/as ou administradores/as, mas sim devido a décadas de falta de investimento: incluindo aí “alocação absurdamente desigual de recursos, currículos eurocêntricos e racistas, segregação racial, criminalização, falta de

espaço para a participação genuína das comunidades mais afetadas e a marginalização cultural e agressão psíquica a alunos negros da classe operária” (LIPMAN, 2011, p. 47). Alguns/umas professores/as pró-sindicalização ficaram inicialmente à vontade com a história que a administração contara em suas entrevistas, enfatizando sua distância da história das escolas charter. Foi só porque acreditaram, a princípio, na narrativa da administração que os/as professores/as pró-sindicalização aceitaram trabalhar na Innovation, apesar de suas reservas políticas.

Além disso, uma mobilizadora observou que teve que trabalhar para dissociar os/as professores/as das escolas charter dos/das doadores/as ricos/as e da Illinois Charter Association, que a seus olhos tinha motivações financeiras e políticas. Ela concordou com os argumentos de Lipman a respeito de como as parcerias público-privadas usam as escolas charter como parte de um projeto maior para remodelar as cidades em benefício próprio e visando o lucro. No entanto, a barreira que ela construiu entre seu trabalho e seus interesses políticos a respeito do que as escolas charter devem ser e a quem elas atendem desmoronou à medida que seu trabalho na escola prosseguiu. Ela via o sindicato como uma forma de pressionar a Innovation a abordar melhor as causas reais da desigualdade educacional — do que trato mais adiante — em vez de se basear em ideias neoliberais de liberdade de escolha e na difamação do CPS e do CTU. Para ela, essa mudança era uma forma de a Innovation ser, de fato, a escola que a administração afirmava ser em sua entrevista inicial.

Nesse sentido, a história da Innovation contada pelos/as professores/as pró-sindicalização era a de uma escola que precisava de democratização e fiscalização efetiva quanto a suas afirmações de equidade. Era uma escola que tinha ideias nobres em relação ao que queria ser, mas que constantemente ficava aquém disso. Uma escola com um estilo de gestão empresarial e verticalizado. Embora os/as professores/as fossem consultados/as frequentemente em grupos focais e pesquisas, raramente sentiam que esses mecanismos resultavam numa decisão democrática de fato. Na maioria das vezes, era uma maneira de a administração fazer os/as professores/as se sentirem ouvidos/as, sem considerar o seu feedback de modo significativo. Eles/elas citaram exemplos específicos em que o feedback foi dado apenas para que se tomasse a decisão oposta, sem maiores explicações.

Esses eram, muitas vezes, os exemplos que a administração apresentava como momentos em que a opinião dos/das funcionários/as moldou políticas e sistemas — sendo o mais destacado a decisão de abrir uma segunda sede. De acordo com os/as professores/as pró-sindicalização, a abertura de uma segunda sede foi amplamente contestada pelos/as professores/as da equipe na época, que achavam que os recursos já eram escassos e que as falhas do modelo ainda careciam de solução. A maior parte da equipe esperava que a primeira sede tornasse mais estável antes da abertura de um segundo local. A abertura da segunda sede foi, portanto, uma decisão tomada contra a vontade da equipe. Os/As professores/as pró-sindicalização se sentiram então manipulados/as

quando a oposição do CTU ao segundo local foi usada como justificativa para se opor ao sindicato.

O desenho do currículo foi outra fonte de frustração citada com frequência pelos/as professores/as. Os/As professores/as de inglês e matemática observaram que sentiam falta de confiança nos membros da equipe para desenvolver e implementar seu próprio currículo. Fornecedores/as e consultores/as externos eram contratados/as contra a vontade dos/das professores/as, levando muitos deles/as a sentir que não eram valorizados/as como profissionais que sabiam o que era melhor para a aprendizagem dos/as alunos/as. Isso era frustrante especialmente para os/as professores/as que foram atraídos/as para a Innovation com a promessa de autonomia.

Os/As professores/as pró-sindicalização também falaram de uma cultura de individualismo profundamente arraigada na escola. Era esperado que os/as professores/as negociassem aumentos, subsídios e recursos para a sala de aula por conta própria. Professores/as pró-sindicalização achavam que aqueles/as que se opunham ao sindicato o faziam porque esse sistema de individualismo funcionava a seu favor. Os/As antissindicalistas eram vistos/as como íntimos/as da administração e como pessoas que se beneficiavam de um sistema desigual, dependente de relações individuais, em vez de se basear na equidade e no produto do trabalho. O sindicato, argumentavam, poderia nivelar o jogo para que todos os/as funcionários/as pudessem ter a experiência daqueles/as que eram bem-sucedidos/as no modelo corrente. Como o sistema de feedback da administração não resultou em mudanças tangíveis para vários/as dos/das professores/as pró-sindicalização e como eles/elas temiam retaliação se reclamassem publicamente do favoritismo, muitos/as recorreram ao sindicato para resistir e construir poder coletivamente.

Os/As professores/as pró-sindicalização também contaram que as condições materiais de trabalho não correspondiam ao discurso público da Innovation. Embora a escola apregoasse seu compromisso com Diversidade, Equidade e Inclusão – DEI e com a inclusão de alunos/as com deficiência e alunos/as bilíngues, a escola nunca trabalhou em mudanças estruturais que resultassem em apoio efetivo e material para esses/as alunos/as e valores. Apesar de a Innovation ter uma grande equipe de Educação Especial e um comitê de DEI, muitas vezes havia apenas conversa sem ação significativa. Os Planos de Educação Individualizada dos/das alunos/as não eram seguidos; a escola regularmente apresentava resultados insatisfatórios nas auditorias de apoio a alunos/as multilíngues, e o trabalho de DEI não ia além de um modelo superficial de inclusão, com destaque a heróis, heroínas e feriados, que raramente resultava numa mudança sistêmica nas políticas que realmente daria suporte aos/às alunos/as mais marginalizados/as da escola (LEE, MENKART & OKAZAWA-REY, 2008). Além disso, não havia nenhum sistema por meio do qual os/as professores/as pudessem responsabilizar a administração por essas falhas.

A missão declarada do sindicato expressava o desejo de criar um currículo e um código de conduta estudantil antirracista e centrado no/na aluno/a; promover práticas

não traumatizantes e uma instrução rigorosa; incorporar a Diversidade, Equidade e Inclusão no cerne do trabalho da escola; reconhecer a experiência dos/das funcionários/as e valorizar seu bem-estar; e implementar um método de tomada de decisão transparente e democrático, levando todas as partes interessadas a se sentirem igualmente valorizadas. Seus canais nas redes sociais também se concentraram em reduzir a alta rotatividade de funcionários/as — 67% nos últimos cinco anos — para aumentar a qualidade pedagógica. Eles/Elas argumentavam que se os/as professores/as fossem mais valorizados/as como parceiros/as, em vez de apenas funcionários/as, e fossem remunerados de forma mais justa, a escola poderia reter professores/as de alta qualidade.

Muitos/as professores/as pró-sindicalização viram a campanha sindical como um esforço final para permanecer na escola, servindo aos/às alunos/as pelos/as quais tinham enorme apreço, em vez de os/as abandonar por frustração com o sistema que não mudava. Eles/Elas já haviam tentado todas as vias disponíveis para feedback e reformulação de práticas, mas as consideravam insuficientes. Também acreditavam estar oferecendo uma visão genuinamente progressista — um sistema que seria democrático e incluyente.

Na história contada pelos/as professores/as pró-sindicalização, a Innovation é um exemplo clássico de instituição neoliberal que os/as valorizava como capital humano que trazia à escola notas altas em testes padronizados, num ambiente semelhante ao empresarial. Argumentaram que a administração se opunha à sindicalização porque o sindicato destruiria o estilo de liderança hierárquica que deixava os/as funcionários/as darem opinião, mas que não levava a decisões efetivas; além disso, ele forçaria a administração a valorizar a coletividade entre os/as professores/as em vez do individualismo. Eles/Elas resistiram à narrativa hegemônica de que a escola atende fielmente aos/às alunos/as de baixa renda, é amada pelas famílias e produz resultados sólidos com base em seu modelo inovador. Os/As professores/as pró-sindicalização, na verdade, viam os/as alunos/as terem embates com questões de racismo, capacitismo e falta do apoio emocional e acadêmico necessário para o êxito, além de lidarem com uma equipe que não os/as levava a sério.

Discussão

A diretoria, a administração e os/as funcionários/as contra a sindicalização da Innovation criaram e divulgaram uma história da instituição que se baseia fortemente nos discursos do urbanismo neoliberal que já estavam presentes na inauguração da escola; esses discursos são centrais não apenas para as políticas e práticas da Innovation, mas também para a identidade, a visão e a missão da escola, de modo que a organização sindical foi vista como antitética à própria instituição, apesar do desejo da administração de que a escola fosse vista e atuasse como uma instituição progressista.

Docentes pró-sindicalização podem, assim, ser interpretados/as como detentores/as de uma história da escola que se baseia nas ideias do sindicalismo pela justiça social, centrais para a tomada do CTU pelo Comitê de Educadores de Base – CORE. A missão do CORE e do comitê de organização sindical da Innovation foi uma tentativa de articular um “novo imaginário social, de uma sociedade profundamente ética e humanizante, impulsionada pelas lógicas da democracia, da justiça, da autodeterminação, da harmonia com a terra, da cooperação econômica e da solidariedade” (BROGAN, 2014, p. 159).

As histórias da escola pelas lentes do urbanismo neoliberal

As ligações entre a história antissindical da escola e a linguagem dos/das reformadores/as neoliberais em Chicago ficam mais claras quando analisamos essas narrativas pela lente do conceito de urbanismo neoliberal de Lipman (2011). A Innovation surgiu durante as iniciativas de reforma na educação, documentadas por Lipman, sendo a mais notável o *Renaissance 2010*, um plano do CPS de abrir 100 escolas — principalmente *magnet schools*³ e escolas charter — e fechar escolas consideradas ineficazes com base nos parâmetros de avaliação do programa *Nenhuma Criança Deixada para Trás* (*No Child Left Behind*). De maneira previsível, a Innovation reflete os argumentos incorporados no urbanismo neoliberal em sua visão, missão, políticas e discursos, criando um ambiente em que a narrativa alternativa oferecida pelos/as professores/as pró-sindicalização encontra grande dificuldade para se consolidar.

Em primeiro lugar, as noções de flexibilidade remetem diretamente à retórica do *Renaissance 2010* e ao movimento mais amplo de reforma na educação que criticava os sindicatos e os Conselhos Escolares Locais por inibirem a capacidade do distrito de ser flexível e tentar reformas mais inovadoras (LIPMAN, 2011). Devido ao estrangulamento dessas entidades, os/as reformadores/as argumentavam que a privatização era a única solução lógica para os problemas do CPS. É comum no discurso neoliberal retratar os sindicatos como inimigos da reforma na educação e, nesse caso, inimigos do progresso das comunidades carentes. Em 2003, o Clube Comercial de Chicago escreveu em seu relatório *Still Left Behind* que “a razão pela qual a reforma escolar de Chicago não funcionou se deve às ‘restrições no contrato imposto pelo sindicato docente a toda a cidade’” (*apud* LIPMAN, 2011, p. 13). Essa mensagem reflete diretamente as alegações da Innovation de que o CTU prejudicaria a capacidade da administração de operar com flexibilidade e sucesso. No mesmo sentido, o ethos do urbanismo neoliberal retrata as escolas charter como uma reforma que só trouxe melhorias para a educação, uma mudança contra a qual o CTU lutaria, injustamente, apenas para manter seu poder. As escolas charter, assim, são posicionadas contra os sindicatos, sendo retratadas como entidades que cuidam das famílias e oferecem educação de qualidade aos/as alunos/as, enquanto o sindicato trabalha para acabar com a “privatização e expansão das escolas charter” e frequentemente “obstrui as reformas educacionais” (LIPMAN, 2011, p. 42), eliminando opções escolares bem-sucedidas para as famílias.

Partindo da noção de que os sindicatos são contra as reformas na educação e contra as escolas charter, a administração conseguiu retratar a campanha sindical como desagregadora, colocando a si mesma numa posição de neutralidade política. Lipman explica:

Os discursos políticos neoliberais são [vistos como] “politicamente neutros” com base em critérios técnicos de “eficiência” e “eficácia”, excluindo assim a discussão de valores, filosofia e interesses sociais. O pragmatismo ou “fazer o que funciona” está na ordem do dia, permitindo àqueles que estão no poder descartar as críticas, tratando-as como ideológicas, de motivação política e resistentes a mudanças (LIPMAN, 2011, p. 11-12).

Foi com esse discurso que os/as funcionários/as puderam argumentar que, mesmo que tendessem a apoiar sindicatos em outros espaços de trabalho, isso seria impraticável na Innovation; os/as professores/as pró-sindicalização, assim, foram retratados/as como egoístas, desagregadores/as e motivados/as por questões políticas. A administração alegou que “o objetivo dos mobilizadores [do CTU] é apresentar uma petição e fazer com que o CTU seja eleito para que possam adicionar novos membros e aumentar a receita do sindicato com as contribuições”. Assim, a escola era neutra e motivada apenas pelo desejo de fazer o melhor pelas famílias e pelos/as alunos/as, enquanto o sindicato buscava uma injeção de dinheiro. Mais uma vez, Lipman identifica esta como uma manobra discursiva comum de reformadores/as neoliberais que, “ao falar de problemas reais e apresentar políticas neoliberais como a única alternativa [sufocam] o debate e [reivindicam] autoridade exclusiva para falar em nome dos interesses das crianças em idade escolar” (LIPMAN, 2011, p. 64).

Existem problemas reais nas escolas públicas de Chicago, muitos deles criados por anos de falta de investimento motivado por questões raciais e avaliações de alto impacto, outra reforma neoliberal. Essas condições criam uma situação insustentável para muitos/as professores/as. Muitos membros da equipe da Innovation relataram ter deixado escolas com poucos recursos em busca de condições de trabalho aparentemente melhores numa escola charter, aceitando reduções no salário como mal necessário para trabalhar num lugar que consideravam funcional.

Quando professores/as que talvez tenham trabalhado apenas em escolas charter se unem para obter representação sindical, os discursos neoliberais autorizam esses/as docentes, antes sindicalizados/as, a pintar os/as professores/as pró-sindicalização como jovens que não sabem como é difícil ensinar em escolas públicas tradicionais, associando seus problemas anteriores ao sindicato e não a questões sistêmicas mais gerais. Como dizia um e-mail da equipe:

Muitos dos/as mobilizadores/as e signatários/as da petição nunca frequentaram ou lecionaram por mais de um ano numa escola não charter do CPS, numa comunidade carente e, portanto, não têm conhecimento dos diversos recursos e apoios que a Innovation oferece não apenas a nós, funcionários/as, mas também aos nossos/as alunos/as e suas famílias.

Esse/a funcionário/a reflete o discurso neoliberal maior, descrevendo aqueles/as que se opõem à escola charter, tal como funciona atualmente, como pessoas desconectadas da realidade ou sem conhecimento para falar sobre as realidades de uma escola sindicalizada. Assim, impede que se imagine outra alternativa — uma escola charter sindicalizada e funcional. Esse tipo de discurso limita as possibilidades imaginadas fora das forças duais da privatização e da fiscalização de alto impacto sob a égide do neoliberalismo (LIPMAN, 2011, p. 129-130).

Outro tema central do discurso é a liberdade de escolha familiar como caminho do sucesso. Um argumento poderoso a favor do *Renaissance 2010* era sua capacidade de empoderar pais e mães, especialmente os pais e as mães negros/as e de baixa renda, frequentemente mal atendidos/as pelas escolas tradicionais do bairro, tratando-os/as como consumidores/as que poderiam escolher a melhor escola para suas famílias. No auge do *Renaissance 2010*, o então CEO do Distrito de Escolas de Públicas de Chicago – CPS, Arne Duncan, defendeu que a expansão das escolas charter e um sistema de escolha livre no CPS eram uma questão de justiça social. Ele e muitos/as outros/as reformadores/as enfatizaram a escolha da escola como a forma definitiva de empoderamento (LIPMAN, 2011).

Na mesma linha, a narrativa antissindical se baseia fortemente nas famílias que escolhem a Innovation como prova inquestionável de seu sucesso. Embora as famílias não tenham sido pesquisadas ou citadas especificamente na campanha antissindical, o simples fato de os pais e as mães escolherem a Innovation em vez das escolas organizadas pelo CTU num mercado aberto apoiou sua concepção de que um sindicato era desnecessário. A administração da Innovation, assim como Duncan, também recorreu à linguagem da justiça social. Rotulava os/as professores/as pró-sindicalização como “salvadores/as brancos/as” e aliados/as de fachada que tentavam impor um sindicato aos/as alunos/as e às famílias sem o seu consentimento.

A Innovation se baseia na ideologia neoliberal não apenas no discurso, mas também na estrutura. Especificamente, o ethos organizacional da Innovation reflete a virada do neoliberalismo, que se afasta do “governo por órgãos estatais eleitos e de um certo grau de responsabilidade democrática para a governança em prol de especialistas e gestores/as e da tomada de decisão por autoridade judicial e ordem executiva” (LIPMAN, 2011, p. 13). A Innovation, em virtude de seus grupos focais, Conselho Consultivo de Pais e Mães e pesquisas regulares, se apresenta como representante dos interesses de todas as partes, apesar de continuar sendo um sistema de tomada de decisão verticalizada. Como prossegue Lipman:

a versão neoliberal de “participação” [na] forma de conselhos consultivos nomeados sem poder de decisão e audiências públicas rigidamente regulamentadas, nas quais o público pode expressar suas queixas e opiniões, mas as decisões são tomadas em outro lugar e baseadas na “eficiência” (LIPMAN, 2011, p. 13-14).

Os comitês de DEL, os grupos focais e os Conselhos Consultivos de Pais e Mães aconselham, mas não tomam decisões do mesmo modo que tomariam um sindicato ou um Conselho Escolar Local.

Por fim, a cultura do individualismo na Innovation remete aos discursos e estruturas neoliberais, em que os/as funcionários/as agem como “empreendedores de si” (cultivando a imagem, a *persona* e o currículo que incrementam sua posição competitiva no mercado como ‘capital humano’) (LIPMAN, 2011, p. 11). Em vez de poder negociar coletivamente, cada professor/a deve enfrentar a administração individualmente, criando uma situação em que, conforme descrito por professores/as pró-sindicalização, um/a professor/a de 22 anos em seu primeiro ano de carreira pode se ver diante de um administrador com MBA de uma universidade de elite nas negociações contratuais. Os/As funcionários/as que conseguiram atingir seus objetivos pessoais, fosse por meio de relacionamentos individuais ou de grandes habilidades para se defender, tendiam à antissindicalização.

De acordo com docentes pró-sindicalização, os/as professores/as antissindicalização não viam nenhum problema no sistema que, aparentemente, os/as recompensava de forma justa. Os/as professores/as antissindicalização rotulavam aqueles/elas que se mobilizavam pelo sindicato como pessoas que não precisavam ou não mereciam o que estavam pedindo, ou como pessoas que não estavam dispostas ou não eram capazes de atuar com sucesso no sistema existente. Uma pessoa da equipe afirmou por e-mail: “eu prefiro lidar com [qualquer] situação que foge do ideal procurando um/a administrador/a e levando o problema junto a sugestões de melhoria”. Na opinião desses/as professores/as, não era necessária uma mudança no sistema, e sim uma mudança nas táticas desses indivíduos. A administração também culpou a falta de adesão ao protocolo por parte dos/das professores/as pró-sindicalização pelos problemas em discussão, apontando que “*alguns desses* [problemas levantados pelos/as professores/as pró-sindicalização] *são problemas que nunca foram levados ao nosso conhecimento... então nunca nos pediram para tentar resolvê-los*”. Mais uma vez, os problemas não eram o problema, mas sim a tentativa de resolvê-los de uma forma que não era produtora.

A vantagem do poder estrutural e das narrativas hegemônicas

Os/As professores/as pró-sindicalização trabalharam por mais de um ano, a maior parte desse tempo remotamente, durante a pandemia da Covid-19, para mobilizar os/as funcionários/as das duas sedes. Nas semanas que antecederam o lançamento planejado da mobilização pública, tinham reunido as carteiras de sindicato assinadas por aproximadamente 75% dos/das funcionários/as da escola. Duas semanas antes de iniciar a campanha, um vazamento alertou a administração quanto à iniciativa sindical, interrompendo os planos cuidadosamente traçados pelo comitê de organização para levar a iniciativa a público. Isso deu início a três meses de uma campanha antissindical

intensa por parte da administração, durante os quais os/as professores/as pró-sindicalização tiveram que enfrentar barreiras estruturais que impediam que sua narrativa fosse devidamente exposta.

A administração tinha muitas ferramentas à sua disposição para contar sua história e, o mais importante, tinha poder sobre aqueles/elas que votavam — poder de definir salários, atribuir cargos e impulsionar carreiras. Quando ficou claro o quanto ela se opunha ao sindicato, houve um incentivo entre os/as professores/as para aceitar sua narrativa, a fim de permanecerem em boa situação profissional. A administração podia contar sua versão usando canais oficiais, alcançando com mais facilidade os/as professores/as que não haviam sido alcançados/as durante a fase inicial de mobilização sindical. Especificamente, a administração pôde usar e-mails disparados para toda a escola, o tempo durante reuniões de professores/as e realizar reuniões com público cativo — uma tática que pode ser considerada ilegal conforme a Lei de Proteção ao Direito de Organização – PRO, aprovada na Câmara de Deputados/as — para promover argumentos antissindicalização.

Quando uma mobilizadora pró-sindicalização tentou afirmar que estava disponível para responder a perguntas sobre o sindicato durante uma reunião do corpo docente no Zoom, foi silenciada com a função *mute* por uma pessoa da administração, e a reunião foi encerrada rapidamente. Para transmitir sua mensagem, os/as professores/as pró-sindicalização tiveram que recorrer a e-mails enviados para endereços pessoais e reuniões individuais com membros do corpo docente, que muitas vezes já estavam exaustos/as do ensino remoto durante a pandemia. Os/As professores/as pró-sindicalização também tiveram que se envolver numa campanha informativa a respeito de como votar na eleição do NLRB⁴ pelo correio. No final, sua iniciativa de sindicalização fracassou por apenas um voto. A derrota demonstrou que contar uma contranarrativa bem-sucedida foi extremamente difícil, uma vez que a administração assumiu inesperadamente o controle da narrativa.

Recorrendo mais uma vez às palavras de Lipman (2011), o desafio da Innovation não vinha apenas do uso de medidas antissindicalização rotineiras em empresas como a Amazon e a Starbucks; o desafio era “tanto cultural quanto político. Políticas antidemocráticas [havia] se enraizado na escola] dentro de uma cultura de individualismo progressista e supremacia branca que [as fazia] parecerem naturais e inevitáveis, e contestá-las [envolveria] realmente [...] mudar a cultura” (LIPMAN, 2011, p. 73). As noções de neoliberalismo estavam tão profundamente enraizadas nos valores, sistemas, política e cultura da Innovation que promover o sindicalismo democrático nesse ambiente não se resumia a mudar ideias sobre política e sindicatos de maneira geral; era uma questão de desafiar toda a cultura e identidade da escola.

Embora vários membros da equipe que eram contra o sindicato da Innovation fossem, como explicou um professor por e-mail, “em grande parte favoráveis aos sindicatos que

trazem melhorias tanto aos locais de trabalho quanto às comunidades”, eles argumentavam que “não é isso que [nós] vemos [o sindicato da Innovation] se mobilizar para fazer”. Lipman (2011) observa que as políticas neoliberais deixaram escolas públicas como as do CPS com poucos recursos e disfuncionais após anos de falta de investimento e abertas a ataques baseados em resultados ruins em avaliações de alto impacto, que pesquisas comprovaram serem pouco mais do que indicadores de raça e status socioeconômico, não de qualidade escolar. Com essas escolas marcadas como fracassadas, as escolas charter e a possibilidade de escolha da escola são apresentadas como únicas soluções viáveis. Assim, os sindicatos são retratados como resistentes à mudança e um obstáculo ao progresso e à equidade. Os sindicatos, também argumentou a administração, fazem parte da disfunção da qual muitos pais, mães e professores/as estão fugindo quando chegam a escolas como a Innovation, possibilitando que membros da equipe, como o citado acima, argumentassem que o sindicato só traria disfunção e deixaria seu local de trabalho pior.

Enquanto os/as professores/as pró-sindicalização se viam como uma alternativa progressista e democrática à governança neoliberal e verticalizada e à cultura individualista e gerencialista da escola, a administração escolar conseguiu pintar o sindicato como um elemento associado à disfunção da qual as escolas charter ajudavam alunos/as e professores/as a fugir. A narrativa com famílias felizes e aceites em faculdades ajudou a pintar a escola como bem-sucedida, o que levanta a questão: por que mudar o sistema quando ele está alcançando exatamente o que foi projetado para fazer, que é atuar com sucesso como uma alternativa aos fracassos do CPS e do CTU?

Uma parte fundamental da mensagem da administração foi um esforço conjunto para retratar os/as professores/as pró-sindicalização como adversários/as dos/das alunos/as e das famílias. Um dos documentos emitidos dizia:

Lemos o que aqueles/elas que são a favor da adesão ao CTU disseram [sobre as razões para sindicalização]. Em cada opção, parece que tentam vincular suas razões ao que é melhor para os/as alunos/as. Mas, francamente, temos dificuldade em fazer esta conexão. Não há clareza em torno das ideias do CTU para cumprir suas metas vagas e ambiciosas.

A narrativa se aglutinou em torno do argumento de que os/as professores/as pró-sindicalização eram egoístas insatisfeitos/as com o sistema tal como estava, mesmo que fosse exitoso para os/as alunos/as e suas famílias, e de que estavam trabalhando para destruir o que funcionava a fim de servir aos seus interesses.

Outra vantagem estrutural da administração era o alto nível de rotatividade do corpo docente. Por exemplo: a narrativa em torno da abertura de uma segunda sede foi facilmente alterada, dado que muitos/as dos/das professores/as que estavam presentes quando a equipe rejeitou a ideia do segundo local, por maioria esmagadora, já haviam deixado a instituição quando a batalha sindical começou, incluindo eu mesma. Os novos membros da equipe não haviam testemunhado diversos/as vereadores/as se oporem à

abertura da Innovation em seus bairros, o conselho do CPS rejeitar a requisição da Innovation para ser charter e a escola recorrer a uma brecha jurídica para obter autorização no estado contra a vontade do CPS e da comunidade. Essa ação foi tomada em oposição direta aos desejos consultados democraticamente entre a equipe. O apoio veio principalmente do conselho e de supostas contribuições das famílias que nunca foram divulgadas aos/às funcionários/as. Devido a essa falta de memória institucional, a administração não precisou se esforçar muito para reescrever uma parte fundamental da narrativa da escola.

A administração também foi auxiliada pelo fato de esses discursos serem hegemônicos em nossa cultura e, especificamente, na comunidade educacional de Chicago. Professores/as pró-sindicalização precisaram se esforçar mais para romper esse discurso, conforme ilustrado pelas críticas de que sua declaração de missão era muito vaga ou carecia de métricas. Lipman ilustra uma luta paralela por vozes progressistas no sentido mais geral:

Há uma necessidade urgente de transformar as instituições públicas, começando por uma crítica profunda ao racismo, à desigualdade, à intransigência burocrática, à reprodução da desigualdade social, às ideologias reacionárias, ao desrespeito e à cultura tóxica que permeia muitas escolas públicas e distritos escolares que pretendem servir crianças negras da classe trabalhadora e de baixa renda. Essa crítica foi feita há muito tempo por críticos progressistas da educação pública... A ressonância do discurso neoliberal mostra o fracasso dos progressistas em formular um contradiscurso e a visão de um “público” mais incluyente, democrático e robusto, que traga à tona as perspectivas, os interesses e as visões dos grupos marginalizados (LIPMAN, 2011, p. 65).

Os/as professores/as pró-sindicalização se viam como portadores/as dessa visão de uma cultura democrática e incluyente, mas o outro lado conseguiu pintá-los/as como desorganizados/as, desagregadores/as, egoístas e nebulosos/as quanto aos resultados, recorrendo a narrativas de maior amplitude. Não havia um discurso progressista e coeso análogo em torno dos sindicatos docentes ao qual pudessem se agarrar para obter legitimidade extra. Esse déficit também foi sustentado pelos/as professores/as que prosperavam na cultura tal como ela existe atualmente. Como não queriam abrir mão do status ou do poder que advém de serem próximos/as e ouvidos/as pela administração, eles/elas ficaram felizes em corroborar essa história e dar credibilidade às narrativas da administração junto aos/às funcionários/as indecisos/as.

Por fim, os/as professores/as pró-sindicalização observaram que sua visão acabava por representar uma ameaça existencial para a escola como um todo. Após ler uma versão preliminar desta análise, uma pessoa pró-sindicato discutiu as reservas do comitê mobilizador — e as suas próprias — quanto ao ensino numa escola charter, que foram reacendidas por meio de sua luta. Se esses/as professores/as realmente acreditavam nessa visão progressista da cidade, o que significava trabalhar numa escola charter impregnada de

valores neoliberais? Para lutar genuinamente por esses ideais, eles/elas deveriam lutar mesmo pelo fechamento da Innovation e de escolas semelhantes? Dada a natureza profundamente arraigada dos discursos e estruturas neoliberais na escola, o apelo à sindicalização levantou essas questões existenciais para todo o corpo docente. Nesse ambiente, a administração conseguiu convencer cerca de 25% dos/das funcionários/as que haviam assinado carteiras sindicais a rejeitar o sindicato.

Considerações finais

Embora uma crítica integralmente pós-estruturalista sugira que a história da Innovation é única, complexa e em constante mudança, esta análise propõe, através de uma lente crítica, uma maneira de ver as conexões entre a Innovation e seu contexto particular no panorama educacional de Chicago, que é considerado muitas vezes um microcosmo e um laboratório para a política educacional nacional. Com isso, podemos enxergar as armadilhas em potencial para aqueles/as que tentam reformas democráticas ou progressistas em outras escolas imersas em ideologias neoliberais. Dado que muitas escolas charter em todo o país são estruturalmente semelhantes à Innovation e foram inauguradas num ambiente neoliberal similar, as lições deste caso podem ajudar futuros/as professores/as ativistas a reconhecer os desafios e armadilhas de se mobilizarem em tal ambiente.

Em específico, este caso pode ajudar futuros/as mobilizadores/as a compreender como a administração pode usar vantagens linguísticas e estruturais para contar suas histórias com mais facilidade e conquistar os/as funcionários/as curiosos/as quanto à sindicalização. No caso da Innovation, a administração usou um misto de discursos neoliberais hegemônicos na cidade de Chicago e na própria escola e de poder estrutural para controlar facilmente os canais de comunicação. Ela também estava apta a usar uma forte combinação de medo e relações pessoais, deixando muitos/as funcionários/as preocupados/as com seus empregos e sentindo-se culpados/as em suas relações com a administração caso apoiassem a tentativa de sindicalização.

Além disso, estudar este caso junto a casos de sucesso poderia ajudar a esclarecer as tendências que levam a campanhas de mobilização exitosas. Especificamente, uma investigação mais aprofundada poderia trazer mais detalhes a respeito de como essa campanha fracassou em pontos onde outras tiveram êxito. Com base na minha análise, tenho teorias que talvez possam ser exploradas e úteis para futuros/as ativistas pró-sindicalização. Em primeiro lugar, a Innovation é uma pequena comunidade escolar com apenas duas unidades, enquanto muitas escolas charter que se organizaram dentro do CTU fazem parte de grandes redes. A pequena escala da Innovation pode ter auxiliado professores/as antissindicalização a contarem uma história de relações familiares entre

professores/as e administração que seriam prejudicadas pela introdução de um sindicato. Um aspecto que não pude explorar aqui foi como o CEO da Innovation falava com frequência sobre a campanha sindical como um ataque pessoal, tentando inspirar simpatia pela administração como a parte prejudicada na luta sindical. Talvez seja muito mais fácil contar essa história numa pequena comunidade escolar; em redes maiores, os/as professores/as pró-sindicalização podem contar uma história sobre os interesses docentes em oposição à administração ou gestão. Além disso, como observei brevemente em minha análise, essa luta ocorreu quase inteiramente durante o ensino remoto, que se tornou uma exigência devido à pandemia da Covid-19. Isso excluiu os/as professores/as pró-sindicalização de muitas oportunidades de mobilização mais informal — conversar com colegas após reuniões, na sala dos/das professores/as ou depois da aula. Eles/elas muitas vezes se sentiam constrangidos/as por precisar ligar ou enviar mensagens de texto aos/as colegas, especificamente para avaliar seu interesse num sindicato. Isso também fez com que muitos/as professores/as nem ficassem a par da campanha de mobilização e ressentidos/as por não terem sido incluídos/as antes de a campanha vir a público.

Em última análise, o urbanismo neoliberal de Lipman é apenas uma das lentes por meio das quais esses dados podem ser analisados e através das quais podemos extrair lições. Este caso fornece *insights* que poderiam ser explorados mais a fundo por estudiosos/as que tenham interesse pelas tensões raciais em sindicatos docentes e campanhas de mobilização, na relação entre escolas charter e sindicatos de forma mais geral, no impacto da Covid-19 nos sindicatos docentes e nos efeitos desmoralizantes do ensino em instituições neoliberais.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *Two tales of one school: competing narratives in a charter school unionization battle in Chicago*, Amanda Pinkham-Brown, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Érico Assis.
- 2 Escolas charter são instituições de ensino que fazem parte da rede pública, mas são administradas por organizações privadas [N.T.].
- 3 Nos EUA, *magnet schools* são escolas públicas com foco em áreas temáticas específicas, como artes, ciências, tecnologia ou idiomas [N.T.].
- 4 Conselho Nacional de Relações Trabalhistas, agência do governo federal dos EUA responsável pela proteção dos direitos de trabalhadores/as [N.T.].

Referências

- AUGUSTINE, S. M. 2014. "Living in a Post-coding World: Analysis as Assemblage." *Qualitative Inquiry* 20 (6): 747-753. <https://doi.org/10.1177/1077800414530258>
- BEABOUT, Brian R., and Ivan Gill. 2015. "Why Here and Why Now? Teacher Motivations for Unionizing in a New Orleans Charter School." *Journal of School Choice* 9 (4): 486-502. <https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1079467>
- BROGAN, P. 2014. "Getting to the CORE of the Chicago Teachers' Union Transformation." *Studies in Social Justice* 8 (2): 145-164. <https://doi.org/10.26522/ssj.v8i2.1031>
- CHADDERTON, Charlotte. 2012. "Problematising the Role of the White Researcher in Social Justice Research." *ETHNOGRAPHY AND EDUCATION* 7 (3): 363-380. <https://doi.org/10.1080/17457823.2012.717203>
- CHILDERS, S. M. 2014. "Promiscuous Analysis in Qualitative Research." *Qualitative Inquiry* 20 (6): 819-826. <https://doi.org/10.1177/1077800414530266>
- CLANDININ, D. Jean. 2006. "Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience." *Research Studies in Music Education* 27 (1): 44-54. <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010301>
- CLANDININ, D. Jean, and F. Michael Connelly. 2000. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- COOPER, B. S., and J. Sureau. 2008. "Teacher Unions and the Politics of Fear in Labor Relations." *Educational Policy* 22 (1): 86-105. <https://doi.org/10.1177/0895904807311298>
- DYKE, E., and B. Muckian Bates. 2020. "Educators Striking for a Better World: The Significance of Social Movement and Solidarity Unionisms." *Berkeley Review of Education* 9 (1). <https://doi.org/10.5070/B89146423>
- EWING, Eve L. 2018. *Ghosts in the Schoolyard: Racism and School Closings on Chicago's South Side*. Chicago: The University of Chicago Press.
- GANZ, M. 2011. "Public Narrative, Collective Action, and Power." In *Accountability through Public Opinion: From Inertia to Public Action*, edited by S. Odugbemi and T. Lee, 273-287. Washington, DC: The World Bank.
- GUTSTEIN, E., and P. Lipman. 2013. "The Rebirth of the Chicago Teachers Union and Possibilities for a Counter-hegemonic Education Movement." *Monthly Review (New York)* 1949 65 (2): 1-10. https://doi.org/10.14452/MR-065-02-2013-06_1
- HARLOW, R. 2020. "Lessons Learned from Oral Histories Gathered from the April 2018 Oklahoma Teacher Walkout [Ph.D., Oklahoma State University]." In *ProQuest Dissertations and Theses*, 2540536919. ProQuest Dissertations & Theses A&I; ProQuest Dissertations & Theses Global.
- JABBAR, H., J. Chanin, J. Haynes, and S. Slaughter. 2020. "Teacher Power and the Politics of Union Organizing in the Charter Sector." *Educational Policy* 34 (1): 211-238. <https://doi.org/10.1177/0895904819881776>
- KARVELIS, N. 2020. "Towards a Theory of Teacher Agency: Conceptualizing the Political Positions and Possibilities of Teacher Movements." *Berkeley Review of Education* 9 (1). <https://doi.org/10.5070/B89146418>

- LEE, Enid, Deborah Menkart, and Margo Okazawa-Rey. 2008. *Beyond Heroes and Holidays: A Practical Guide to K-12 Anti-Racist, Multicultural Education and Staff Development*. 4th ed. Washington, DC: Teaching for Change.
- LEWIS, Patrick J. 2011. "Storytelling as Research/Research as Storytelling." *Qualitative Inquiry* 17 (6): 505-510. <https://doi.org/10.1177/1077800411409883>
- LIPMAN, P. 2011. *The New Political Economy of Urban Education: Neoliberalism, Race, and the Right to the City*. New York: Routledge.
- LONETREE, Anthony. 2021. "Teachers, Staffers at 2 Minnesota Charter Schools Agree to Form Unions." *Star Tribune*, June 13, 2021. <https://www.startribune.com/teachers-staffers-at-2-minnesota-charter-schools-agree-to-form-unions/600067825/>.
- MATON, R. 2022. "The Chicago Teachers Union as Counterhegemony." In *Progressive Neoliberalism in Education*, 1st ed, edited by A. Sharma, M. Schmeichel, and E. Wurzburg, 169-183. New York: Routledge.
- MATON, R. M. 2022. "'What We Want is the Same Thing You Want': Educator Union Organizing for the 'Common Good' during Covid-19." *Radical Teacher* 124:43-50. <https://doi.org/10.5195/rt.2022.1086>
- MONTANO, E. 2015. "Becoming Unionized in a Charter School: Teacher Experiences and the Promise of Choice."
- EQUITY & EXCELLENCE IN EDUCATION 48 (1): 87-104. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.991220>
- OWENS, L. 2022. "(Re)Forming Unions for Social Justice." *Critical Education* 13 (3): 63-79.
- RICHARDSON, L., and E. A. St. Pierre. 2008. "Writing: A Method of Inquiry." In *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, edited by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, 959-978. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- SNYDER-YOUNG, D. 2010. "Beyond 'an Aesthetic of Objectivity': Performance Ethnography, Performance Texts, and Theatricality." *Qualitative Inquiry* 16 (10): 883-893.
- STARK, L. 2019. *"We're Trying to Create a Different World": Educator Organizing in Social Justice Caucuses*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- 'TEACHERS AND STAFF AT CHARTER SCHOOLS'. n.d. *Chicago Teachers Union* (blog). Accessed June 21, 2023. <https://www.ctulocal1.org/union/charter/>.

Declaração de divulgação

A autora não informou nenhum conflito de interesses em potencial.

A Coordenação Nacional de Docentes Forçados/as ao Regime de Contrato – NCFCT como movimento social no Marrocos:

sindicalismo dos/das educadores/as e ativismo pela justiça social¹

The National Coordination of Forcibly Contracted Teachers – NCFCT as a social movement in Morocco:

educators' unionism and social justice activism

La Coordinación Nacional de Docentes Forzados/as al Régimen Contractual – NCFCT como movimiento social en Marruecos:

el sindicalismo de los/las educadores/as y el activismo por la justicia social

 **HAMZA R'BOUL***

Universidade da Educação de Hong Kong, China

RESUMO: Este artigo argumenta que a coordenação nacional de docentes contratados/as à força é um movimento de justiça social que vai além das demandas por melhores condições de emprego e justiça educacional por meio de escolas que as comunidades merecem, resistindo a filosofias que utilizam seu status relegado como exemplo de injustiças e hierarquias no Marrocos. Para compreender os esforços de organização dos/das educadores/as, foram feitas entrevistas aprofundadas com figuras importantes da Coordenação Nacional de Docentes Forçados/as ao Regime de Contrato – NCFCT para se desenvolver uma análise profunda sobre as razões, o funcionamento e os objetivos de seu ativismo. Também foram examinados registros públicos, incluindo comunicados à imprensa, relatórios internacionais, discursos de cidadãos/ãs e declarações de partes interessadas e acadêmicos/as para navegar pelas complexidades envolvidas na resistência de educadores/as às políticas educacionais neoliberais baseadas no mercado e seu ativismo em direção a uma sociedade mais igualitária. As conclusões revelaram que

* Departamento de Educação Internacional, Universidade da Educação de Hong Kong, Hong Kong, China. E-mail: <hamzarboul4@gmail.com>.

docentes mobilizaram seu ativismo para atender às complexidades políticas e socioeconômicas mais amplas do país por meio de estratégias, objetivos, demandas e formas de ativismo renovados, continuamente ajustados às pressões do Estado e às crescentes restrições à liberdade de expressão e manifestação.

Palavras-chave: Sindicatos de docentes. Coordenação Nacional de Docentes Forçados/as ao Regime de Contrato. Docentes contratados/as. Justiça educacional. Justiça social. Ativismo. Marrocos.

ABSTRACT: This paper argues that The National Coordination of Forcibly Contracted Teachers – NCFCT *ضرف ني ذلا اذت اسألل ةي ن طولا ةي قي س ن ت لال* is a social justice movement that goes beyond the demands for better employment benefits and educational justice through schools that communities deserve to resisting philosophies that make use of their 'relegated' status as an example of injustices and hierarchies in Morocco. To capture educators' organising efforts, this paper drew on in-depth interviews with leading figures of NCFCT to develop a profound analysis of the rationales, workings and objectives of their activism. It also examined public records including press releases, international reports, citizens' discourses and stakeholders/scholars' statements to navigate the intricacies entailed in educators' resistance to neoliberal/market-based educational policies and their activism towards a more equal society. Findings revealed that teachers have mobilised their activism to attend to the broader political and socioeconomic complexities in the country through renewed strategies, objectives, demands and forms of activism. A major takeaway from the analysis is that NCFCT's forms of activism are continuously adjusted to the state's pressures and the increasing restrictions on freedom of speech and demonstrating.

Keywords: Teachers' unions. The National Coordination of Forcibly Contracted Teachers – NCFCT. Contract teachers. Educational justice. Social justice activism. Morocco.

RESUMEN: Este artículo argumenta que la coordinación nacional de docentes contratados/as a la fuerza es un movimiento de justicia social que va más allá de las demandas de mejores condiciones de empleo y de justicia educativa a través de las escuelas que las comunidades merecen, y que resiste filosofías que utilizan su estatus relegado como ejemplo de

injusticias y jerarquías en Marruecos. Para comprender los esfuerzos organizativos de los/as educadores/as, se realizaron entrevistas en profundidad con figuras clave de la Coordinación Nacional de Docentes Forzados/as al Régimen Contractual – NCFCT para analizar en detalle las razones, el funcionamiento y los objetivos de su activismo. También se examinaron los registros públicos, incluidos comunicados de prensa, informes internacionales, discursos ciudadanos/as y declaraciones de partes interesadas y académicos/as, para explorar las complejidades implicadas en la resistencia de los/as educadores/as a las políticas educativas neoliberales basadas en el mercado y en su activismo hacia una sociedad más igualitaria. Los hallazgos revelaron que los/as docentes movilizaron su activismo para abordar las complejidades políticas y socioeconómicas más amplias del país mediante estrategias, objetivos, demandas y formas de activismo renovados, ajustados continuamente a las presiones estatales y a las crecientes restricciones a la libertad de expresión.

Palabras clave: Sindicatos docentes. Coordinación Nacional de Docentes Forzados/as al Régimen Contractual. Docentes contratados/as. Justicia educativa. Justicia social. Activismo. Marruecos.

Introdução

No Marrocos docentes contratados/as são admitidos/as em caráter temporário por um período de dois anos, em vez de possuírem um contrato permanente, com a possibilidade anual de prorrogação por mais um ano. Embora esses/as docentes não sejam funcionários/as públicos/as, o governo argumenta que são empregados/as pelo Estado, mas integrados/as juridicamente ao quadro de pessoal das academias regionais. Em 2016 o Ministério da Educação marroquino determinou revisões substanciais no processo de recrutamento docente, o que precipitou uma redução significativa de direitos, benefícios e do status desses/as profissionais nos registros oficiais de emprego. Enquanto anteriormente os/as professores/as eram reconhecidos/as como trabalhadores/as do setor público (funcionários/as públicos/as) empregados/as de forma permanente pelo Estado, o governo passou a designar os/as novos/as docentes como contratados/as, comprometendo a estabilidade de suas funções. Essa decisão foi fortemente denunciada pelos sindicatos trabalhistas e pelos/as próprios/as futuros/as docentes, que argumentaram que ela resultaria na precarização de seus empregos e

no comprometimento da educação pública (MEANS, 2019). Todos os anos, milhares de licenciados/as têm se candidatado para se tornarem professores/as, apesar de sua insatisfação com os termos contratuais e com as condições de trabalho. Em 2021, 86.635 candidatos/as participaram dos exames de recrutamento docente nas 11 regiões do país, concorrendo a um total de 17 mil vagas (ALYAOUM, 2021).

De acordo com os/as docentes contratados/as, suas situações financeiras os/as têm obrigado a buscar um emprego estável. Isso levou à criação da Coordenação Nacional de Docentes Forçados/as ao Regime de Contrato (National Coordination of Forcibly Contracted) – NCFCT, formada por indivíduos/as que ingressaram no setor de ensino por falta de melhores alternativas. O ex-ministro da Educação, Saaïd Amzazi, questionou o status jurídico da NCFCT e sua legitimidade para convocar greves. E reafirmou que apenas os sindicatos e as instituições previstas na Constituição são legalmente autorizados a falar em nome dos/das docentes contratados/as (EL HADAT, 2019). A mesma postura tem sido adotada pelo governo atual, que se recusou a incluir as *coordenações* em suas negociações com os sindicatos para reformar o novo sistema de contratação, recentemente implementado e que, ostensivamente, integrou todos/as os/as docentes (contratados/as e efetivos/as) nos mesmos registros, concedendo-lhes igualdade de status e direitos. Esse sistema foi supostamente o resultado de dois anos de negociações entre o governo e quatro dos principais sindicatos: o Sindicato Nacional da Educação (National Union of Education) – UMT, o Sindicato Nacional de Educação (National Education Syndicate Union) – CDT, o Sindicato Livre da Educação (Free Union of Education) – UGTM e a Federação Nacional da Educação (National Education Federation Union) – FDT. O novo sistema desencadeou forte oposição da NCFCT, e os/as docentes argumentaram que os sindicatos foram cúmplices em sua elaboração e implementação (GHANNAJ, 2023). Alguns sindicatos são vinculados a partidos políticos presentes tanto no governo quanto na oposição. A NCFCT sustenta que a criação dessa coordenação decorre de suas frustrações com a cumplicidade e a neutralidade dos sindicatos, bem como do fato de serem utilizados pelo Estado como instrumentos para contornar determinadas leis e regulamentações (EL MAHDAOUY, 2023). A NCFCT representa a ala ativista dos/das docentes e traz à tona o tipo de adversidades que os/as trabalhadores/as vêm enfrentando no Marrocos.

Os/as docentes contratados/as reivindicam sua plena integração no setor público, o que lhes garantiria vínculos permanentes em vez de contratos renováveis. De fato, eles/elas têm aposentadorias inferiores, menor estabilidade no emprego e menos oportunidades de promoção, sem um percurso claro de carreira. Isso gerou profundas desigualdades dentro da força de trabalho docente, já que contratados/as carecem de direitos trabalhistas básicos e de segurança no emprego (AEI, 2021). Atualmente, o número de trabalhadores/as contratados/as chega a 120.000, de um total de 300.000 profissionais no setor (AEI, 2023). Desde 2016, têm ocorrido protestos incessantes nas ruas, exigindo que o Estado revogue esse método de recrutamento ou, ao menos, altere seus termos para

garantir os mesmos privilégios, direitos e benefícios concedidos aos seus pares “oficiais” e “permanentes”, recrutados antes desse período (CGTN ÁFRICA, 2023; FELAHI, 2022).

A NCFCT continua a convocar manifestações em âmbito nacional, em meio às negociações entre o Ministério da Educação Nacional e os sindicatos sobre o estatuto dos/as docentes contratados/as. Num comunicado recente, a coordenação condenou os “planos destrutivos no setor da educação pública” levados a cabo pelo governo, exigindo veementemente que o ministério “integre os/as docentes contratados/as no setor público”. Também rejeitou as “soluções temporárias” sugeridas pelo ministério e solicitou uma postura afirmativa de ativismo para “defender a educação gratuita e o direito dos filhos e filhas do Marrocos a um emprego estável no setor público” (ANOUAR, 2022a). Uma justificativa central para o ativismo da NCFCT é sua crítica à estratégia de *cortina de fumaça* empregada pelo Estado na reforma do sistema educacional; essa noção abrange o uso de um conjunto de leis, regulamentos, políticas, mecanismos, discursos e retórica destinados a desviar a atenção do público dos problemas centrais e de suas causas estruturais, direcionando-a para um conjunto de sintomas superficiais, de modo a evitar responsabilização, escrutínio público e a promulgação de legislações politicamente ousadas.

Este artigo defende que a NCFCT, enquanto representante de um sindicalismo de justiça social, vai além das demandas por benefícios trabalhistas, avançando para um ativismo político que se apoia em seu status “relegado” como um exemplo das assimetrias socioeconômicas do país. Justiça social, aqui, abrange todos os esforços que busquem combater desigualdades políticas, sociais e econômicas em níveis micro (sala de aula, escola, instituição etc.) ou macro (sociedade, país etc.). O ativismo da NCFCT passou a abranger questões mais amplas relacionadas à justiça social, como o acesso a direitos básicos e a crítica às posturas cada vez mais neoliberais que orientam a educação e as políticas públicas de modo geral.

Para compreender os esforços de organização dos/das educadores/as, este artigo se baseou em entrevistas em profundidade com figuras de liderança da NCFCT a fim de desenvolver uma análise detalhada das justificativas, dinâmicas e objetivos de seu ativismo. Os/as participantes foram 25 docentes do ensino fundamental e médio (15 homens e 10 mulheres) de várias regiões do Marrocos, que responderam a nossas perguntas enviadas por e-mail. Também examinei registros públicos, incluindo comunicados de imprensa, relatórios internacionais, discursos de cidadãos/ãs e declarações de partes interessadas e pesquisadores/as, a fim de compreender as complexidades envolvidas na resistência dos/das professores/as às políticas educacionais neoliberais/baseadas no mercado. O objetivo deste artigo é analisar as capacidades agentivas e transformadoras de docentes que passam de funções restritas ao ensino em sala de aula para lutas sociais mais amplas por justiça social em todo o país. Além disso, busca-se desenvolver uma análise mais aprofundada das justificativas, dinâmicas e objetivos de seu ativismo. Para isso, o estudo aborda as seguintes questões de pesquisa:

- » Como a NCFCT mobiliza o ativismo dos/as professores/as contratados/as para abranger questões socioeconômicas nacionais mais amplas?
- » Como a NCFCT contribui para a percepção de que os/as docentes deixaram de ser apenas educadores/as e passaram a constituir vozes críticas das injustiças impostas às populações em situação de desvantagem?
- » Como a NCFCT, enquanto movimento social, responde às *cortinas de fumaça* produzidas pelo Estado?

Sindicatos de professores/as e política educacional: esforços em prol da justiça educacional e social

A literatura crítica no campo da sociologia da educação e da formulação de políticas tem destacado que os sindicatos docentes exercem um impacto substancial no planejamento, na elaboração e na implementação das políticas públicas educacionais em sentido amplo (CHARNEY, HAGOPIAN & PETERSON, 2021; MARIANNO *et al.*, 2022). Por meio do ativismo coletivo (por exemplo, greves, protestos etc.) e da pressão direta sobre representantes políticos/as e partidos de esquerda, os sindicatos docentes podem desempenhar um papel importante na definição da orientação geral das decisões de política educacional (MARIANNO, 2020; MAUSETHAGEN & GRANLUND, 2012; MOE, 2011). Cowen e Strunk (2015) analisaram três décadas de pesquisas sobre sindicatos docentes nos Estados Unidos e argumentaram que a sindicalização docente e a força sindical tendem a resultar em aumentos nos gastos dos distritos e nos salários docentes.

Uma justificativa fundamental no interior dos sindicatos docentes que buscam promover reformas educacionais é a luta contra as políticas estatais que pretendem substituir a educação pública por trajetórias orientadas pelo mercado, por meio de parcerias público-privadas (STOVALL, 2013). Essa preocupação é frequentemente compartilhada pelos/as próprios/as pais e mães de estudantes, especialmente aqueles/as provenientes das classes trabalhadoras e populares. Parcerias entre docentes e pais e mães de comunidades vulneráveis podem ser eficazes para combater disparidades educacionais baseadas em raça e classe; a atuação conjunta entre famílias e docentes pode criar entidades fortes e apoio público voltado para a agência coletiva e para solidariedades críticas que, por sua vez, podem reforçar a justiça educacional (ISHIMARU & TAKAHASHI, 2017). De fato, a atuação dos sindicatos docentes não pode ser dissociada de seus contextos sociopolíticos, especialmente em cenários que podem caracterizar sindicatos, ativismo e manifestações como formas de resistência política e protesto, considerando, por exemplo, movimentos sociais anteriores (como o caso do Marrocos e o *Movimento 20 de Fevereiro* no contexto dos protestos da Primavera Árabe).

Sindicatos docentes tendem a conquistar maior legitimidade social em momentos de tensões e conflitos políticos; por exemplo, a transição democrática levou o sindicalismo docente a níveis sem precedentes no sistema educacional sul-africano (KHUMALO, 2021). Os esforços tradicionais de reforma são frequentemente operacionalizados nos limites do próprio sistema escolar, seja de forma intencional ou não, ignorando que os fracassos educacionais estão ligados a estruturas mais amplas de desigualdades socioeconômicas e a por sistemas sobrepostos de privilégio e subordinação.

Idrissi, Engel e Benabderrazik (2021) argumentam que os sistemas educacionais em países em desenvolvimento estão sob crescentes pressões externas globais, uma vez que agendas de instituições supranacionais (por exemplo, a UNESCO) e avaliações em larga escala do desempenho estudantil vêm sendo adotadas por governos em todo o mundo. Esse quadro se torna ainda mais complexo com as recomendações do Banco Mundial para privatizar a educação como condição para a concessão de empréstimos a esses países, como é o caso do Marrocos (BUCKNER, 2018).

Essas condições tornam necessária a constituição de um novo movimento por justiça educacional que articule demandas por mudanças políticas, sociais, econômicas e educacionais, de modo a enfrentar tanto as desigualdades presentes na própria educação pública quanto as assimetrias mais amplas da sociedade. Isso pode ser mobilizado por meio do fortalecimento do ativismo docente, que vincula a transformação educacional e a defesa dos direitos docentes a uma agenda mais ampla voltada a combater as desigualdades socioeconômicas e as prioridades neoliberais (WARREN, 2014). É por isso que professores/as que ressaltam a inseparabilidade entre ensino e justiça social precisam unir esforços para exercer autogoverno e fortalecer sua voz coletiva (WEINER, 2012).

À luz dessas condições, desafios e aspirações, este artigo examina o ativismo da NCFCT no contexto do cenário político em transformação no Marrocos, onde empreendimentos neoliberais passaram a moldar a política educacional de maneira mais evidente nos últimos anos (AMGHAR, 2022; R'BOUL, 2022a; 2022b). O artigo investiga também a negociação coletiva e a organização política da NCFCT como duas formas centrais de influência nos níveis distrital, estadual e nacional de tomada de decisão (COWEN & STRUNK, 2014).

A Coordenação Nacional de Docentes Forçados/as ao Regime de Contrato – NCFCT como movimento social

A Constituição marroquina de 2011 declara que o Marrocos é uma monarquia constitucional, democrática, parlamentar e social. O regime constitucional do país está fundado na separação, no equilíbrio e na colaboração entre os poderes. O artigo 7.º da Constituição enfatiza que o sistema de partido único é ilegítimo e que, portanto, todos os

governos devem ser formados com base num sistema multipartidário. O rei nomeia o chefe de governo (o primeiro-ministro) a partir do maior partido eleito para o parlamento e aprova os/as representantes do governo (ministros/as) indicados/as pelo chefe do governo. O Parlamento do Marrocos é um órgão legislativo composto por duas câmaras parlamentares: a Câmara de Representantes e a Câmara de Conselheiros. O artigo 8º estabelece que os sindicatos contribuem para a defesa e a promoção dos direitos socioeconômicos de seus/suas integrantes. Embora o papel dos sindicatos na promoção dos interesses dos/das trabalhadores/as seja reconhecido e respaldado pelo Estado, a crise em curso no setor educacional reforçou ainda mais a alegação de que essas entidades não conseguiram expressar adequadamente as reivindicações dos/das profissionais da educação nem promover seus direitos, especialmente no caso dos/das docentes contratados/as.

Diversas análises têm questionado a credibilidade dos sindicatos da educação e se eles de fato representam a maioria dos/das trabalhadores/as do setor, uma vez que a ação sindical se tornou monopolizada e influenciada por grupos partidários. As coordenações, por sua vez, conseguiram mobilizar o ativismo docente, uma tarefa que os sindicatos não conseguiram realizar diante do governo. Em outros termos, durante as negociações com o Estado, os sindicatos podem ter servido mais aos planos governamentais do que à defesa dos interesses dos/as docentes. Tais discursos enfraqueceram a ação sindical em meio à crescente legitimidade das coordenações (OUARDANI, 2023).

Em 2016, os Ministérios da Educação e das Finanças do Marrocos assinaram um acordo para recrutar docentes por meio de contratos, a fim de suprir a escassez de professores/as no país (ANOUAR, 2022b). O Estado justificou essa decisão pelos números substanciais de docentes que deixaram seus cargos ou se aposentaram em decorrência do programa de saída voluntária do serviço público instituído em 2004. Essa política resultou não apenas numa perda financeira considerável de quase 11 bilhões de dirhams marroquinos (cerca de 1 bilhão de dólares americanos), mas também numa escassez crítica de recursos humanos.

Para compensar a perda acumulada e o endividamento gerados por essa política, o governo decidiu instituir o sistema de contratação, segundo o qual os/as professores/as passaram a ser oficialmente vinculados/as às academias regionais de educação e não ao Ministério da Educação (EL METMARI, 2022). O governo tem contratado docentes pelas academias regionais todos os anos, sob contratos renováveis anualmente. Em 2021, o Ministério da Educação fixou o limite de idade em 30 anos para prestar o exame de ingresso em cargos docentes e administrativos, limite que variava entre 40 a 45 anos em certames anteriores. Em outras palavras, cidadãos e cidadãs com mais de 30 anos deixaram de ser elegíveis para ocupar posições docentes nas escolas públicas. O ministério observou que o novo limite de idade tinha como objetivo garantir o compromisso permanente de professores/as e um investimento efetivo em sua formação (EL ATTI, 2021). Tal decisão recebeu forte oposição dos/das marroquinos/as, que condenaram o limite

etário por considerá-lo discriminatório. O atual ministro da Educação (no momento da redação deste artigo) anunciou ainda que ser licenciado em Ciências da Educação passaria a ser um requisito fundamental para seguir carreira no magistério (EL ATTAQ, 2021).

Todas essas regulamentações têm sido amplamente denunciadas sob o argumento de que acentuam as desigualdades entre os/as cidadãos/ãs, sobretudo considerando que um grande número de jovens marroquinos/as altamente escolarizados/as, com mestrado e doutorado, opta pela carreira docente como forma de escapar do desemprego. Além disso, muitos/as jovens que escolhem essa profissão são provenientes das classes trabalhadora e baixa, o que significa que o trabalho docente constitui uma das poucas oportunidades disponíveis para que possam sustentar suas famílias. Os/As docentes continuam a afirmar que o sistema de contratos representa um avanço em direção à privatização da educação pública, enfatizando que seu ativismo não diz respeito a eles/as em si, mas à defesa da educação gratuita para as futuras gerações de marroquinos/as.

O sistema de contratos constitui um passo significativo rumo à privatização gradual dos empregos no magistério, ao transferir não apenas a gestão, mas também o orçamento de contratações do Ministério da Educação para as academias regionais, que passam a estar sujeitas a considerações da lei de oferta e procura. Apesar de o programa de aposentadoria voluntária antecipada (2004) ter iniciado a privatização do sistema educacional público ao incentivar o trabalho contingente, o sistema de contratos obscurece as fronteiras entre o público (emprego seguro e permanente) e o privado (trabalho temporário e remuneração negociada de forma privada) para toda uma nova geração de docentes (SALIME, 2019).

Os/As docentes contratados/as não usufruem de uma série de benefícios concedidos aos/às professores/as recrutados/as antes de 2016, o que tem resultado em desigualdades dentro da própria força de trabalho docente. Por exemplo, docentes contratados/as com doutorado não podem se candidatar à promoção para se tornarem docentes universitários/as. Seus salários iniciais não ultrapassam 470-500 dólares por mês e contam com menos benefícios de aposentadoria, apesar do aumento das taxas de inflação. Na verdade, mesmo os salários de docentes efetivos/as estão entre os mais baixos quando comparados a outras profissões e carreiras do funcionalismo público no país (EL MAH-DAOUY, 2023; SWINGA, 2023). Além disso, os/as docentes contratados/as se encontram em situação de precariedade, pois podem ser demitidos a qualquer momento, sem qualquer tipo de indenização (EL METMARI, 2022).

Essas decisões e regulamentações consideradas *inconstitucionais* levaram a NCFCT a convocar todos/as os/as docentes contratados/as a participarem de protestos, marchas e greves. Professores/as contratados/as de todo o Marrocos entraram em greve e se dirigiram à capital, Rabat, concentrando-se em frente ao parlamento ou da sede do Ministério da Educação, proferindo palavras de ordem e exigindo uma real integração no emprego público (ZOUITEN, 2022). Por ocasião do 11º aniversário do Movimento 20 de Fevereiro

(cuja ações contribuíram para a revisão da Constituição em 2011, em meio às mobilizações da Primavera Árabe), a NCFCT liderou uma série de manifestações nacionais, incluindo ocupações pacíficas realizadas em escolas durante os intervalos e em frente aos parlamentos durante os feriados. A coordenação pediu que os/as docentes usassem brasaadeiras vermelhas para simbolizar sua recusa diante das violentas reações do Estado às formas afirmativas de ativismo dos/das docentes contratados/as.

Além disso, a coordenação organiza regularmente greves nacionais, regionais e locais para denunciar cortes salariais impostos aos/as docentes que decidiram aderir às paralisações. Em 2019, o governo marroquino decidiu cortar os salários de um grupo de docentes contratados/as que participaram dos protestos. Alguns cortes salariais chegaram a 1.500 MAD (140 USD) (ANOUAR, 2022a), valor significativo no contexto marroquino, equivalente ao aluguel de um apartamento ou mesmo ao salário mensal de alguns/as trabalhadores/as. Além disso, 40 docentes foram detidos/as sob a acusação de “perturbação da ordem” e de realizar manifestações sem autorização, e acabaram condenados/as a penas condicionais de durações variadas (AFRICA NEWS, 2022).

Essas formas de ativismo são, por vezes, enfrentadas com medidas repressivas por parte do Estado, sobretudo quando os protestos ecoam os sentimentos, posicionamentos e slogans do Movimento 20 de Fevereiro, ocorrido durante a Primavera Árabe. Nesse período, vários líderes árabes foram depostos, enquanto o Marrocos evitava um cenário semelhante de agitação e instabilidade. Por exemplo, em março de 2019, docentes contratados/as marcharam do Ministério da Educação até a sede do Parlamento, onde a polícia interveio para impedi-los/las de pernoitar no local. A polícia usou jatos de água para dispersar a manifestação noturna dos/das docentes. Alguns/umas gritavam frases de protesto político como *Este é um país corrupto* e *Somos governados/as por uma máfia*, exigindo a renúncia do Primeiro-Ministro e do Ministro da Educação (EL JECHTIMI, 2019).

Com base nos debates públicos em veículos de imprensa on-line e publicações em redes sociais, parece que o ativismo dos/das docentes contratados/as recebeu amplo apoio de cidadãos/ãs e ativistas, dado que os seus discursos não se limitavam às suas próprias lutas, mas também abordavam desigualdades que afetam todas as pessoas, classes e regiões do país. Cidadãos/ãs frequentemente denunciaram as intervenções violentas do Estado e solicitaram investigações para identificar os indivíduos dos serviços de segurança que recorreram à violência durante os protestos (KASRAOUI, 2021). As narrativas públicas tendem a perceber docentes como vozes do povo para o povo e, assim, eles/elas assumiram a responsabilidade de expressar as preocupações e aspirações da sociedade marroquina por uma vida melhor. Esse apoio provavelmente se fundamenta no fato de que as formas de ativismo dos/das docentes refletem a indignação de longa data do público diante da incapacidade dos consecutivos governos de atender efetivamente às suas demandas, especialmente aquelas relacionadas ao desemprego e à injustiça.

Ou seja, a NCFCT conseguiu verbalizar e concretizar o que a população não pôde expressar publicamente devido às restrições à liberdade de expressão. Isso também pode ser observado no fato de que essas crises não desestabilizaram a organização dos/das professores/as, uma vez que seu ativismo em prol da justiça social tem recebido apoio esmagador do público nas redes sociais. Há inúmeros vídeos, entrevistas, publicações e hashtags de pessoas denunciando o status precário de docentes, ressaltando como eles/elas são peças fundamentais para o desenvolvimento de qualquer país. As pessoas também reconhecem que a maioria dos/das docentes provém das classes média, trabalhadora e baixa, o que constitui outro fator importante que impulsiona seu apoio à NCFCT. Docentes contratados/as simbolizam as dificuldades enfrentadas pelo povo trabalhador, algo reconhecido pelas próprias pessoas por meio de sua empatia e apoio.

Delineamento do estudo

Esta pesquisa utilizou entrevistas por e-mail como metodologia de investigação qualitativa com docentes contratados/as que são membros dirigentes da NCFCT, a fim de examinar as justificativas, fundamentos e objetivos de seu ativismo em prol da justiça social. A pesquisa qualitativa é útil para desvendar fenômenos complexos que exigem a elaboração de descrições detalhadas e o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda das experiências vividas pelas pessoas em diferentes contextos (HONG & FRANCIS, 2020).

De fato, a pesquisa qualitativa apresenta grande potencial para contribuir de forma significativa para o desenvolvimento e aprimoramento teórico (FISCHER & GUZEL, 2023), o que constitui a principal justificativa para este estudo. O paradigma qualitativo é amplamente reconhecido como uma forma legítima de pesquisa educacional (HATCH, 2002), pois envolve profundamente o *como*, o *por que* e o *que* por meio dos discursos e narrativas dos/das participantes. Ademais, permite capturar de maneira eficaz perspectivas e interpretações pessoais que podem ser difíceis de mapear com precisão por métodos quantitativos (KALU & BWALYA, 2017).

Foram realizadas entrevistas por e-mail para oferecer aos/as participantes tempo suficiente para: a) refletirem sobre as perguntas e suas respostas (BOWDEN & GALINDO-GONZALEZ, 2015) e b) estimularem um processo reflexivo de produção de conhecimento (PELL *et al.*, 2020). A literatura pertinente confirma que métodos eletrônicos de pesquisa são equivalentes aos métodos presenciais e representam meios eficazes para a geração de dados qualitativos (DAHLIN, 2021).

Participantes da pesquisa

Vinte e cinco docentes do ensino fundamental e médio (15 homens e 10 mulheres) de diversas regiões do Marrocos participaram de entrevistas assíncronas por e-mail. Todos/as os/as participantes possuíam diploma de graduação, mestrado ou doutoramento, e a experiência no magistério variava entre 2 e 7 anos (o sistema de recrutamento por contrato foi implementado em 2016). Os/As entrevistados/as receberam formação inicial docente em diferentes Centros Regionais de Educação e Formação Profissional (Regional Centers for Education and Training Professions) – AREFs.

A pesquisa utilizou a técnica de amostragem denominada *bola de neve*, na qual os/as participantes iniciais foram solicitados/as a indicar outros/as respondentes a serem incluídos/as no estudo. Recorremos ao conhecimento especializado sobre população para definir características específicas para o recrutamento de participantes que constituíssem uma amostra representativa da NCFCT. Os/As participantes eram docentes contratados/as que: a) atuavam como representantes da Coordenação Nacional de Docentes Forçados/as ao Regime de Contrato – NCFCT em cada diretoria regional do território; b) organizam e lideram rotineiramente formas de ativismo e protesto locais, regionais e nacionais (por exemplo, greves e ocupações); c) opõem-se ao sistema de recrutamento por contrato e exigem nomeações permanentes e integração plena dos/das docentes contratados/as no setor público; e d) cujo ativismo se estende para além da NCFCT, englobando reivindicações relacionadas à justiça social no país.

Todos/as os/as participantes integraram o estudo de forma voluntária, mediante convite. Em todas as seções, as siglas T1, T2 etc. são utilizadas para se referir aos/as docentes contratados/as membros da NCFCT.

Procedimentos

Pela inviabilidade de realizar entrevistas presenciais nas escolas (em função da burocracia necessária para obter a permissão das autoridades competentes), optamos por entrevistas assíncronas por e-mail. Os/As participantes foram contatados/as por meio de contas pessoais e círculos sociais mais amplos, como grupos da NCFCT no Facebook. Foi concedido o prazo de um mês para o envio das respostas, permitindo que os/as respondentes refletissem sobre suas experiências e respondessem aos questionamentos com maior profundidade e nuance. Embora a aprovação ética da pesquisa não tenha sido exigida pela universidade, o processo de coleta de dados foi conduzido em conformidade com os protocolos de pesquisa qualitativa que regulam a (in)congruência entre as perspectivas dos/das participantes e as exigências da ética em pesquisa (BUCKLE,

DWYER & JACKSON, 2010). Os/As docentes contratados/as, membros da NCFCT, receberam o convite para participar da pesquisa, o qual explicitava o objetivo das entrevistas e a forma como os dados seriam coletados e utilizados. Os/As participantes foram informados/as de que suas identidades e discursos seriam tratados com sigilo e confidencialidade em todas as etapas de seleção, análise e divulgação, não sendo solicitado que revelassem seus nomes. Também foram informados/as de que poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento, sem quaisquer consequências.

As entrevistas por e-mail foram conduzidas por meio de roteiros pré-elaborados no formato de perguntas. Esses roteiros foram fundamentados em literatura relevante (estudos acadêmicos, notícias e discursos públicos) sobre a NCFCT e debates sociopolíticos mais amplos, sindicalismo docente e seu ativismo em prol da justiça social. Como os/as participantes eram docentes de diferentes disciplinas escolares, as entrevistas foram realizadas em árabe, francês e inglês; posteriormente, as entrevistas em árabe e francês foram traduzidas para o inglês. As respostas traduzidas foram verificadas pelos/as participantes para assegurar que refletiam com precisão suas narrativas. Os roteiros foram elaborados de forma objetiva e direta, de modo que os dados gerados oferecessem bases consistentes para explorar perspectivas, interseções e complexidades mais relevantes às questões da pesquisa. Algumas perguntas complementares foram feitas para incentivar os/as participantes a aprofundarem certos pontos de maior relevância para os objetivos do estudo.

Análise de dados

A análise temática (BRAUN & CLARKE, 2012) foi empregada como um método sistemático para a análise de dados qualitativos por meio da geração de códigos e temas. A análise temática é um método eficaz em pesquisas que buscam compreender experiências, pensamentos ou comportamentos presentes num conjunto de dados. Ela é amplamente utilizada em pesquisas críticas, pois permite aos/as pesquisadores/as resumir, destacar características principais e interpretar uma ampla variedade de conjuntos de dados (KIGER & VARPIO, 2020). A análise temática se caracteriza por sua independência teórica e flexibilidade epistemológica, o que significa que pode ser utilizada para responder a uma ampla gama de questões de pesquisa oriundas de diferentes referenciais teóricos (TERRY *et al.*, 2017).

Após ler os dados das entrevistas diversas vezes para me familiarizar com o conteúdo e os focos gerais, destaquei as categorias relevantes para desenvolver códigos preliminares. Em seguida, os dados coletados foram reexaminados para comparar os códigos identificados, garantindo consistência e confiabilidade ao sistema de codificação. Esses códigos foram então agrupados com base em sua relação temática para formar

temas e subtemas. Vários temas foram desenvolvidos priorizando os trechos mais relevantes para o referencial teórico e para as questões de pesquisa deste estudo. Os temas foram verificados pelo mesmo grupo de participantes (entrevistados/as) e pela “técnica do/da amigo/a crítico/a”: participantes foram convidados/as a verificar se a análise dos dados refletia com precisão suas visões e discursos; um/uma colega experiente foi convidado/a a revisar todo o processo de análise, codificação e desenvolvimento dos temas.

Resultados

A profissão docente no Marrocos: políticas locais e pressões globais

Todos/as os/as participantes afirmaram que a profissão docente no Marrocos é sistematicamente “atacada” por determinadas políticas e ideologias locais. Por exemplo, o/a participante T1 afirmou:

eu sinto que a educação no Marrocos é atacada sistematicamente, e o Estado é responsável por minar a educação e menosprezar sua contribuição para o crescimento do país e o desenvolvimento de diferentes áreas, como economia, cultura, comunicação etc.

T3 indicou que o ensino no Marrocos não é apenas alvo de ataques intencionais, mas também que os esforços para melhorá-lo não são seriamente considerados pelos/as atores/atrizes envolvidos/as, compartilhando que:

o ensino no Marrocos sofre de uma variedade de problemas. Existem esforços para melhorá-lo. No entanto, esses esforços permanecem negligenciados em relação a muitos aspectos. Por exemplo, o Ministério da Educação pode se apoiar em pesquisas locais realizadas por pesquisadores e por profissionais para identificar as fragilidades do sistema educacional marroquino em geral e do ensino em particular. Depender de experiências e pesquisas estrangeiras nem sempre é a melhor estratégia a se adotar.

Os/as participantes destacaram um conjunto de desafios que continuam a prejudicar a qualidade da educação no Marrocos. Esses desafios são frequentemente destacados em termos de falta de financiamento para a educação, recursos inadequados para as escolas e oportunidades insuficientes de desenvolvimento profissional para os/as docentes. Em particular, o/a participante T5 afirmou:

no contexto do ensino marroquino, os/as docentes frequentemente enfrentam diversos desafios e problemas que podem impactar a sua profissão. Alguns desafios comuns incluem salários baixos, falta de recursos e infraestrutura, cargas de trabalho excessivas, oportunidades inadequadas de desenvolvimento profissional e baixo reconhecimento social por seu trabalho.

De forma semelhante, vários/as participantes (T2, T6, T19, T21, T14, T16, T21 e T23) destacaram que a profissão docente no Marrocos é frequentemente desvalorizada pelos responsáveis pela elaboração e implementação de políticas educacionais. T21 relatou que “os/as docentes continuam a enfrentar inúmeros problemas educacionais, muitas vezes provocados pelos/as próprios responsáveis pela formulação das políticas educacionais. Isso inclui currículos desatualizados, salas de aula superlotadas, acesso limitado à tecnologia e falta de apoio das instituições educacionais”. Embora esses discursos possam refletir como a profissão docente tem sido relegada a uma posição marginal dentro das políticas gerais do Ministério da Educação, alguns/umas participantes apontaram para as agendas e forças globais que continuam a exercer um impacto significativo no sistema educacional de países em desenvolvimento (T2, T4 e T10). T10 afirmou que:

Não acredito que o ensino seja sistematicamente atacado no Marrocos, pelo menos não por forças internas, mas acho que as agendas econômicas globais têm obrigado cada governo marroquino a reforçar certas leis que, automaticamente, degradaram a qualidade dessa área em nosso país. Na minha opinião, trata-se de uma forma pela qual os países de primeiro mundo protegem sua supremacia, garantindo que os países do terceiro mundo permaneçam com elevados índices de analfabetismo.

Na mesma perspectiva, T2 ofereceu mais reflexões sobre as dinâmicas de poder globais que levaram à implementação do sistema baseado em contratos e à gradual privatização do sistema educacional no país, argumentando que:

O governo marroquino está afundado em dívidas com o Banco Mundial que, por sua vez, impõe suas políticas e leis aos diferentes setores do país. Entre essas políticas está a adoção de um sistema de contratos, no qual as academias regionais de educação e treinamento (AREFs) passariam a funcionar como empresas regionais, recrutando docentes anualmente com base em contratos renováveis.

A resistência da NCFCT às políticas educacionais neoliberais e baseadas no mercado

Vários/as participantes relataram que entre os objetivos principais da NCFCT está a resistência às políticas educacionais neoliberais e baseadas no mercado (T2, T3, T4, T9, T10, T14, T17 e T20). Eles/Elas concordaram que a adoção de um “sistema de recrutamento de professores/as por contrato” no país pode ser atribuída, em grande parte, a agendas neoliberais e capitalistas e, por consequência, resultar em precariedade. T2 enfatizou que, “desde a sua criação, a NCFCT busca rejeitar todas as políticas capitalistas que levaram à adoção do sistema de contratos, à privatização da educação e à priorização de motivações voltadas ao lucro em detrimento das condições de trabalho de docentes contratados/as”. Para demonstrar como a NCFCT atua efetivamente como um antídoto ativista contra as políticas neoliberais e baseadas no mercado, T20 afirmou que:

a NCFCT visa proteger e promover o valor e a importância da educação pública como bem comum, acessível a todos/as. É por isso que, além de reivindicar a integração dos/as docentes no setor público, continuamos a resistir às políticas baseadas no mercado que poderiam, provavelmente, comprometer a oferta equitativa de educação e exacerbar as desigualdades sociais dentro e fora das escolas.

Os discursos de todos/as os/as participantes demonstraram que seu sindicalismo/ativismo é motivado pela defesa de uma educação gratuita e pela promoção do direito de todos/as os/as licenciados/as marroquinos/as de obter empregos estáveis no setor público da educação. Reconheceram que a adoção de um sistema baseado em contratos no país está profundamente enraizada em agendas capitalistas, pelas quais os/as futuros/as docentes trabalhariam sob determinados termos, condições e planos de aposentadoria e de pensão regulados pelas academias regionais de educação e formação.

O surgimento da NCFCT é visto como uma resposta a essas políticas orientadas pelo mercado, com o objetivo de defender os direitos e o bem-estar dos/das docentes contratados/as e de contestar a comercialização da educação. T4 afirmou: “no cerne da NCFCT está a oposição às políticas neoliberais e baseadas no mercado. A entidade se empenha em evidenciar essas políticas e conscientizar os/as educadores/as sobre o impacto prejudicial que elas têm em seu status profissional e nas futuras gerações, especialmente no que diz respeito à segurança no emprego”.

Outra preocupação premente destacada pelos/as participantes foi a insatisfação com os cortes salariais impostos pelo governo aos/as docentes que optaram por aderir a greve. Os/as docentes consideravam a atitude uma manifestação típica das ideologias capitalistas, que mais uma vez priorizam interesses econômicos em detrimento dos direitos e reivindicações dos/das docentes. Seus relatos frequentemente incluíam declarações como:

Nós condenamos veementemente as políticas das academias regionais, incluindo os cortes salariais para docentes contratados/as que participaram de greves. Consideramos essas práticas uma violação dos direitos e reivindicações dos/as docentes as em favor de determinados órgãos. Para onde vão os nossos cortes salariais? E quem recebe essa grande quantia de dinheiro? (T11).

A NCFCT como sindicato ativista em prol da justiça social

A maioria dos/as participantes ressaltou a importância da NCFCT na configuração de seu sindicalismo e de sua luta pela justiça social (T1, T4, T6, T8, T11, T10, T13, T16, T14, T18, T20, T23 e T25). Os/As docentes sublinharam que a relevância da NCFCT se evidencia na proteção de seus direitos, na unificação da categoria e na resistência a políticas que continuam a precarizar o status dos/das docentes contratados/as e a reforçar desigualdades socioeconômicas no setor público. T4 afirmou: “acredito que é importante que ela una um grande número de docentes, tornando suas vozes audíveis não apenas

para o Ministério da Educação, mas também para diversos segmentos da sociedade marroquina”. Da mesma forma, T20 afirmou: “A NCFCT é importante para nós, como docentes contratados/as, uma vez que nos protege de novas violações de nossos direitos”. Vários/as participantes consideraram a NCFCT como uma forma de sindicalismo de justiça social que denuncia as crescentes desigualdades entre docentes contratados/as e seus pares pertencentes ao quadro permanente (T5, T10, T13, T19, T20, T22 e T26).

Esses/as profissionais concordam que a NCFCT é o único sindicato de docentes que defende a concessão aos/as profissionais contratados/as dos mesmos direitos, benefícios e privilégios que seus pares têm (T3, T6, T17 e T18). T18 fez um comentário interessante ao argumentar que:

nós, docentes, não confiamos mais em nenhuma outra entidade organizacional que afirme defender nossa causa e apoiar nossa luta contra o governo e seus parceiros e instituições. Acreditamos que todos os sindicatos de educação no Marrocos, especialmente aqueles mais representativos, não passam de marionetes nas mãos do Ministério da Educação, pois atuam em função de seus próprios interesses e aspirações.

Alguns/mas participantes afirmaram que o objetivo de sua luta vai além da reivindicação por igualdade de status e direitos em relação aos/as demais docentes, estendendo-se também à defesa da justiça social em todos os setores (T13, T15, T16, T18 e T23). Eles/Elas observaram que o ativismo do grupo envolve não apenas o enfrentamento das questões vivenciadas por docentes contratados/as, mas também das dinâmicas socio-políticas e ideológicas que perpetuam o acesso desigual à educação de qualidade e às oportunidades de emprego. Ao considerar os/as docentes como agentes sociais plenamente conscientes das múltiplas formas de opressão e desigualdades presentes na sociedade, T15 comentou:

A percepção de que os docentes não são apenas educadores/as, mas também defensores/as da justiça social e dos grupos desfavorecidos, evidencia o papel e o impacto que exercem na sociedade contemporânea. Essa perspectiva ressalta que a educação não se limita à transmissão de conhecimento; ela também envolve enfrentar desigualdades sociais, promover a equidade e empoderar comunidades marginalizadas.

Os/as participantes expressaram seu compromisso com a justiça social ao enfatizar que seu ativismo desempenha um papel crucial ao trazer para o centro do debate os discursos socioeconômicos e políticos dentro e além dos limites da educação. Docentes continuam argumentando que seu sindicalismo/ativismo tem como objetivo expor e combater questões sistêmicas persistentes, como a pobreza, a distribuição desigual de recursos, a desigualdade econômica e as disparidades na educação. Um exemplo elucidativo foi fornecido por T13:

Não estamos organizando greves apenas para pressionar o governo a atender nossas demandas, mas também protestando contra o aumento do custo de vida no país. Nosso ativismo é motivado pela necessidade de denunciar todos os tipos de desigualdades e disparidades existentes em nosso país. Estamos plenamente conscientes de que a estratificação social e a marginalização estão aumentando devido à decisão do novo governo de elevar os custos de bens de primeira necessidade, o que exige intervenções urgentes de todos os sindicatos.

Além disso, T3 e T6 enfatizaram que a NCFCT é essencialmente orientada para a justiça social, pois busca combater as políticas governamentais que não apenas continuam a suprimir os direitos fundamentais dos/as docentes e dos/as cidadãos/ãs, incluindo a liberdade de expressão, a igualdade de oportunidades de emprego e o acesso aos serviços públicos, mas também lançam mão de discursos políticos sutis para desviar a atenção da opinião pública dos problemas centrais da sociedade. Comentando sobre a repressão sucessiva aos protestos de docentes contratados/as, T6 afirmou que:

o fato de os protestos e as greves de docentes contratados/as serem geralmente reprimidos pelo governo com o uso da violência indica que este não respeita um dos artigos da Constituição marroquina de 2011, que garante o direito a manifestações pacíficas. É por isso que a coordenação condena todas essas práticas injustas que violam os direitos básicos tanto de docentes quanto de cidadãos/ãs.

A busca dos/das participantes pela justiça social no país destacou a infraestrutura precária e as polaridades socioeconômicas entre as regiões e dentro das escolas, que impedem o crescimento tanto dos/das alunos/as quanto dos/das professores/as. Eles/Elas indicaram que alunos/as de origens desfavorecidas muitas vezes não têm acesso a uma educação de qualidade devido a sistemas de apoio inadequados, oportunidades limitadas e a ausência contínua de professores/as contratados/as. Os/As docentes contratados/as, por outro lado, continuam a enfrentar baixos salários, cargas de trabalho pesadas e insegurança no emprego, o que, mais uma vez, afeta sua satisfação profissional e seu desempenho geral em sala de aula. Ao defender a justiça social, os/as participantes pretendem aumentar a conscientização sobre a necessidade urgente de reformas sistêmicas e recursos que elevem a qualidade de todo o setor educacional e garantam oportunidades iguais para todos/as os/as alunos/as e educadores/as.

Por outro lado, alguns/umas participantes observaram que, apesar de seu compromisso ético com a busca pela justiça social na sociedade em geral, seus esforços se concentram principalmente em abordar as principais demandas e preocupações dos/das docentes contratados/as (T1, T2 e T4). Em outras palavras, embora reconheçam a necessidade de transformações sociais e políticas no país, eles/elas transmitem uma sensação de priorizar as questões mais urgentes dos/das docentes contratados/as. T2 argumenta que: “No momento, meu único e exclusivo objetivo é buscar a igualdade entre docentes contratados/as e não contratados/as. Outros direitos podem ser defendidos por outros ativistas sociais ou pelos próprios cidadãos”.

Discussão

Em relação à primeira questão de pesquisa (Como a NCFCT mobiliza o ativismo dos/das docentes contratados/as para incluir questões socioeconômicas nacionais mais amplas?), este estudo revelou que os/as docentes mobilizaram seu ativismo para atender às complexidades políticas e socioeconômicas mais amplas do país por meio de estratégias, objetivos, demandas e formas de ativismo renovados. Essa constatação confirma as percepções anteriores de Weiner (2012) de que as organizações de educadores/as são sindicatos orientados para movimentos sociais que exercem o poder de que as classes média, trabalhadora e baixa precisam para reverter as intervenções corporativas e neoliberais na educação pública; ou seja, as demandas socioeconômicas da NCFCT são sustentadas pela percepção de que a educação é um fator fundamental para a mobilidade social de baixo para cima (BATHMAKER *et al.* 2016).

A mobilização ativista da NCFCT está ligada aos debates sociológicos em torno da afirmação otimista de que a busca por reformas educacionais profundas pode eliminar a influência de classe, etnia, gênero e status no desempenho acadêmico e nos destinos ocupacionais, o que produziria sociedades mais “meritocráticas”, caracterizadas por taxas consideráveis de mobilidade social (BROWN, REAY & VINCENT, 2017). Os/As participantes também observaram como seu ativismo tem sido amplamente endossado pelo público, especialmente devido às reações violentas do Estado à sua resistência veemente. Essa constatação corrobora as observações de Charney *et al.* (2021) sobre a importância de desenvolver alianças com as comunidades para se envolver no sindicalismo pela justiça social e defender a educação pública. Embora a retórica da NCFCT tenha sido dominada por uma voz contrária às reformas corporativas na educação pública, ela continua a ser um ponto de partida para exercer negociações em prol do bem comum, promovidas por coligações entre sindicatos e comunidades e capazes de abordar as hierarquias linguísticas, culturais, regionais e epistêmicas dentro da sociedade.

Essas formas renovadas de ativismo entrelaçam as preocupações tradicionais dos sindicatos com salários, precariedade, aposentadorias e condições de trabalho e o envolvimento dos sindicatos de docentes em problemáticas de justiça social nas escolas, comunidades e na sociedade em geral (APPLE, 2023). É importante ressaltar que os/as participantes relataram que estão continuamente ajustando suas formas de ativismo para levar em conta as restrições do Estado. Os membros da NCFCT têm usado as redes sociais como plataformas para expressar suas análises, críticas e demandas.

Além disso, os/as docentes estão em greve nacional há três meses (no momento da redação deste artigo), o que paralisou todo o ensino público fundamental e médio; as greves têm sido mais eficazes do que os protestos de rua, de modo que o governo teve que se envolver em novas negociações com os sindicatos para discutir a possibilidade de revogar as novas reformas no sistema de emprego. Essa constatação ecoa o argumento

de Cowen e Strunk (2014) de que mudanças na política estatal afetam os sindicatos e suas prioridades.

Essas mudanças trazem novas condições e alteram o panorama educacional em que os sindicatos operam, o que pode comprometer ou promover sua influência e legitimidade social entre o público. Por exemplo, as autoridades usaram pretextos como a violação das medidas de distanciamento social da Covid-19 e o estado de emergência nacional para reprimir as manifestações e marchas dos/das docentes usando a força. Os/As líderes da NCFCT foram presos/as sob o pretexto de que se reuniram sem autorização e insultaram as forças de segurança; isso realmente resultou num apoio intensificado do público às demandas dos/das docentes contratados/as depois que alguns vídeos mostrando prisões violentas e subjugação de docentes viralizaram (EL METMARI, 2022). Todos esses incidentes incentivaram educadores/as e ativistas a unirem forças para pedir reformas educacionais e no recrutamento de docentes, conectadas a uma ampla agenda de combate às disparidades sociais, à insegurança econômica e às desigualdades de classe (WARREN, 2014). Essa perspectiva atesta como a mobilização dos sindicatos docentes em prol da justiça social na sociedade, aliada às reações opressivas do Estado, contribui para um maior nível de legitimidade de sua agência social e política.

Em relação à segunda questão da pesquisa (Como a NCFCT contribui para a percepção de que os/as docentes não são mais apenas educadores/as, e sim porta-vozes da sociedade contra as injustiças infligidas aos/as desfavorecidos/as?), as formas renovadas de ativismo social da NCFCT construíram a crença de que os/as docentes não são apenas educadores/as, mas também agentes importantes na luta contra todos os tipos de desigualdades que afetam os/as desfavorecidos/as, refletindo a importância da educação na representação, atendimento e empoderamento das classes média, trabalhadora e baixa.

Os/As participantes expressaram uma forte convicção no poder transformador dos/das educadores/as como agentes vitais de mudança, trabalhando em prol de uma sociedade mais equitativa. Ou seja, seu papel vai além dos limites da sala de aula, pois eles/elas aspiram ativamente a romper as assimetrias de poder na sociedade que foram criadas por meio de sistemas sobrepostos de privilégio/subordinação.

O artigo revelou que o ativismo dos/das docentes contratados/as é motivado pelo seu simbolismo histórico na sociedade tradicional marroquina como conhecedores/as e ativistas que falam em nome do povo contra a elite neoliberal e política. No entanto, esse ativismo é frequentemente exercido por meio de uma série de greves que comprometem consideravelmente o tempo de aprendizagem dos/das alunos/as. Essa constatação não está alinhada com o argumento de que os/as docentes, como defensores/as da justiça social, devem sempre permanecer na sala de aula, mantendo seu compromisso com o ensino dos/das alunos/as (especificamente aqueles/as que não têm condições de pagar por escolas particulares) enquanto assumem posições de liderança informais e formais fora da escola (BOND, 2022).

De fato, alguns discursos públicos têm questionado a eficácia e a adequação do ativismo dos/das docentes contratado/as, uma vez que isso prejudica o tempo de escolaridade dos/das alunos/as. Essa suposição pode, de fato, ser usada como uma contra-narrativa, pois enfatizaria outras possibilidades de ativismo docente que não priorizam os próprios benefícios e preocupações dos/das docentes, como o ativismo pedagógico e o ensino dos ideais de liberdade durante este período de rápidas mudanças sociais (ALRIDGE, 2020). Isso também levanta questões sobre a validade da liderança dos/das docentes dentro do ativismo pela justiça social que não se concentra no desenvolvimento dos/das alunos/as e não contribui para o aprimoramento de seu desempenho (SHEN et al., 2020). Essas narrativas complicam ainda mais as mensagens conflitantes sobre o que os/as docentes podem fazer e quem eles/elas devem ser dentro e fora da sala de aula (QUAN et al., 2019). Essas críticas podem ser motivadas politicamente e podem ignorar o papel que o ativismo dos/das docentes desempenha na luta pela justiça educacional.

Nossas constatações reafirmam as conclusões do estudo de Picower (2012) de que os/as docentes ativistas assumem três compromissos abrangentes: “reconciliar sua visão de justiça com as realidades de injustiça ao seu redor; trabalhar em suas salas de aula para criar espaços libertadores e trabalhar coletivamente contra a opressão como ativistas” (PICOWER, 2012, p. 561). Dessa forma, a resistência e o ativismo da NCFCT mostram como os/as docentes se engajam em ações coletivas, apesar de suas diferentes convicções e localizações geográficas.

Quanto à terceira questão da pesquisa (Como a NCFCT, como movimento social, lida com a política de “cortina de fumaça” do Estado?), apesar das atitudes promissoras do governo em relação às preocupações da NCFCT, os/as participantes se mostraram céticos em relação às últimas propostas e esforços do governo para promulgar reformas e revisões substanciais nos artigos e regulamentos que regem o sistema de contratos de ensino, indicando a falta de confiança da coordenação tanto nas promessas e ações do governo como nas das partes interessadas.

Todas essas complexidades refletem como orientar o sindicalismo dos/das educadores/as para a justiça social depende fundamentalmente de uma crítica profunda das próprias premissas que sustentam as políticas e agendas nacionais. Os/As docentes contratados/as argumentam que o Estado emprega políticas de distração ao enfatizar as exigências de atitudes neoliberais e corporativas, mas ignora as questões centrais e as causas profundas, como recursos limitados, salas de aula superlotadas e disparidades sociais que prejudicam a missão de fornecer educação de qualidade para todos/as. Essa constatação reitera a ideia de “escolha”, usada pelo Estado como um dispositivo político, que fornece a ilusão de que os/as alunos/as e suas famílias têm opções para melhorar a educação.

Stovall (2013) cunhou a noção de *política da desesperança*, apontando como entidades educacionais, como o Ministério da Educação, empregam retórica popular juntamente com ferramentas de marketing para “vender” suas visões de melhoria educacional. Ele

ressalta ainda como essa estratégia tem como alvo grupos que enfrentam incertezas e que estão navegando por escolhas que não controlam ou definem. O Estado continua a projetar uma estratégia de campanha que se coaduna com a superioridade moral da escolaridade corporativa em contraposição aos fracassos e à baixa qualidade da educação pública (SALTER & PHELAN, 2017). Além disso, financiadores/as corporativos/as não podem ter esse controle educacional sem a parceria do governo para canalizar verbas públicas para iniciativas de privatização (RYAN, 2017).

Os/As participantes afirmaram que as opiniões e questões dos/das docentes contratados/as continuam a ser ignoradas e negligenciadas nas decisões políticas e que o governo persiste em evitar o diálogo genuíno com a Coordenação para chegar a soluções definitivas. Referiram-se, ainda, a casos em que as comunicações públicas do governo marroquino pareciam se limitar a conferências de imprensa com a NCFCT, como forma de influenciar a opinião pública a favor dos seus objetivos políticos gerais. As comunicações públicas do governo marroquino continuam suas políticas de distração, exagerando a taxa de crescimento anual, apesar dos relatórios contínuos de organismos supranacionais, como o Banco Mundial, indicando que o Marrocos sofreu várias recaídas devido à Covid-19, resultando num retrocesso à situação financeira de 2018.

As greves dos/das docentes estão aumentando, assim como outras formas de ação direta, pois eles/elas percebem essas políticas de distração e suas lutas requerem alguma turbulência política no Marrocos. As implicações da guerra entre a Rússia e a Ucrânia nas despesas diárias (alimentação, transporte, etc.), os altos preços dos combustíveis e do gás e o aumento das taxas de inflação precipitaram a insatisfação da sociedade com o desempenho do governo. Os protestos dos/das docentes passaram de defender seus direitos para exigir intervenções políticas mais sérias, destinadas a romper as disparidades socioeconômicas no país que privilegiam as elites.

Tais atos esclarecem como o ativismo precisa ser continuamente renovado para levar em conta as políticas de distração que o Estado pode empregar para desviar a atenção das questões centrais e das causas profundas e suas supostas soluções. Isso reafirma mais uma vez como a NCFCT é um movimento social liderado por aqueles/as mais afetados/as pela injustiça — trabalhadores/as, docentes de classe média e baixa, estudantes e pais (WARREN & GOODMAN, 2018).

Considerações finais

Este artigo revelou que a profissão docente e seu ativismo estão profundamente enraizados no serviço e no empoderamento das pessoas comuns, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento da nação por meio da justiça educacional (PICOWER, 2012). Os/As docentes contratados/as enfatizaram que seu ativismo pela justiça social é

motivado pelo senso de responsabilidade que sentem em relação ao crescimento intelectual e pessoal de seus/suas alunos/as, especialmente aqueles/as de origens menos privilegiadas. Eles/Elas viam a educação como um meio de ajudar os/as alunos/as desfavorecidos/as a superar as desigualdades e barreiras socioeconômicas. A NCFCT conduz ações coletivas organizadas que podem influenciar as políticas e práticas educacionais por meio de protestos, greves e alianças com grupos com ideais semelhantes (NIESZ, 2018).

Uma importante conclusão da análise é que as formas de ativismo da NCFCT são continuamente ajustadas às pressões e às crescentes restrições à liberdade de expressão e de manifestação. Esse ativismo atesta como os/as docentes precisam ser vistos/as e treinados/as como profissionais éticos/as, autônomos/as e reflexivos/as, em vez de trabalhadores/as técnicos/as (QUAN *et al.* 2019). Essa realidade também indica que os/as docentes podem, de fato, buscar respostas matizadas ao poder institucional, sustentadas pelas interseções de suas próprias subjetividades como seres emocionais e morais e capacidades sociopolíticas (BENESCH, 2020).

De modo geral, as lutas e o ativismo da NCFCT exemplificam como se pode lidar com as complexidades enfrentadas pelos movimentos sociais que trabalham em prol da mudança institucional. A NCFCT extrai sua legitimidade do compromisso com as agendas mais amplas de justiça social no país, o que denota como suas justificativas e objetivos não se restringem aos seus próprios benefícios, questões e preocupações.

Pesquisas futuras podem abordar dois aspectos principais que requerem uma análise mais aprofundada. Há uma necessidade de estudos que investiguem particularmente as opiniões de alunos/as, suas mães e seus pais sobre o ativismo de docentes contratados/as, uma vez que eles/elas frequentemente entram em greve, comprometendo o tempo letivo. Alguns pais e algumas mães podem expressar atitudes desfavoráveis em relação às formas de ativismo da NCFCT. Isso também esclareceria a agência transformadora de pais, mães e docentes para a justiça educacional (ISHIMARU & TAKAHASHI, 2017).

Além disso, seria interessante que estudos futuros abordassem como os partidos políticos podem ter se apropriado do ativismo dos/das docentes contratados/as, mobilizando-o para apoiar suas políticas eleitorais, especialmente em suas campanhas de oposição. Abordar esses aspectos pode oferecer uma análise abrangente das implicações políticas e socioculturais do ativismo da NCFCT para a sociedade.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *The National Coordination of Forcibly Contracted Teachers (NCFCT) as a social movement in Morocco: educators' unionism and social justice activism*, Hamza R'boul, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução de Adriano Mafra, Giovana Bleyer Ferreira dos Santos e Patrícia Rodrigues Costa.

Referências

- ABOUT EDUCATION INTERNATIONAL. March 26th, 2021. *Morocco: Strikes and Demonstrations Demand better Conditions for Contract Teachers*. <https://www.ei-ie.org/en/item/23722:morocco-strikes-and-demonstrations-demand-better-conditions-for-contract-teachers>.
- ABOUT EDUCATION INTERNATIONAL. June 16th, 2023. *Morocco: Trade Unions Focus on Raising the Status of Teachers and Reforming the Education System*. <https://www.ei-ie.org/en/item/27687:morocco-trade-unions-focus-on-raising-the-status-of-teachers-and-reforming-the-education-system>.
- AFRICA NEWS. March 11th, 2022. *Morocco: Suspended Sentence for more than 40 Teachers who Demonstrated without Permission*. <https://www.africanews.com/2022/03/11/morocco-suspended-sentence-for-more-than-40-teachers-who-demonstrated-without-permission/>.
- ALRIDGE, D. 2020. "Teachers in the Movement: Pedagogy, Activism, and Freedom." *History of Education Quarterly* 60(1): 1-23. <https://doi.org/10.1017/heq.2020.6>.
- ALYAOUM. December 14th, 2021. About 86,000 Candidates Passed Teacher Recruitment by Contract Exams in 11 Regions. at least 6,000 were Absent. <https://alyaoum24.com/1618811.html>.
- AMGHAR, A. 2022. "Neoliberalism and Education in the Developing World: The Case of Principal Leadership in Morocco." *International Journal of Leadership in Education*, <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2117415>.
- ANOUAR, S. February 21st, 2022a. Moroccan Contractual Teachers To Protest in February, March. *Morocco World News*. <https://www.moroccoworldnews.com/2022/02/347219/moroccan-contractual-teachers-to-protest-in-february-march>.
- ANOUAR, S. October 6th, 2022b. Teachers' Day: Morocco Integrates Contract Teachers Into Public Sector. *Morocco*.
- WORLD NEWS. <https://www.moroccoworldnews.com/2022/10/351711/teachers-day-morocco-integrates-contract-teachers-into-public-sector>.
- APPLE, M. W. 2023. "On the Role of Teacher Unions in Social Justice." *Educational Policy* 37 (4): 1179-1188. <https://doi.org/10.1177/08959048211049418>.
- BATHMAKER, A. M., N. Ingram, J. Abrahams, A. Hoare, R. Waller, and H. Bradley. 2016. *Higher Education, Social Class and Social Mobility: The Degree Generation*. London: Palgrave Macmillan London.
- BENESCH, S. 2020. "Emotions and Activism: English Language Teachers' Emotion Labor as Responses to Institutional Power." *Critical Inquiry in Language Studies* 17 (1): 26-41. <https://doi.org/10.1080/15427587.2020.1716194>.
- BOND, N., ed. 2022. *The Power of Teacher Leaders: Their Roles, Influence, and Impact*. 2nd ed. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003123972>.
- BOWDEN, C., and S. Galindo-Gonzalez. 2015. "Interviewing When You're not Face-to-Face: The use of Email Interviews in a Phenomenological Study." *International Journal of Doctoral Studies* 10: 79. <https://doi.org/10.28945/2104>.
- BRAUN, V., and V. Clarke. 2012. "Thematic Analysis." In *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological*, edited by H. Cooper, 57-71. Washington, DC: American Psychological Association.
- BROWN, P., D. Reay, and C. Vincent, eds. 2017. *Education and Social Mobility*. London: Routledge.

BUCKLE, J. L., S. C. Dwyer, and M. Jackson. 2010. "Qualitative Bereavement Research: Incongruity Between the Perspectives of Participants and Research Ethics Boards." *International Journal of Social Research Methodology* 13 (2): 111-125. <https://doi.org/10.1080/13645570902767918>.

BUCKNER, E. 2018. "The Growth of Private Higher Education in North Africa: A Comparative Analysis of Morocco and Tunisia." *Studies in Higher Education* 43 (7): 1295-1306. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1250075>.

CGTN Africa. June 16th, 2023. *Moroccan Teachers Start New Protest Over Working Conditions*. <https://africa.cgtn.com/moroccan-teachers-start-new-protest-over-working-conditions/>.

CHARNEY, M., J. Hagopian, and B. Peterson, eds. 2021. *Teacher Unions and Social Justice: Organizing for the Schools and Communities our Students Deserve*. Wisconsin: Rethinking Schools.

COWEN, J., and K. O. Strunk. 2014. How Do Teachers' Unions Influence Education Policy? What We Know and What We Need to Learn. Working Paper# 42. *Education Policy Center at Michigan State University*.

COWEN, J. M., and K. O. Strunk. 2015. "The Impact of Teachers' Unions on Educational Outcomes: What we Know and What we Need to Learn." *Economics of Education Review* 48: 208-223. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.02.006>.

DAHLIN, E. 2021. "Email Interviews: A Guide to Research Design and Implementation." *International Journal of Qualitative Methods* 20. <https://doi.org/10.1177/16094069211025453>.

EL ATTAQ, A. December 2, 2021. "Education Minister Announces New Method to Regulate Teaching Profession." *Morocco World News*. <https://www.moroccoworldnews.com/2021/12/345817/education-minister-announces-new-method-to-regulate-teaching-profession>.

EL ATTI, B. November 19th, 2021. Citizens Older than 30 Years no Longer Eligible for Teaching Positions in Public Schools. *Hespress English*. <https://en.hespress.com/30516-citizens-older-than-30-years-no-longer-eligible-for-teaching-positions-in-public-schools.html>.

EL HADAT 24. March 27th, 2019. *Amzazi Announces the Dismissal of the Members of the National Coordination of Forcibly Contracted Teachers (NCFCT)*. <https://elhadat24.com/%D8%A3%D9%85%D8%B2%D8%A7%D8%B2%D9%8A-%D9%8A%D8%B9%D9%84%D9%86-%D8%B9%D8%B2%D9%84-%D8%A3%D8%B9%D8%B6%D8%A7%D8%A1-%D8%AA%D9%86%D8%B3%D9%8A%D9%82%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%A7%D8%AA%D8%B0/>.

ELJECHTIMI, A. March 24th, 2019. Thousands of Moroccan Teachers Stage Protest Over Pay Terms. *Reuters*. <https://www.reuters.com/article/uk-morocco-protests-march-idUKKCNIROF>.

EL METMARI, M. May 15th, 2022. Moroccan Contractual Teachers: A Dilemma More Complex than We Thought. *Medium*. <https://medium.com/@muhammadelmetmari/moroccan-contractual-teachers-a-dilemma-more-complex-than-we-thought-a0cbd468e28>.

FELAHY, Y. March 11th, 2022. Morocco's Contractual Teachers to Continue Protests. *Hespress English*. <https://en.hespress.com/37953-moroccos-contractual-teachers-to-continue-protests.html>.

FISCHER, E., and G. T. Guzel. 2023. "The Case for Qualitative Research." *Journal of Consumer Psychology* 33 (1): 259-272. <https://doi.org/10.1002/jcpy.1300>

GHANNAJ, A. November 14, 2023. Moroccan Teachers Unite in Nationwide Strikes to Protest Education System Reforms. *Morocco World News*. <https://www.moroccoworldnews.com/2023/11/358951/moroccan-teachers-unite-in-nationwide-strikes-to-protest-education-system-reforms>.

HAMID ELMAHDAOUY. 2023, November 13. *Secrets and scandals of education in Morocco* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LHa2FBC8Xss>.

- HATCH, J. A. 2002. *Doing Qualitative Research in Education Settings*. New York: Suny Press.
- HONG, J., and D. C. Francis. 2020. "Unpacking Complex Phenomena Through Qualitative Inquiry: The Case of Teacher Identity Research." *Educational Psychologist* 55 (4): 208-219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1783265>.
- IDRISSI, H., L. C. Engel, and Y. Benabderrazik. 2021. "New Visions for Citizen Formation: An Analysis of Citizenship Education Policy in Morocco." *Education, Citizenship and Social Justice* 16 (1): 31-48. <https://doi.org/10.1177/1746197919886279>.
- ISHIMARU, A. M., and S. Takahashi. 2017. "Disrupting Racialized Institutional Scripts: Toward Parent-Teacher Transformative Agency for Educational Justice." *Peabody Journal of Education* 92 (3): 343-362. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1324660>.
- KALU, F. A., and J. C. Bwalya. 2017. "What Makes Qualitative Research Good Research? An Exploratory Analysis of Critical Elements." *International Journal of Social Science Research* 5 (2): 43-56. <https://doi.org/10.5296/ijssr.v5i2.10711>.
- KASRAOUI, S. March 22nd, 2021. Morocco's Contractual Teachers: National Coordination Calls for 3-Day Strike. *Morocco World News*. <https://www.moroccoworldnews.com/2021/03/337871/moroccos-contractual-teachers-national-coordination-calls-for-3-day-strike>.
- KHUMALO, S. S. 2021. "Perpetuating Social Injustice Through Neglecting the Voices of the Non-Unionized Teachers: An Analysis from the Rawlsian Perspective." In *Research Anthology on Instilling Social Justice in the Classroom*, edited by I. Management Association, 106-121. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7706-6.ch008>.
- KIGER, M. E., and L. Varpio. 2020. "Thematic Analysis of Qualitative Data: AMEE Guide No. 131." *Medical Teacher* 42 (8): 846-854. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>.
- MARIANNO, B. D. 2020. "Compared to What? Changes in Interest Group Resources and the Proposal and Adoption of State Teacher Policy." *Policy Studies Journal* 48 (4): 982-1022. <https://doi.org/10.1111/psj.12345>.
- MARIANNO, B. D., A. A. Hemphill, A. P. S. Loures-Elias, L. Garcia, D. Cooper, and E. Coombes. 2022. "Power in a Pandemic: Teachers' Unions and Their Responses to School Reopening." *ABRA Open* 8. <https://doi.org/10.1177/23328584221074337>.
- MAUSETHAGEN, S., and L. Granlund. 2012. "Contested Discourses of Teacher Professionalism: Current Tensions Between Education Policy and Teachers' Union." *Journal of Education Policy* 27 (6): 815-833. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.672656>.
- MEANS, A. J. 2019. "Precarity and the Precaritization of Teaching." In *Encyclopedia of Teacher Education*, edited by M. Peters. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_117-1.
- MOE, T. M. 2011. *Special Interest: Teachers Unions and America's Public Schools*. Washington: Brookings Institution Press.
- MUSTAPHA SWINGA. 2023, November 11. *Public Education in Morocco: The End of the Teaching Profession?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dU9FxSgnOQA>.
- NIESZ, T. 2018. "When Teachers Become Activists." *Phi Delta Kappan* 99 (8): 25-29. <https://doi.org/10.1177/0031721718775674>.
- OUARDANI, I. December 7th, 2023. Were Unions Weakened by Teachers Coordination Committees Amid Education Crisis in Morocco?. *Yabiladi*. <https://en.yabiladi.com/articles/details/144644/were-unions-weakened-teachers-coordination.html>.

- PELL, B., D. Williams, R. Phillips, J. Sanders, A. Edwards, E. Choy, and A. Grant. 2020. "Using Visual Timelines in Telephone Interviews: Reflections and Lessons Learned from the Star Family Study." *International Journal of Qualitative Methods* 19: 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406920913675>.
- PICOWER, B. 2012. "Teacher Activism: Enacting a Vision for Social Justice." *Equity & Excellence in Education* 45 (4): 561-574. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.717848>.
- QUAN, T., C. A. Bracho, L. Wilkerson, and M. Clark. 2019. "Empowerment and Transformation: Integrating Teacher Identity, Activism, and Criticality Across Three Teacher Education Programs." *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 41 (4-5): 218-251. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1684162>.
- R'BOUL, H. 2022a. "English Medium Instruction in Moroccan Universities: Implications for Multilingualism, Linguistic Dependency and Epistemic Justice." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2069250>.
- R'BOUL, H. 2022b. "ELT in Morocco: Postcolonial Struggles, Linguistic Imperialism and Neoliberal Tendencies." In *Neoliberalization of English Language Policy in the Global South*, edited by A. Jalalian Daghigh, J. Mohd Jan, and S. Kaur, 73-88. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92353-2_5.
- RYAN, H. 2017. *Educational justice: Teaching and Organizing Against the Corporate Juggernaut*. New York: NYU Press.
- SALIME, Z. May 2nd, 2019. Precarious Teachers Strike for Public Education in Morocco. *Middle East Report Online*. <https://merip.org/2019/05/precarious-teachers-strike-for-public-education-in-morocco/>.
- SALTER, L.A., and S. Phelan. 2017. "The Morality and Political Antagonisms of Neoliberal Discourse: Campbell Brown and the Corporatization of Educational Justice." *International Journal of Communication* 11: 21.
- SHEN, J., H. Wu, P. Reeves, Y. Zheng, L. Ryan, and D. Anderson. 2020. "The Association Between Teacher Leadership and Student Achievement: A Meta-Analysis." *Educational Research Review* 31: 100357. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- STOVAL, D. 2013. "Against the Politics of Desperation: Educational Justice, Critical Race Theory, and Chicago School Reform." *Critical Studies in Education* 54 (1): 33-43. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.739192>.
- TERRY, G., N. Hayfield, V. Clarke, and V. Braun. 2017. "Thematic Analysis." *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* 2: 17-37. <https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2>
- WARREN, M. R. 2014. "Transforming Public Education: The Need for an Educational Justice Movement." *New England Journal of Public Policy* 26 (1): 1-16.
- WARREN, M. R., and D. Goodman. 2018. *Lift Us up, Don't Push Us out!: Voices from the Front Lines of the Educational justice Movement*. Boston: Beacon Press.
- WEINER, L. 2012. *The Future of our Schools: Teachers Unions and Social Justice*. Chicago: Haymarket Books.
- ZOUITEN, S. March 3rd, 2022. Contractual Teachers' Protest in Rabat Descends Into Violence. *Morocco World News*. <https://www.morocoworldnews.com/2022/03/347423/contractual-teachers-protest-in-rabat-descends-into-violence>.

Declaração de divulgação

O autor não informou nenhum conflito de interesses em potencial.

Greves docentes na Argentina, no Brasil e no México (2012–2022)¹

Teacher strikes in Argentina, Brazil and Mexico (2012–2022)

Huelgas docentes en Argentina, Brasil y México (2012–2022)

 JULIÁN GINDIN*

Universidade Federal Fluminense, Brasil

 MARIANO CASCO**

Universidade Autónoma Metropolitana, México

 PABLO ARIEL BECHER***

Universidade de Mar del Plata, Argentina

RESUMO: O descontentamento dos/das professores/as é um objeto de pesquisa importante na literatura sobre o sindicalismo docente na América Latina. Este artigo traz uma contribuição inédita a esse tema tradicional, apresentando dados estatísticos sobre greves de professores/as do ensino fundamental e médio na Argentina, no Brasil e no México entre 2012 e 2022. Essa abordagem destaca diferenças importantes na ação grevista entre as redes pública e privada, entre docentes da rede pública em diferentes estados de cada país e entre os três países quanto aos níveis de negociação em que as greves docentes ocorrem. A partir da categoria *regimes de trabalho docente*, podemos compreender essas diferenças com consistência teórica, ressaltando o papel dos/das agentes na configuração e reconfiguração dos regimes de trabalho, a importância do controle dos empregos para a dinâmica desses regimes e sua estruturação multiescalar.

* Universidade Federal Fluminense. Niterói, Brasil. E-mail: <jgindin@id.uff.br>.

** Universidade Autónoma Metropolitana – Xochimilco (UAM-X), membro do Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nível Candidato), Cidade do México, México. E-mail: <marianocasco@hotmail.com>.

*** Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales – CONICET, Universidad de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina. E-mail: <pabloarielbecher@gmail.com>.

Palavras-chave: Greves docentes. Sindicalismo docente. Brasil. México. Argentina.

ABSTRACT: Teacher unrest is an important research object in the literature on teacher unionism in Latin America. This article makes a novel contribution to this traditional topic, presenting statistical data on primary and secondary teacher strikes in Argentina, Brazil and Mexico from 2012 to 2022. This approach highlights important differences in strike activity between the public and private school sectors, between public school teachers in different states within each country, and between the three countries in terms of the configuration of the levels of bargaining at which teacher strikes take place. The category of ‘teacher labour regimes’ allows understanding these differences in a consistently theoretical manner, underlining the role of agents in configuring and reconfiguring labour regimes, the importance of labour control for the labour regime dynamics and the multi-scalar structuration of labour regimes. *ra la dinámica de estos regímenes y su estructuración multiescalar.*

Keywords: Teacher strikes. Teacher unionism. Labour regime. Brazil. Mexico. Argentina.

RESUMEN: El descontento de los/as docentes es un importante objeto de investigación en la literatura sobre el sindicalismo docente en América Latina. Este artículo aporta una contribución inédita a este tema tradicional, presentando datos estadísticos sobre las huelgas de docentes de primaria y secundaria en Argentina, Brasil y México entre 2012 y 2022. Este enfoque destaca importantes diferencias en la acción de huelga entre las redes públicas y privadas, entre los/as docentes de escuelas públicas en diferentes estados de cada país y entre los tres países respecto de los niveles de negociación en los que se producen las huelgas docentes. Desde la categoría de *regímenes de trabajo docente*, podemos entender estas diferencias con consistencia teórica, enfatizando el papel de los/as agentes en la configuración y reconfiguración de los regímenes de trabajo, la importancia del control del trabajo para la dinámica de estos regímenes y su estructuración multiescalar.

Palabras clave: Huelgas docentes. Sindicalismo docente. Brasil. México. Argentina.

Introdução

Uma das principais questões abordadas pelos estudos sobre sindicalismo docente na América Latina é o descontentamento dos/as profissionais. Esses estudos geralmente tratam dos sindicatos ou filiais sindicais mais radicalizados, como o trabalho clássico de Maria Lorena Cook (1996) e estudos recentes realizados na Argentina, Chile e México (BECHER, 2022; CASCO, 2020; REYES, 2021). No que diz respeito aos estudos nacionais, eles se concentram em períodos de grandes mobilizações (ver SALGADO, 2018 sobre o caso colombiano). Projetos de pesquisa desse tipo são relevantes para compreender os sindicatos docentes, mas implicam em dar pouca atenção aos períodos com pouca ou nenhuma mobilização e aos segmentos sindicais menos mobilizados.

Uma forma complementar de abordar essa questão é analisar as estatísticas das greves em escala nacional, incluindo todos os estados e não apenas os mais radicalizados – e por um período relativamente longo, em diferentes momentos, não apenas os mais conflituosos. Essa estratégia metodológica não é muito comum, tendo como poucas exceções María Mercedes Chiappe (2011), Graciela Bensusán e Arturo Tapia (2013) e Sebastián Etchemendy e Germán Lodola (2023). Neste artigo, utilizaremos dados estatísticos sobre greves para estudar as mobilizações de docentes do ensino fundamental e médio na Argentina, no Brasil e no México de 2012 a 2022. Além disso, para uma comparação mais ampla, incluiremos greves docentes nas redes pública e privada desses três países².

Ao destacar as diferenças nas greves docentes na América Latina nosso trabalho converge, em certo sentido, com o de Ben Schneider (2021). A partir da perspectiva da ciência política e comparando casos latino-americanos, Schneider critica a ideia de que os sindicatos docentes são organizações de essência equivalente em contextos institucionais e políticos distintos. No entanto, ao contrário de Schneider, nosso objetivo é contribuir para a compreensão das greves docentes com base no enquadramento do regime de trabalho (BAGLIONI *et al.*, 2022). Assim, nossa contribuição teórica distinta para as pesquisas comparativas internacionais sobre sindicalismo docente — uma área que tem contribuições dominantes da ciência política³ — se dá a partir da perspectiva dos estudos do trabalho.

Escolhemos a Argentina, o Brasil e o México porque esses países compartilham duas características importantes. Primeiro, a de que a maioria dos/das docentes trabalha na rede pública, mas um número significativo trabalha em escolas particulares. Em segundo, os governos federais não empregam docentes, mas têm influência sobre questões trabalhistas que dizem respeito aos/as professores/as, e as leis federais protegem a atividade sindical e o direito à greve. Além disso, decidimos analisar as estatísticas do período de 2012 a 2022 por dois motivos. Primeiro, porque precisávamos de um banco de dados que incluísse informações sobre uma boa variedade de conjunturas políticas.

Segundo, devido à disponibilidade de dados. Criamos para este estudo um banco de dados sobre greves docentes no México usando dados da internet. Quanto mais voltamos no tempo, mais difícil é reconstruir as características das greves.

Neste artigo, discutimos primeiro a categoria *regimes de trabalho docente*. Em seguida, na seção metodológica, apresentamos as bases de dados sobre greves com as quais trabalhamos. Depois, apresentamos nossas considerações mais significativas. Por fim, nas conclusões, explicamos como algumas das principais ideias do enquadramento do regime de trabalho podem contribuir para uma explicação teórica das nossas considerações.

Regimes de trabalho docente

Os/As pesquisadores/as da área do trabalho utilizam a categoria do regime de trabalho para estudar a relação entre capital, Estado e trabalho. Conforme entendido atualmente, um regime de trabalho é a “combinação de relações sociais e instituições que vinculam o capital e o trabalho em estabilidade relativa e antagônica em determinados momentos e lugares” (BAGLIONI *et al.* 2022, p. 1). A categoria tem sido usada principalmente para estudar a rede privada, sobretudo indústrias que produzem bens de consumo. No entanto, neste artigo, destacaremos seu potencial para interpretar algumas características das greves docentes.

Nesse quadro teórico, as formas relativamente estáveis de trabalho na profissão docente podem ser entendidas como regimes de trabalho docente – RTDs. Esses regimes incluem a forma como os/as professores/as lidam com a insatisfação no trabalho e o ativismo docente, de tal maneira que uma determinada forma de ação reivindicatória (ou a sua ausência) pode ser considerada normal dentro de um determinado RTD. Assim, vamos nos centrar em três elementos presentes no enquadramento do regime de trabalho que contribuem para uma análise das greves docentes com fundamentação teórica.

Em primeiro lugar, o enquadramento do regime de trabalho destaca a agência. Os regimes de trabalho são construídos e reconstruídos, em parte, pelos/as empregadores/as, os/as quais empregam os/as trabalhadores/as e gerem o processo de trabalho. No entanto, os regimes de trabalho não são apenas o resultado da agência dos/das empregadores/as. Os RTDs também resultam da busca da sociedade por escolaridade, da ação de movimentos e partidos políticos, da ação dos órgãos reguladores do Estado e, obviamente, das próprias exigências e capacidade de pressão dos/das docentes. Uma greve é exatamente o tipo de ação coletiva dos/das trabalhadores/as assalariados/as que pode desafiar ou contribuir para a estabilidade dos regimes de trabalho.

Em segundo lugar, o enquadramento do regime de trabalho destaca a motivação e o controle como dois elementos-chave da produtividade laboral. Portanto, com ele podemos compreender a estruturação e a dinâmica de um regime de trabalho. No campo do

ensino, a controversa pauta contemporânea da avaliação dos/das professores/as da rede pública — que busca maior controle dos empregos docentes — pode ser pensada a partir dessa perspectiva teórica. Focar a importância da motivação e do controle dos empregos no processo de trabalho contribui para a compreensão dos interesses e demandas dos/das trabalhadores/as e empregadores/as.

Em terceiro lugar, o enquadramento do regime de trabalho chama a atenção para a estruturação multiescalar do trabalho docente – e, conseqüentemente, para a estruturação multiescalar dos conflitos laborais docentes. Os RTDs são determinados pelo Estado não só pela sua função de empregador na rede pública, mas também como regulador da atividade educativa e laboral por meio de leis relativas às escolas públicas e privadas. Isso normalmente é expresso em leis nacionais elementares e leis subnacionais complementares promulgadas pelos estados e autoridades locais. No entanto, existem outras escalas que são relativamente independentes da divisão do trabalho dentro do Estado. Como mostraremos, ao considerarmos a realidade local podemos explorar a simbiose entre as mobilizações docentes e outros sindicatos e movimentos sociais.

O potencial que a categoria regime de trabalho tem para analisar o descontentamento docente ultrapassa esses três elementos. Ainda assim, em nosso trabalho, vamos utilizá-los para trazer explicações teóricas fundamentadas a respeito das diferenças na atividade grevista entre professores/as e da forma que o descontentamento docente adquire conforme o nível de negociação em que as greves ocorrem.

Metodologia

O *método da diferença* envolve considerar casos semelhantes com diferenças conforme sua variável. Ele pode ser usado de maneira flexível para investigar diferenças e semelhanças de contexto (RAGIN, 1987). Conforme essa abordagem, as diferenças entre os casos são comparadas sistematicamente para encontrar variações na natureza ou intensidade de um fenômeno (TILLY, 1984). Em nosso estudo, as greves são um fenômeno social captado por meio de estatísticas descritivas; diferentes setores docentes representam diferentes casos; e o RTD é uma categoria que contribui para explicar as diferenças na atividade grevista de acordo com as variações entre os casos.

Seguindo uma longa tradição de estudos quantitativos sobre greves operárias (FRANZOSI, 1987), utilizamos três bancos de dados baseados em artigos da imprensa. Para analisar as greves docentes na Argentina, recuperamos dados da Direção Nacional de Estudos e Estatísticas sobre Relações Trabalhistas do Ministério do Trabalho, Emprego e Previdência Social – MTEySS-DEyERT (na sigla em espanhol). No caso do Brasil, coletamos dados do Sistema de Acompanhamento de Greves do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE-SAG. No México, o

banco de dados oficial sobre conflitos trabalhistas do Instituto Nacional de Estatística e Geografia – INEGI (sigla em espanhol) subnotifica significativamente as greves docentes. Por esse motivo, criamos nosso próprio banco de dados sobre greves dos/as trabalhadores/as da educação.

Para tanto, escolhemos o jornal *La Jornada* (Cidade do México), que tem correspondentes e edições em vários estados mexicanos. Este jornal é “pró-sindicatos”, o que significa que cobre eventos relacionados ao trabalho com mais regularidade do que outros periódicos. Realizamos uma busca de dados do site do jornal⁴ usando a linguagem de programação R e extraímos todos os artigos de janeiro de 2012 a dezembro de 2022, das seções Estado, Política e Cidade. Em seguida, filtramos os artigos usando os termos *paro* ou *huelga* (ambos significam *greve* em espanhol) e, com os resultados, reconstruímos alguns elementos-chave das greves dos/das trabalhadores/as da educação primária e secundária. Complementamos os dados sobre cada greve relatada pelo *La Jornada* usando várias fontes secundárias.

Como nosso banco de dados mexicano foi criado a partir de apenas um jornal, ele não é tão rigoroso quanto os bancos de dados argentinos e brasileiros e, portanto, sub-representa greves de menor escala. Nos casos da Argentina e do México usamos um indicador-chave sobre greves, os Dias Individuais de Greve – DIGs, multiplicando o número de dias de greve por uma estimativa do número de grevistas. No caso do Brasil, como não temos essa estimativa, consideramos apenas o número de greves e dias de greve.

Sindicatos docentes na Argentina, no Brasil e no México

A Argentina, o Brasil e o México são países de desenvolvimento médio, com eleições presidenciais regulares e alternância entre diferentes alianças políticas. No período estudado esses países foram governados por coalizões de centro-esquerda e de direita/extrema direita. Além disso, nos três países os sindicatos são instituições com amparo legal, e as leis regulamentam o trabalho e as relações trabalhistas nas escolas públicas e privadas. Considerar essa regulamentação jurídica é fundamental para compreender o trabalho docente. Por exemplo: a estabilidade no emprego é um elemento-chave para os/as trabalhadores/as da educação pública.

No México, o RTD na rede pública é determinado por uma forte relação entre o Estado e o sindicato docente mais poderoso da América Latina, o Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação – SNTE. Construída em meados do século 20, essa relação tinha como um dos seus principais objetivos garantir a paz trabalhista no setor educacional. Na verdade, o SNTE ainda é um agente da paz trabalhista na maioria dos estados mexicanos. No entanto, em alguns estados esse regime de trabalho foi modificado na década de 1980, com o surgimento de uma oposição forte e radical dentro do SNTE:

a Coordenação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE. Atualmente, nos estados de Oaxaca, Chiapas, Michoacan e Guerrero, a CNTE é a facção sindical dominante e pode mobilizar greves de grande porte. Nas últimas décadas, dado o contexto de um regime eleitoral mais competitivo, a facção dominante e altamente pragmática do SNTE formou seu próprio partido político. A situação dos/das professores/as das escolas particulares mexicanas é muito diferente, pois seus sindicatos têm poucos membros e parecem ter pouca atividade. Na verdade, alguns deles são provavelmente sindicatos pró-empresariais.

Na Argentina, a Confederação dos Trabalhadores da Educação da República Argentina – CTERA é a principal federação nacional de professores/as da rede pública. Ela participa ativamente da política, mantendo-se próxima de figuras políticas de centro-esquerda. No entanto, outras organizações nacionais de professores/as da rede pública e grupos radicais de professores/as dentro da CTERA desempenham papéis ativos no cenário sindical docente. Há também um grande sindicato nacional de professores/as do ensino privado, o Sindicato Argentino de Docentes do Ensino Privado – SADOP (sigla em espanhol), que – como descreveremos à frente – participa de processos de negociação coletiva ao lado dos sindicatos docentes do ensino público.

No caso do Brasil, existe uma única federação nacional de sindicatos docentes da rede pública, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. Em relação à rede privada, desde meados do século 20 a regulamentação estadual dos direitos sindicais abriu o caminho para a criação de sindicatos municipais e intermunicipais. Eles negociam coletivamente como qualquer sindicato da rede privada. Assim como na Argentina, os sindicatos docentes da rede pública e privada do Brasil se identificam politicamente com organizações políticas de esquerda e centro-esquerda.

Como mostraremos no restante do artigo, essas diferenças entre os países, incluindo a relação entre sindicatos e partidos políticos, a existência de movimentos dissidentes internos (particularmente no México) e o tipo de sindicalismo dos/das professores/as da rede privada contribuem para a compreensão das greves docentes entre 2012 e 2022.

Greves docentes na Argentina, no Brasil e no México

Nesta seção apresentamos dados estatísticos sobre greves docentes, relacionando-os com a categoria de RTD. Na primeira parte analisamos as diferenças entre professores/as de escolas públicas e privadas; na segunda, as diferenças interestaduais entre as greves de professores/as de escolas públicas; e na terceira, os diferentes níveis de negociação em que as greves docentes ocorrem em cada país.

As diferenças entre professores/as de escolas públicas e privadas

Na Argentina, no Brasil e no México – e provavelmente na maioria dos países – o controle dos empregos dos/das professores/as de escolas particulares é muito mais eficaz. Isso ajuda a explicar por que, como mostram as tabelas a seguir, as greves docentes se concentram na rede pública. Mas as tabelas também mostram que a participação dos/das professores/as das escolas particulares em greves varia significativamente entre os três países (Tabelas 1–3).

Conforme ilustrado nas tabelas, docentes da rede pública entram em greve com mais frequência. Na Argentina, enquanto na rede pública o número de DIGs por professor é de 57,68, na rede privada é de 7,64. No Brasil, na rede pública, o número de dias de greve para cada 1.000 professores/as é de 15,98, enquanto na rede privada esse indicador cai para 0,62. No México, não encontramos nenhuma greve na rede privada. Um elemento-chave para entender a diferença do RTD entre professores/as das redes pública e privada é o controle que sobre os empregos dos/das trabalhadores/as. Para os/as professores/as da rede privada a estabilidade no emprego não é garantida, e seus locais de trabalho são caracterizados pela proximidade com empregadores/as ou seus/suas agentes diretos/as (sem a natureza impessoal da rede pública). Assim, o controle dos/das trabalhadores/as é muito mais eficaz. A propósito, Juan Vázquez (2005) destaca que o mercado de trabalho docente no México está dividido em dois grandes grupos, o público e o privado, com regras diferentes que levam a assimetrias em termos de segurança empregatícia, sendo o mercado de trabalho da rede privada menos regulamentado e mais inseguro.

Tabela 1: Dias individuais de greve – DIGs na Argentina; professores/as de escolas públicas e privadas (2012-2022)

Rede	Número de professores/as (2014)		DIGs		DIGs por número absoluto de professores/as
	Número absoluto	Porcentagem	Número absoluto	Porcentagem	
Professores/as da rede pública	662.919	72,28%	38.238.338	95,17%	57,68
Professores/as de escolas particulares	254.201	27,72%	1.941.755	4,83%	7,64
Total	917.120	100%	40.180.093	100%	43,81

Fonte: Elaboração própria, com base em TEySS-DEyERT (2023) e MECCyT-DiEE (s.d.).

Tabela 2: Dias individuais de greve – DIGs no México; professores/as de escolas públicas e privadas (2012-2022)

Rede	Número de professores/as (2014)		DIGs		DIGs por número absoluto de professores/as
	Número absoluto	Porcentagem	Número absoluto	Porcentagem	
Professores/as da rede pública	1.349.280	82,12%	73.094.121	100%	54,17
Professores/as de escolas particulares	293.738	17,88%	0	0%	0,00
Total	1.643.018	100%	73.094.121	100%	44,49

Fonte: Elaboração própria, com base no jornal *La Jornada* e na Secretaría de Educación Pública – SEP (s.d.).

Nota: *Professores/as* se refere às funções docentes.

Por outro lado, professores/as das escolas públicas geralmente têm estabilidade empregatícia. Isso limita uma das formas mais básicas de controle do trabalho: a demissão seletiva de ativistas ou de ativistas em potencial (GINDIN, 2015). Podemos dizer que a estabilidade no emprego foi consolidada, principalmente devido à pressão docente, como elemento central dos RTDs da rede pública.

Durante as últimas décadas, um dos objetivos da pauta de reformas neoliberais na educação pública tem sido incrementar o controle dos/das docentes. Este é o contexto contemporâneo das políticas relativas à contratação e à estabilidade no emprego na rede pública. Os dois exemplos a seguir ilustram essa questão. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, de 2012 a 2022 os governos municipais e estaduais brasileiros contrataram mais professores/as com contratos temporários; assim, a porcentagem de docentes da rede pública com estabilidade no emprego caiu de 73,6% para 62,3% (INEP, 2013; INEP, 2023). No México, como discutiremos mais adiante, o governo federal criou um sistema de avaliação cujo objetivo é flexibilizar a estabilidade nos empregos docentes. Apesar dessas políticas, a estabilidade no emprego ainda é uma característica fundamental do RTD da rede pública e um elemento crucial para entender por que professores/as de escolas públicas entram em greve com mais frequência do que os/as de escolas particulares.

A diferença no controle do emprego de professores/as de escolas públicas e privadas é importante para compreender as diferenças no conflito trabalhista e na atividade sindical entre as duas redes. Aliás, ao comparar a atividade sindical de professores/as de escolas públicas e privadas representados/as pelo mesmo sindicato, no Distrito Federal do Brasil, de 1995 a 2002, Ulisses Resende (2004) destacou que a mobilização sindical dos/das professores/as de escolas públicas era favorecida por sua estabilidade empregatícia. Os/As professores/as da rede privada não organizaram nenhuma greve, enquanto seus/

suas colegas da rede pública sim. Além disso, a taxa de sindicalização dos/das docentes da rede privada era inferior à dos/das da rede pública (41,8% contra 69,9% em 1999) e estes/as realizavam mais assembleias (RESENDE, 2004).

Tabela 3: Greves e dias de greve no Brasil; professores/as da rede pública e privada (2012-2022)

Rede	Número de professores/as (2014)		DIGs		Dias de Greve		DIGs por número absoluto de professores/as
	Número absoluto	Porcentagem	Número absoluto	Porcentagem	Número absoluto	Porcentagem	
Professores/as da rede pública	1.833.276	76,69%	2.318	97,64%	29.302	98,84%	15,98
Professores/as de escolas particulares	557.322	23,31%	56	2,36%	345	1,16%	0,62
Total	2.390.598	100%	2.374	100%	29.647	100%	12,4

Fonte: Elaboração própria, com base no DIEESE-SAG (2023) e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2023).

Nota: *Professores/as* se refere apenas a docentes em sala de aula (não inclui, por exemplo, diretores/as). Uma das greves incluiu professores/as das redes pública e privada, pois ambas participaram.

Embora os/as professores/as de escolas particulares tenham organizado menos greves nos três países, há diferenças significativas tanto na frequência quanto no tipo de greve. Como mencionamos anteriormente, no México não encontramos nenhuma greve de professores/as de escolas particulares; no Brasil, a participação desses/as no total de dias de greve foi muito baixa; na Argentina, o número de DIGs por professor/a de escola particular foi relativamente baixo, mas ainda assim significativo.

As diferenças entre o México, o Brasil e a Argentina em termos da participação dos/das professores/as de escolas particulares no número total de greves são o resultado, pelo menos em parte, do histórico das relações trabalhistas nos três países. No México, a regulamentação sindical estatal e a relação entre os sindicatos, o partido dominante e o Estado até a década de 1990 aparentemente obstruíram a criação de organizações de professores/as de escolas particulares aptos/as a confrontar seus/suas empregadores/as. Por outro lado, a regulamentação estatal da negociação coletiva (especialmente no Brasil) e do trabalho docente no ensino privado (na Argentina) contribuiu para a sindicalização dos/as docentes do ensino privado desde a década de 1940. As Tabelas 4 e 5 compararam as greves dos/das professores/as do ensino privado no Brasil e na Argentina entre 2012 e 2022, de acordo com o nível de negociação.

A Tabela 4 mostra que apenas uma das 2.373 greves docentes no Brasil foi convocada conjuntamente por professores/as de escolas públicas e particulares. Trata-se de uma greve nacional com elevado perfil político, ocorrida em 2019.

Em contrapartida, conforme ilustrado na Tabela 5, 96,29% dos DIGs dos/das professores/as de escolas particulares na Argentina foram compartilhados com os/as professores/as de escolas públicas. Isso se deve fundamentalmente ao fato de que, de 2012 a 2022, os salários na Argentina foram a questão mais negociada, e o salário mínimo dos/das docentes de escolas particulares foi equiparado por lei ao dos/das docentes da rede pública no estado em que trabalham. Isso explica o interesse comum das duas redes e a ação sindical conjunta. O regime de trabalho dos/das professores/as de escolas particulares está fortemente articulado com o da rede pública. Além disso, até certo ponto, ou pelo menos em alguns casos, os/as professores de escolas públicas ‘arrastam’ os/as de escolas particulares. Por exemplo, num conflito trabalhista de 2013 na cidade de Bahía Blanca, os/as professores/as de escolas públicas comandaram a mobilização de assembleias conjuntas com os/as de escolas particulares (BECHER, 2022).

Em suma, as greves de professores/as na Argentina, no Brasil e no México são fundamentalmente um fenômeno da rede pública. O elemento-chave é o controle mais forte da força de trabalho – uma questão destacada por pesquisas sobre o regime de trabalho – nas escolas particulares. Além dessa semelhança, há diferenças marcantes na atividade grevista dos/das professores/as de escolas particulares. No México não encontramos nenhuma greve na rede privada, enquanto na Argentina e no Brasil houve greves nacionais, estaduais e em escolas individuais. Além disso, na Argentina, os/as professores/as das escolas particulares entraram em greve com mais frequência, mas o fizeram em conjunto com os/as da rede pública. A articulação do regime de trabalho dos/das professores/as das escolas particulares com o de seus/suas colegas da rede pública contribui para explicar o maior número de greves de docentes das escolas particulares na Argentina.

Diferenças interestaduais na Argentina, no Brasil e no México

As estatísticas relativas às greves de docentes do ensino público no mesmo país revelam diferenças significativas entre os estados. No México, a literatura acadêmica reconhece que essas diferenças dependem basicamente do tipo de liderança sindical (e, portanto, das diferentes tradições sindicais e relações entre líderes e trabalhadores/as). Na Argentina, por outro lado, Etchemendy e Lodola (2023) abordaram especialmente essa questão e consideraram difícil associar as greves docentes a um conjunto de variáveis econômicas e políticas entre os estados. Enquanto isso, no Brasil esse problema não tem sido abordado de forma consistente pela literatura sobre sindicalismo docente. É certo que, assim como na Argentina, a variação interestadual nas greves docentes do Brasil não pode ser associada a uma única variável, como no caso mexicano. A Tabela 6 lista os estados brasileiros de acordo com o número de dias de greve dos/das professores/as estaduais. A Tabela 7 lista os estados mexicanos e argentinos de acordo com os DIGs por trabalhador/a da educação ou professor/a.

Tabela 4: Greves e dias de greve no Brasil de acordo com o nível de negociação – instituição de trabalho, localidade, estadual e nacional; professores/as de escolas particulares (2012-2022)

Nível da negociação	Greves		Dias de greve	
	Número absoluto	Porcentagem	Número absoluto	Porcentagem
Greves na instituição de trabalho	37	66,07%	269	77,97%
Greves locais, estaduais e nacionais (sem docentes de escolas públicas)	18	32,14%	74	21,45%
Greves locais, estaduais e nacionais (com docentes de escolas públicas)	1	1,79%	2	0,58%
Total	56	100%	345	100%

Fonte: DIEESE-SAG (2023).

Tabela 5: Dias individuais de greve – DIGs e dias de greve na Argentina de acordo com o nível de negociação – instituição de trabalho, localidade, estadual e nacional; professores/as de escolas particulares (2012-2022)

Nível da negociação	DIGs		Dias de greve	
	Número absoluto	Porcentagem	Número absoluto	Porcentagem
Greves na instituição de trabalho	32.680	1,68%	54	8,44%
Greves locais, estaduais e nacionais (sem docentes de escolas públicas)	39.476	2,03%	31	4,84%
Greves locais, estaduais e nacionais (com docentes de escolas públicas)	1.873.633	96,29%	555	86,72%
Total	1.945.789	100%	640	100%

Fonte: MTEySS-DEyERT (2023).

A atividade grevista dos/das professores/as da rede pública é incrivelmente heterogênea. No Brasil, os/as professores/as do Piauí estiveram em greve durante 422 dias, enquanto seus/suas colegas do Mato Grosso do Sul estiveram em greve por 14 dias. Na Argentina, a taxa de dias de greve por professor em Chaco é de 185,5, enquanto em San Luis é inferior a 1 dia. No México, a taxa de DIGs por trabalhador da educação em Michoacán é de 224,77, enquanto há 11 estados em que não há registro de greves.

Tabela 6: Greves e dias de greve dos/das professores/as estaduais por estado no Brasil – rede pública (2012-2022)

Estado	Dias de greve	Greves
Piauí	422	17
Rio de Janeiro	347	33
Minas Gerais	305	35
Pará	324	18
Rio Grande do Sul	283	21
Mato Grosso	212	13
Goiás	194	5
Acre	193	8
Tocantins	192	4
Sergipe	173	12
Bahia	138	11
Rondônia	138	4
Rio Grande do Norte	137	7
São Paulo	136,5	18
Paraná	133	17
Roraima	129	7
Distrito Federal	125	14
Amapá	109	11
Ceará	108,5	2
Santa Catarina	93	7
Alagoas	86	10
Paraíba	75	15
Amazonas	58,5	10
Pernambuco	51	7
Maranhão	42,5	7
Espírito Santo	39	2
Mato Grosso do Sul	14	5

Fonte: DIEESE-SAG (2023).

Nota: A tabela inclui greves conjuntas de professores/as municipais e estaduais no Rio de Janeiro, Sergipe, Rio Grande do Norte, Amazonas, Alagoas, Acre, Maranhão e Tocantins.

Tabela 7: Taxa de dias individuais de greve – DIGs por estado dos/das trabalhadores/as da educação no México e professores/as na Argentina – Rede Pública (2012-2022)

Estados mexicanos	DIGs por trabalhador/a da educação	Estados argentinos	DIGs por professor/a
Michoacán	224,57	Chaco	185,52
Chiapas	213,69	Santa Cruz	180,30
Guerrero	173,46	Neuquén	157,46
Oaxaca	159,92	Chubut	122,18
Quintana Roo	44,47	La Rioja	74,70
Campeche	40,89	Buenos Aires	54,14
Baja California Sur	30,40	Entre Ríos	47,86
Baja California	15,15	Jujuy	45,10
Zacatecas	13,12	Santa Fé	40,56
Tabasco	11,97	Catamarca	39,06
Veracruz	6,35	Misiones	32,31
Chihuahua	3,74	Rio Negro	25,00
Aguascalientes	3,70	Capital Federal	17,97
Cidade do México	2,82	Salta	17,17
Morelos	1,81	Tierra del Fuego	12,08
Nayarit	0,33	Mendoza	11,67
Sinaloa	0,26	Tucumán	9,80
Guanajuato	0,13	Santiago del Estero	8,36
Durango	0,08	Córdoba	6,36
Nuevo León	0,02	La Pampa	4,62
Sonora	0,01	Corrientes	3,72
Querétaro	0,00	San Juan	3,19
Coahuila	0,00	Formosa	1,56
Colima	0,00	San Luis	0,48
Hidalgo	0,00		
Jalisco	0,00		
Estado do México	0,00		
Puebla	0,00		
San Luis Potosí	0,00		
Tamaulipas	0,00		
Tlaxcala	0,00		
Yucatán	0,00		

Fonte: Elaboração própria com base em MTEySS-DEyERT (2023), MECCyT-DiEE (s.d.), SEP (s.d.) e jornal *La Jornada*.

No Brasil foram registradas 327 greves de professores/as estaduais entre 2012 e 2022. É importante destacar que professores/as de todos os estados entraram em greve. No Espírito Santo, houve apenas duas greves, uma das quais durou 38 dias. No Mato Grosso do Sul, que apresenta o menor número de dias de greve (14), os/as professores/as da rede pública organizaram greves em 2013, 2015 e 2017. Isso significa que entrar em greve é virtualmente possível para todos os sindicatos. A greve provavelmente só não está na agenda dos/das professores/as de municípios pequenos, distantes das áreas metropolitanas. Da mesma forma, na Argentina, de 2012 a 2022, os/as professores/as da rede pública organizaram greves em todos os estados (Tabela 7), com exceção do estado de San Luis, onde houve menos de um dia de greve por professor/a.

Analisaremos agora o caso mexicano com mais profundidade. Conforme mostrado na Tabela 8, praticamente não houve greves na maioria dos estados. Isso se deve ao fato de que, dos três países estudados, o México é o único em que, até a década de 1980, o RTD garantia a paz trabalhista na rede pública, integrando o sindicato ao controle dos empregos (GINDIN, 2015). Na maioria dos estados mexicanos esse regime de trabalho ainda está em vigor – o que impede a ocorrência de greves. No entanto, como mencionamos anteriormente, em outros estados esse regime foi alterado quando surgiu a Coordenação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE. Aliás, como era esperado, a maioria das greves no México foi liderada pela CNTE. Como mostra a Tabela 8, essa categoria sindical foi responsável por 95,98% dos DIGs de 2012 a 2022.

Oaxaca, Guerrero, Chiapas e Michoacán são os estados com o maior número de DIGs, pois neles a CNTE é a facção dominante do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação – SNTE. Devemos observar que o número de DIGs por trabalhador/a da educação no México de 2012 a 2022 é de 35,8. Se as greves nesses quatro estados forem retiradas, o número cai para 3,38. Nossos dados sobre o México coincidem com os apresentados por Bensúsán e Tapia (2013). Com base em fontes da imprensa, a autora e o autor mostraram que, de 1996 a 2008, o estado com o maior número de dias de greve foi Oaxaca (172), seguido por Guerrero (125) e Michoacán (107). Em outros 10 estados o número de dias de greve variou de 1 a 61; e nos 20 estados restantes não houve greves.

Tabela 8: Greves no México por entidade mobilizadora (2012-2022)

Mobilizador	Greves		Dias de greve		DIGs	
	Número absoluto	Porcentagem	Número absoluto	Porcentagem	Número absoluto	Porcentagem
CNTE	56	65,12	1.415	74,53	70.158.967	95,98
Facção Dominante do SNTE	12	13,95	105	5,53	1.884.815	2,58
Sindicatos de escolas secundárias	12	13,95	91,50	4,82	191.867	0,26
Outros/não há dados	6	6,98	287	15,12	858.472	1,17
Total	86	100	1.898,50	100,00	73.094.121	100

Fonte: Elaboração própria, com base no jornal *La Jornada*.

Para compreender os regimes de trabalho dos/das professores/as da rede pública nesses quatro estados mexicanos precisamos ir além das relações trabalhistas. Na verdade, os RTDs também são moldados pela realidade local (contextos políticos repressivos, tradição de luta popular etc.). Foge aos limites deste artigo tratar desses aspectos em profundidade. No entanto, analisaremos o caso de Oaxaca para ilustrar que o fornecimento de explicações específicas é altamente relevante.

Oaxaca, assim como Michoacan, Guerrero e Chiapas, tem uma forte tradição de mobilização social e organização comunitária. O sindicalismo radicalizado da CNTE, que poderia ser conceituado como sindicalismo de movimentos sociais, é simultaneamente uma expressão e um catalisador do conflito social presente nos níveis regional e local. Essa articulação entre a luta docente e a mobilização social maior fortaleceu essa facção sindical de oposição. Por exemplo: o povo de Oaxaca desempenhou um papel importante nas mobilizações nacionais dos/das docentes contra a reforma educacional, especialmente em 2016, no momento mais dramático do conflito (CASCO, 2020).

Como já ficou claro, o número e a extensão das greves dos/das professores/as estaduais em cada país diferem de maneira considerável. Para compreender essas diferenças interestaduais na atividade grevista propomos uma hipótese que se baseia teoricamente na estruturação multiescalar do RTD e empiricamente numa análise do caso Oaxaca, o que sugere que os contextos políticos locais e regionais influenciam as mobilizações docentes. Como destacamos, na Argentina e no Brasil houve greves de professores/as em quase todos os estados. Enquanto isso, no México, apesar de ter havido um período particularmente conflituoso para os/as professores/as, houve poucas ou nenhuma greve na maioria dos estados. O quadro do regime de trabalho contribui para compreender essa diferença entre os países. Nossa hipótese é que, para os sindicatos docentes

da rede pública na Argentina e no Brasil (mas não no México), as greves de professores/as fazem parte de um processo normal de negociação trabalhista. Aliás, as greves não são apenas um fenômeno que meramente rompe com o cotidiano. Em certos contextos, as greves podem fazer parte e até contribuir para a estabilidade do regime de trabalho.

Greves em diferentes níveis de negociação

Nesta seção apresentaremos as diferentes configurações das greves de docentes da rede pública nos três países estudados de acordo com os níveis de negociação. Do ponto de vista do papel do Estado, a estruturação multiescalar do regime de trabalho dos/as professores/as da rede pública é comumente expressa em dois níveis de negociação: com o governo federal e com os estados (no Brasil, também com os municípios). O papel do governo federal no sistema educacional e suas políticas são elementos-chave para compreender a organização das greves federais nos três países e das greves estaduais contra o governo federal no México.

Até a década de 1990, a maioria dos/das professores/as mexicanos/as era empregada pelo governo federal. Foi então que o governo, após acordo com o sindicato, transferiu seu sistema de educação básica para os estados. No entanto, algumas questões fundamentais, como a fixação dos salários, permaneceram no âmbito federal. Durante o mesmo período o governo argentino transferiu as escolas que ainda estavam sob administração nacional para os estados. No Brasil, onde o governo federal nunca foi um grande empregador de professores/as, as mudanças nas responsabilidades de gestão seguiram o mesmo rumo, e na década de 1990 os municípios substituíram os estados como principais empregadores de docentes. No entanto, em contextos políticos favoráveis posteriores na Argentina (2006) e no Brasil (2008), os sindicatos conseguiram aprovar uma lei relativa ao salário mínimo nacional para professores/as. Além disso, no Brasil as atividades extracurriculares foram reconhecidas como parte da carga horária. Essas políticas argentinas e brasileiras geraram controvérsia e reconfiguraram em parte a forma multiescalar como o regime de trabalho dos/das docentes da rede pública é estruturado.

O poder do SNTE mexicano no sistema educacional levou a um debate político e acadêmico sobre o impacto do sindicato na qualidade da educação (BENSUSÁN & TAPIA, 2013). No final, esse debate fortaleceu no *establishment* mexicano a ideia de que o poder do SNTE precisava ser reduzido, e houve uma reforma significativa em 2013. Essa reforma estabeleceu uma série de avaliações para a contratação, continuidade, promoção de professores/as e abriu a possibilidade de demitir aqueles/as cujo resultado fosse considerado fraco. Além disso, limitou as possibilidades de organização sindical e o direito à greve (CASCO, 2020). Desencadeou-se então uma mobilização de professores/as, com longas greves, liderada pela CNTE. De 2012 a 2022, 81,70% dos DIGs no México foram de oposição a essa reforma nacional, mas a maioria deles estava em nível estadual,

principalmente nos quatro estados do sul mencionados acima. De fato, 67,56% dos DIGs no México durante o período de 2012 a 2022 correspondem a greves em nível estadual em Michoacán, Guerrero, Chiapas e Oaxaca contra essa reforma nacional.

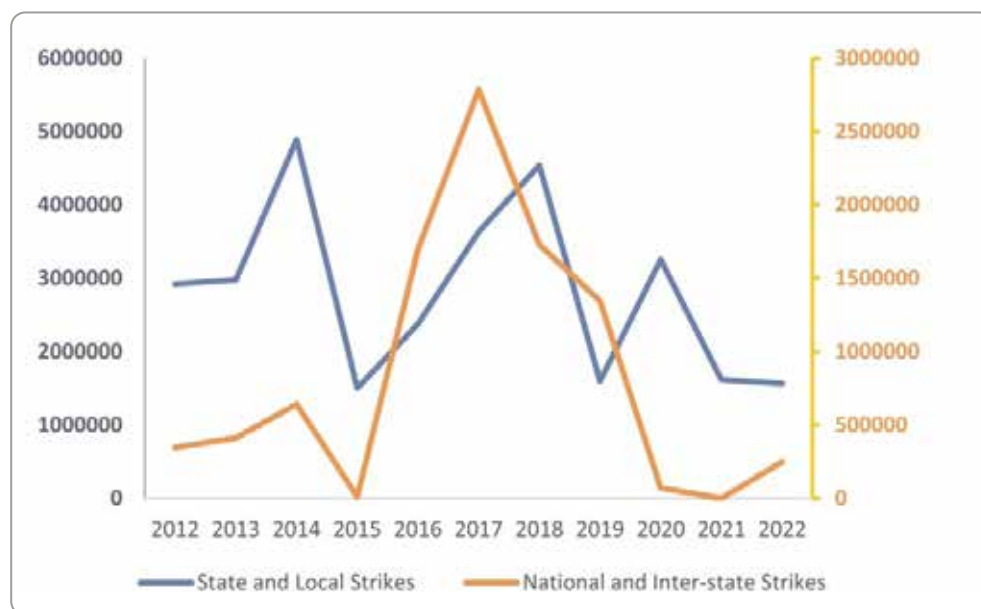
Na Argentina as greves nacionais de docentes entre 2012 e 2022 coincidem claramente com o ciclo político. Durante as presidências de Cristina Kirchner e Alberto Fernández (2011-2015 e 2019-2022, respectivamente), ambas apoiadas pela Confederação dos Trabalhadores da Educação da República Argentina – CTERA e durante as quais os canais de negociação ficaram abertos, o conflito nacional foi menor. Durante a presidência de Mauricio Macri (2015-2019), quando foram implementadas reformas de retrocesso (como a suspensão das negociações salariais em escala nacional, por exemplo) e as organizações docentes se opuseram, o número de greves nacionais aumentou. Essa evolução das greves nacionais não coincide estritamente com a evolução das greves estaduais e locais. De acordo com os DIGs, no nível subnacional de negociação, o ano com o maior número de greves foi 2014. No entanto, no nível nacional de negociação, os anos com o maior número de greves coincidem com a presidência de Macri, na seguinte ordem: 2017, 2018, 2016 e 2019 (Gráfico 1).

No Brasil, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE tem feito esforços sistemáticos para nacionalizar as lutas docentes. Isso se concretiza, normalmente, na organização de uma greve nacional em março ou abril. Os dois gráficos a seguir sobre o Brasil (Gráficos 2 e 3) mostram que: 1) Há um crescimento sistemático das greves municipais e dos dias de greve de 2008 a 2013, provavelmente associado à aprovação da lei nacional do salário mínimo para professores/as – uma vitória sindical. Essa situação legitimou as greves docentes em locais onde a lei não era cumprida (OLIVEIRA, 2022); 2) A evolução das greves nacionais não corresponde à evolução do número total de greves dos/das professores/as. O ano com o maior número de greves nacionais foi 2019, o primeiro ano da presidência de Jair Bolsonaro (2019-2022) – um governo de extrema direita; 3) A queda nas greves em 2020 e 2021 se deve à quarentena para evitar a propagação da Covid-19.

Em suma, para explicar a forma particular que o descontentamento assume em cada país é necessário compreender as diferentes escalas de negociação em que ocorrem as greves docentes. Para tal, é necessário ter em conta a natureza multiescalar do RTD e os sindicatos como agentes de sua estruturação. Considerar a natureza multiescalar do RTD é essencial, porque embora os estados e municípios sejam os empregadores dos/as docentes, o governo federal também é ou pode ser um agente do RTD. Isso explica por que os/as docentes entraram em greve em protesto contra os governos federais nos três países. Previsivelmente, no México, onde o peso do governo federal é maior, houve mais greves contra a instância superior. Com menos clareza, o aumento das greves municipais no Brasil também sugere, pelo menos em parte, o papel maior do governo federal no RTD brasileiro, uma vez que os parâmetros nacionais para os estados e municípios

foram definidos por lei em 2008. Considerar os sindicatos como agentes da estruturação do RTD também é fundamental, porque na verdade eles têm influência na *divisão do trabalho* dentro do aparato estatal no que diz respeito ao emprego dos/das professores/as. Isso fica claramente ilustrado pelos seguintes exemplos nos três países estudados: na década de 1990, o sindicato mexicano impediu um processo de descentralização mais radicalizado e, na década seguinte, as federações argentina e brasileira conseguiram fazer com que os governos federais fixassem um salário mínimo nacional para professores/as. Portanto, não apenas os governos, mas também os sindicatos desempenham papéis estruturantes na realidade multiescalar do RTD.

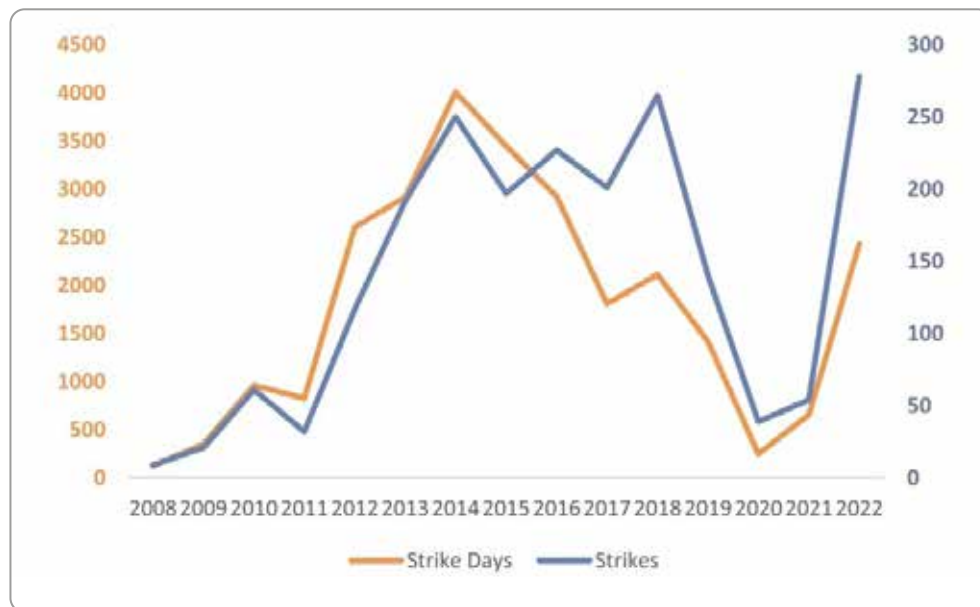
Gráfico 1: Dias individuais de greve – DIGs por greves nacionais e estaduais/loais (Argentina, 2012-2022)



— Greves Estaduais e Locais
— Greves Nacionais e Interestaduais

Fonte: Elaboração própria, com base no MTEySS-DEyERT (2023).

Gráfico 2: Greves e dias de greve de professores/as municipais (Brasil, 2008-2022)

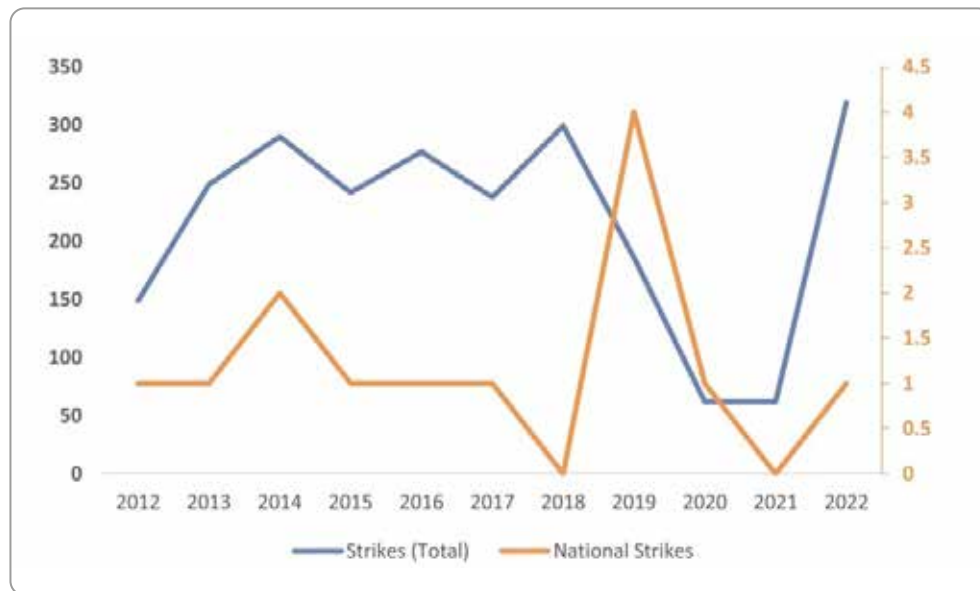


— Dias de Greve

— Greves

Fonte: Elaboração própria, com base em DIEESE-SAG (2023).

Gráfico 3: Greves de professores/as e greves nacionais de professores/as (Brasil, 2012-2022)



— Greves (Total)

— Greves Nacionais

Fonte: Elaboração própria, com base em DIEESE-SAG (2023).

Considerações finais

Neste artigo analisamos dados estatísticos sobre greves de docentes de escolas públicas e privadas a partir de bancos de dados gerados por uma instituição técnica inter-sindical (Brasil), por um departamento governamental (Argentina) e por nós mesmos (México). Os resultados dessa análise condizem com a literatura sobre sindicalismo docente na América Latina, que se concentra em professores/as de escolas públicas e reconhece diferenças importantes não apenas entre países, mas também entre diferentes estados ou regiões de um mesmo país. Nossa contribuição reside no uso de dados adicionais (estatísticas de greves) raramente utilizados por especialistas em sindicalismo docente e na fundamentação de nossa análise nos desenvolvimentos contemporâneos no campo dos estudos trabalhistas (a estrutura do regime de trabalho). A categoria *regime de trabalho docente* contribui para a compreensão tanto das diferenças na atividade grevista em diferentes redes do magistério quanto das formas que as greves docentes assumem, de acordo com os níveis de negociação.

Para uma compreensão teórica das greves docentes destacamos três questões teóricas que estão no cerne da estrutura do regime de trabalho, a saber: a primeira questão é a *agência*, no sentido de que empregadores/as e empregados/as têm um papel na dinâmica do regime de trabalho, reproduzindo-o e, eventualmente, sendo aptos/as a reconfigurá-lo. Mostramos que a greve, uma das ações por excelência dos/das trabalhadores/as, tem diferentes posições em diferentes RTDs. Também destacamos o papel que os/as agentes não envolvidos/as na relação de trabalho têm nos RTDs. É o caso dos movimentos populares de Oaxaca na reprodução do sindicalismo de movimentos sociais entre professores/as.

A segunda é a importância do *controle do emprego* para a análise dos regimes de trabalho. As diferenças no controle do emprego ajudam a explicar, nos três países estudados, a razão pela qual há menos greves nas escolas particulares, onde o controle dos/das trabalhadores/as é mais eficaz, assim como explicam algumas pautas de reforma da rede pública destinadas a aumentar o controle do emprego de seus/suas professores/as. O controle do emprego também explica a grande variação entre as greves estaduais mexicanas: quando o sindicato é um agente de controle do emprego dos/das professores/as, há poucas ou nenhuma greve.

A terceira é a *estruturação multiescalar* do regime de trabalho e, consequentemente, do conflito dos/das professores/as. Em outras palavras, uma explicação satisfatória das greves dos/das professores/as deve articular a análise de diferentes escalas. Como ilustrado pelo exemplo brasileiro, uma mudança em escala nacional (o salário mínimo para professores/as) parece ter sido crucial para o aumento das greves municipais de professores/as.

A teoria do processo laboral, que revolucionou os estudos trabalhistas há algumas décadas, estimulou a pesquisa sobre o sindicalismo docente. Podemos ver seu impacto no primeiro livro internacional sobre o assunto, editado por Martin Lawn (1985). Atualmente

os estudos sobre o sindicalismo docente tendem a usar categorias e conceitos da ciência política e das teorias dos movimentos sociais. Essas perspectivas teóricas têm se mostrado muito frutíferas, mas de qualquer maneira, revisitar os estudos trabalhistas é estimulante. Os estudos trabalhistas entendem o sindicalismo docente como uma prática coletiva de um segmento específico de trabalhadores/as. Neste artigo, analisamos as greves de docentes a partir desse entendimento, utilizando alguns dos elementos teóricos destacados pela literatura contemporânea sobre regimes de trabalho.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *Teacher strikes in Argentina, Brazil and Mexico (2012–2022)*, Julián Gindin, Mariano Casco and Pablo Ariel Becher, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Érico Assis.
- 2 Agradecemos a Rodrigo Linhares (pesquisador do Sistema de Monitoramento de Greves do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE, Brasil), assim como a Mariela Rocca e Ricardo Spaltenberg (pesquisadora e pesquisador de conflitos trabalhistas da Diretoria de Estudos e Estatísticas do Ministério do Trabalho, Argentina). Agradecemos também a Agustín Santella (CONICET, Argentina) pelo apoio, e a Julia Soul (CONICET, Argentina) pelos comentários sobre uma versão inicial deste artigo.
- 3 Ver Moe e Wiborg (2017), Chambers-Ju (2021), Schneider (2021) e Tarlau (2022).
- 4 Disponível em: <https://jornada.com.mx/>.

Referências

- BAGLIONI, Elena, Liam Campling, Neil Coe, and Adrian Smith. 2022. *Labour Regimes and Global Production*. Newcastle upon Tyne: Agenda Publishing.
- BECHER, Pablo. 2022. *Los Guardapolvos Vienen Marchando. Estrategias y Prácticas de SUTEBA Bahía Blanca (2003–2015)* [Teachers are Marching. Strategies and Practices of SUTEBA Bahía Blanca (2003–2015)]. Buenos Aires: TeseoPress.
- BENSUSÁN, Graciela, and Arturo Tapia. 2013. “El SNTE y la Calidad Educativa. Una Agenda de Investigación” [The SNTE and Educational Quality.” *A research agenda*] *Revista Mexicana de Sociología* 75 (4): 557–587. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2013.4.42268>.
- CASCO, Mariano. 2020. “El sindicalismo de la Sección 22 del SNTE/CNTE contra la Reforma Educativa en México (2012–2018). Un caso de sindicalismo de movimiento social” [The unionism of chapter 22 of the SNTE/CNTE against the Educational Reform in Mexico (2012–2018). A case of social movement unionism]. PhD diss., Universidad Autónoma Metropolitana (Mexico). <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=24287&docs=UAMII24287.pdf>.
- CHAMBERS-JU, Christopher. 2021. “Adjustment Policies, Union Structures, and Strategies of Mobilization: Teacher Politics in Mexico and Argentina.” *Comparative Politics* 53 (2): 185–207. <https://www.ingentaconnect.com/content/cuny/cp/2021/00000053/00000002/art00002>.

- CHIAPPE, María Mercedes. 2011. “La conflictividad laboral entre los docentes públicos provinciales: 2006-2010” [Labour conflict among state public school teachers: 2006:2010. Master’s thesis, Universidad de San Andrés (Argentina)]. <https://repositorio.udesar.edu.ar/jspui/handle/10908/593>.
- COOK, Maria Lorena. 1996. *Organizing Dissent: Unions, the State, and the Democratic Teachers’ Movement in México*. Philadelphia: The Pennsylvania State University.
- DIEESE-SAG [Inter-union Department of Statistics and Socioeconomic Studies- Strike Monitoring System, Brazil]. 2023. Unpublished data on strikes in education.
- ETCHEMENDY, Sebastián, and Germán Lodola. 2023. “The Rise of Public Sector Unions in the Twenty-First Century: A Theoretical, Mixed-Methods Approach with Evidence from Argentina.” *Politics & Society*, 1–39. <https://doi.org/10.1177/00323292231205440>.
- FRANZOSI, Roberto. 1987. “The Press as a Source of Socio-Historical Data: Issues in the Methodology of Data Collection from Newspapers.” *Historical Methods: A Journal of Quantitative and Interdisciplinary History* 20 (1): 5–16. <https://doi.org/10.1080/01615440.1987.10594173>.
- GINDIN, Julián. 2015. *Por nós Mesmos. As Práticas Sindicais dos Professores Públicos na Argentina, no Brasil e no México* [By Ourselves. Unions Practices of Public School Teachers in Argentina, Brazil and Mexico]. Rio de Janeiro: Azougue.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2013. *Sinopse Estatística da Educação Básica. 2012* [Statistical Synopsis of Basic Education. 2012]. Brasília: INEP.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2023. *Sinopse Estatística da Educação Básica. 2022* [Statistical Synopsis of Basic Education. 2022]. Brasília: INEP.
- LAWN, Martin. 1985. *Politics of Teacher Unionism: International Perspectives*. London: Croom Held.
- MECCyT-DiEE. [Ministry of Education, Culture, Science and Technology- Directorate of Information and Educational Statistics]. n. d. “CENPE. 2014. Gobierno de Argentina. Accessed June 05, 2023. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/censos>.
- MOE, Terry, and Susan Wiborg. 2017. *The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems Around the World*. New York: Cambridge University Press.
- MTEySS-DEyERT [Ministry of Labour, Employment and Social Security- Directorate of Studies and Statistics on Labour Relations, Argentina]. 2023. Unpublished data on labour conflicts in education.
- OLIVEIRA, Carlindo Rodrigues de. 2022. *Greve e Negociação Coletiva: Dimensões Complementares da Luta Sindical* [Strike and Collective Bargaining: Complementary Dimensions of Union Struggle]. São Paulo: Dialética.
- RAGIN, Charles. 1987. *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. California: University of California Press.
- RESENDE, Ulisses Borges de. 2004. “Mobilização sindical no Distrito Federal. Uma abordagem comparativa das Práticas dos Professores das Redes Pública e Privada, 1995-2022” [Union Mobilisation in the Federal District. A Comparative Approach to the Practices of Teachers of Public and Private Schools, 1995-2022]. Master’s thesis. Universidade de Brasília (Brazil).
- REYES, Rodrigo. 2021. “Provincias, Conflictividad y Sindicalismo Docente: El Directorio Nacional del Colegio de Profesores y sus Regionales de Antofagasta y Biobío (1993-1994)” [Provinces, Conflict and Teacher Unionism: The National Directory of the College of Teachers and its Regional Offices of Antofagasta and Biobío (1993-1994)]. *Revista Historia Regional* 45: 165–179. <http://hdl.handle.net/2133/22886>.

SALGADO, Eliana. 2018. *Acción colectiva de los maestros colombianos por la defensa de la educación: una mirada histórica a las movilizaciones contra la reforma a las transferencias y el decreto 1278 (2001-2002)* [Collective action of Colombian teachers in defense of education: a historical look at the mobilizations against the transfer reform and decree 1278 (2001-2002)]. Master's thesis, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

SCHNEIDER, Ben Ross. 2021. "Teacher Unions, Political Machines, and the Thorny Politics of Education Reform in Latin America." *Politics & Society* 50 (1): 84–116. <https://doi.org/10.1177/00323292211002788>.

SEP [Public Education Secretary, Mexico]. n.d. Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa". SEP (Secretaría de Educación Pública). Accessed June 11, 2023. <https://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>.

Tarlau, Rebecca. 2022. "Take or Reject State Power? The Dual Dilemma for Teachers' Unions in Brazil and Mexico."

Studies in Comparative International Development 57 (3): 361–384. <http://dx.doi.org/10.1007/s12116-022-09364-x>. Tilly, Charles. 1984. *Big Structures, Large Processes, Huge Comparisons*. New York: Russell Sage Foundation.

VÁZQUEZ, Juan Manuel Hernández. 2005. "Inseguridad laboral en el mercado de trabajo docente. Un análisis comparado de los mercados público y privado del nivel primaria en México, 1996-2001" [Job insecurity in the teacher labour market. A comparative analysis of the public and private markets of the primary level in Mexico, 1996- 2001]. PhD diss., Universidad Autónoma Metropolitana (México). <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentasis.php?recno=12629&docs=UAMI12629.pdf>.

Declaração de divulgação

Os autores não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.

O envolvimento dos sindicatos docentes na política educacional:

lições do movimento dos/as professores/as do Irã¹

Teacher unions involvement in education policy:

lessons from the Iranian teachers movement

La participación de los sindicatos docentes en la política educativa:

lecciones del movimiento de los/as docentes iraníes

 **AHMAD MEDADI***

American University, Estados Unidos

 **AMIR HOSSEIN MAHDAVI****

Universidade de Connecticut, Estados Unidos

RESUMO: Este artigo trata da influência dos sindicatos docentes iranianos nas reformas das políticas educacionais, com foco na evolução desses sindicatos nas últimas duas décadas. Nossa principal constatação é a de uma mudança no discurso e no modelo mental dos sindicatos docentes iranianos, com ênfase crescente nas mudanças das políticas educativas voltadas para qualidade e equidade. No entanto, os sindicatos ainda não tiveram sucesso na defesa de reformas educacionais, e isto se deve ao contexto político e social variável do país, aos recursos limitados e à falta de acesso a redes internacionais. Nosso estudo revelou fatores-chave que contribuíram para a mudança de atitude dos/das professores/as iranianos/as, que passaram de um sindicalismo voltado apenas ao salário e às condições de trabalho para um sindicalismo pela justiça social. Entre esses fatores estão criação de sindicatos mais incluídos, descentralização e democratização das estruturas sindicais, uso

* Faculdade de Educação, American University, Washington, Estados Unidos.
E-mail: <am7838a@american.edu>.

** Departamento de Ciência Política, Universidade de Connecticut. Storrs, Estados Unidos.
E-mail: <mahdavi@iut.ac.ir>.

das redes sociais para ampliar seu alcance e formação de coalizões com grupos pela justiça social. Apesar dos desafios, nossas conclusões sugerem que os sindicatos docentes podem desempenhar um papel crucial na defesa de reformas na educação em países que enfrentam obstáculos significativos.

Palavras-chave: Sindicatos docentes. Irã. Movimentos sociais. Sindicatos trabalhistas.

ABSTRACT: This paper examines the influence of Iranian teacher unions on educational policy reforms, focusing on the evolution of teacher unions over the past two decades. Our key finding reveals a shift in the discourse and mental model of Iranian teacher unions, with an increased emphasis on education policy changes for quality and equity education. However, the unions have not yet been able to advocate successfully for educational policy reforms due to the country's changing political and social climate, limited resources, and lack of access to international networks. Our study has revealed key factors that have contributed to a shift in Iranian teachers' attitudes from bread-and-butter unionism to social justice unionism. These include the creation of more inclusive unions, the decentralisation and democratisation of union structures, the use of social media to amplify their message, and the formation of coalitions with social justice groups. Despite encountering challenges, our findings suggest that teacher unions can be crucial in advocating educational policy reforms in countries facing significant obstacles.

Keywords: Word. Teachers union. Iran. Social movements. Labour unions.

RESUMEN: Este artículo aborda la influencia de los sindicatos docentes iraníes en las reformas de la política educativa, centrándose en su evolución durante las últimas dos décadas. Nuestro principal hallazgo es un cambio en el discurso y el modelo mental de los sindicatos de docentes iraníes, con un énfasis creciente en los cambios en las políticas educativas orientadas a la calidad y la equidad. Sin embargo, los sindicatos aún no han logrado abogar por reformas educativas debido al contexto político y social cambiante del país, a los recursos limitados y a la falta de acceso a las redes internacionales. Nuestro estudio reveló factores clave que contribuyeron al cambio de actitud de los/as docentes iraníes,

que pasaron de un sindicalismo centrado únicamente en los salarios y las condiciones de trabajo a otro orientado a la justicia social. Entre estos factores se encuentran la creación de sindicatos más inclusivos, la descentralización y la democratización de las estructuras sindicales, el uso de las redes sociales para ampliar su alcance y la formación de coaliciones con grupos por la justicia social. A pesar de los desafíos, nuestros hallazgos sugieren que los sindicatos docentes pueden desempeñar un papel crucial en la promoción de reformas educativas en países que enfrentan obstáculos significativos.

Palabras clave: Sindicatos docentes. Irán. Movimientos sociales. Sindicatos de trabajadores/as.

Introdução

Nos últimos anos houve um aumento nos movimentos pela justiça social liderados por sindicatos docentes. Do México aos Estados Unidos, passando pela Tunísia e pelo Irã, professores/as têm organizado greves e protestos no mundo inteiro. Em 2019, professores/as do Irã organizaram manifestações em mais de cem cidades do país e se envolveram em várias campanhas para convencer o governo a mudar o sistema de educação. Nosso objetivo neste artigo é analisar como os sindicatos docentes iranianos conseguiram se tornar uma força social poderosa, capaz de influenciar as principais políticas educacionais do país. Além disso, analisamos a dinâmica interna desses sindicatos para determinar se o ativismo docente poderia contribuir para uma reforma educacional sistêmica.

No texto analisamos a dinâmica que ampliou os sindicatos docentes do Irã para além de seu papel tradicional como grupo de interesse – ou seja, de luta pela melhor remuneração de seus membros – e fez com que se tornassem importantes defensores das reformas nas políticas de educação do país. Para atingir esse objetivo, explicamos, por meio de duas linhas de raciocínio, o surgimento dos debates sobre políticas dentro dos sindicatos, que se manifestaram como novas reivindicações expressas em suas ações coletivas. A primeira abordagem consiste em analisar as relações variáveis entre os sindicatos e o governo e o impacto que tiveram nos debates sobre políticas de educação. Em outras palavras, como os padrões de relacionamento com o governo, que variam da postura conflituosa à postura cooperativa, definiram as reivindicações docentes. A segunda abordagem diz respeito ao efeito das estratégias de organização interna e externa que os sindicatos docentes empregaram em suas reivindicações e discursos, ou seja, até que ponto os diferentes esquemas de estruturação e networking dos/das professores/as contribuíram para a natureza de suas reivindicações.

A principal conclusão da pesquisa sugere uma mudança significativa no discurso e no modelo mental dos sindicatos docentes do Irã na última década. As organizações passaram de um foco sobretudo em reivindicações econômicas e condições de trabalho para a defesa de reformas nas políticas educacionais, com vistas a uma educação de qualidade e equitativa. No entanto, os sindicatos docentes ainda não tiveram êxito na defesa de mudanças nas políticas para promover as reformas desejadas na educação. Essa reorientação das atitudes em função dos resultados que desejam é evidente entre os/as líderes sindicais e ativistas docentes, com maior ênfase nas reformas educacionais nos últimos anos. De acordo com os/as participantes do estudo, a principal motivação para se envolverem em comícios e manifestações é o desejo de uma educação gratuita, igualitária e de qualidade, seguida de aumento salarial e melhores condições de vida. Embora haja alguma discordância em relação à principal motivação de outros/as professores/as para participar das manifestações, as lideranças sindicais e os/as ativistas docentes compartilham uma visão semelhante de que as dificuldades financeiras e as condições de vida são fatores significativos.

Este artigo começa com uma visão geral da literatura sobre o tema, seguida pelo contexto dos sindicatos docentes iranianos, dados e métodos. As conclusões estão organizadas em duas seções principais: mudanças organizacionais e desafios no avanço das reformas educacionais, com subseções diversas em cada uma. Por fim, na seção de conclusão, discutimos como o movimento dos/das professores/as do Irã pode ter implicações para outras sociedades.

Revisão da literatura

Existe uma rica literatura sobre sindicatos docentes. No entanto, quase nenhum texto escolheu o Irã como caso empírico. Serão necessárias mais investigações para determinar as razões por trás da pesquisa limitada sobre este tema. O fato de o sindicalismo e o ativismo docentes no Irã serem questões politicamente sensíveis representa um obstáculo significativo às oportunidades de pesquisa acadêmica. Além disso, os/as professores/as iranianos/as frequentemente são obrigados/as a se excluir das colaborações globais e com seus pares no estrangeiro no âmbito da educação. E, para completar, as barreiras linguísticas representam desafios para professores/as e pesquisadores/as do Irã que desejam conduzir e publicar suas pesquisas em inglês para o público acadêmico internacional. No parágrafo seguinte, revisaremos a literatura sobre sindicatos docentes em outros países para identificar tendências comuns e possíveis lacunas. Organizamos esta pesquisa em vários temas, incluindo sindicatos docentes e reformas nas políticas educacionais, relações dos sindicatos docentes com os governos e a importância da dinâmica interna dos sindicatos docentes.

Na maioria dos argumentos que defendem o envolvimento dos sindicatos docentes na formulação de políticas públicas, a negociação coletiva é considerada a estratégia principal, ou ao menos o único meio adequado para os/as professores/as influenciarem as políticas educacionais (POOLE, 1999). No entanto, os sindicatos docentes têm influenciado as políticas e práticas educacionais de várias maneiras, empregando diversas abordagens e estratégias. Eles podem usar ações coletivas para desafiar narrativas dominantes que perpetuam a desigualdade e tentar criar sistemas de educação mais equitativos e sociedades mais justas (MCLAREN, 1995). Além disso, os/as professores/as têm o potencial de incrementar a conscientização a respeito de como o poder e os privilégios influenciam as políticas e práticas educacionais e de defender abordagens mais incluídas e equitativas que priorizem as necessidades das comunidades marginalizadas e oprimidas (FREIRE & MACEDO, 1993). Por outro lado, ao defender condições de trabalho equitativas e uma abordagem centrada no/na aluno/a para o ensino e a aprendizagem, os sindicatos docentes podem desempenhar um papel crucial na promoção de uma educação de qualidade para os/as discentes (MCLAREN, 1995). Embora a maioria dos estudos sobre sindicatos docentes tenha sido realizada em sistemas democráticos liberais, este estudo analisará a evolução de uma forma distinta de sindicalismo, dentro de um contexto mais autoritário – ou híbrido eleitoral-autoritário – que se alinha estreitamente com o panorama dos sindicatos docentes do Irã.

Os sindicatos docentes estão, historicamente, na vanguarda da defesa da educação pública. Como defensoras veementes da educação pública (BROGAN, 2014), as lideranças sindicais percebem, muitas vezes, a necessidade de defendê-la contra certas reformas propostas pelos governos (POOLE, 1999). Os sindicatos docentes empregam uma série de abordagens, além da negociação coletiva, para influenciar as políticas de educação. Wendy Poole (1999) identificou uma longa lista dessas técnicas diretas e indiretas e as agrupou em diferentes categorias, que incluem consulta aos/as decisores/as de políticas de educação, ação política, fiscalização do governo, obtenção de apoio externo, desenvolvimento e mobilização de conhecimento e construção e teste do apoio dos membros. Os sindicatos docentes adotam estratégias e táticas que se alinham com sua abordagem geral, considerando o tipo de sindicato e a natureza da sua relação com o governo. Por exemplo: Logan Govender (2015) identificou que os sindicatos docentes na África do Sul adotaram uma abordagem sindical profissional após a era do apartheid e utilizaram consultores/as do Departamento de Educação – DOE para criar uma relação de confiança com o governo. Ao mesmo tempo, Rebecca Tarlau (2022) afirmou que o sindicato dos/das docentes de São Paulo, no Brasil, adotou uma estratégia de ação política, transformando os sindicatos numa potência política. Em contrapartida, o Sindicato dos Professores de Chicago adotou o sindicalismo pela justiça social, que envolve a defesa da educação equitativa para os/as alunos/as e a comunidade (BROGAN, 2014).

O sindicalismo pela justiça social é uma abordagem relativamente emergente dentro dos sindicatos docentes, que busca justiça para professores/as, alunos/as e comunidade, e que tem ganhado destaque. As greves docentes em todo o mundo são cada vez mais pautadas em questões relacionadas a qualidade da educação, igualdade e justiça social. Nessa abordagem sindical conquistar o apoio público é crucial para influenciar as políticas de educação (POOLE, 1999). Embora levar a greve às ruas possa exercer uma influência considerável (BROGAN, 2014), o sindicato pode enfrentar desafios mais significativos para influenciar os/as legisladores/as se não houver apoio público (POOLE, 1999). Os sindicatos docentes são necessários, dependendo de sua mobilização, para construir coalizões com outros sindicatos e grupos de interesse com influência social. O sucesso ou fracasso dos sindicatos em influenciar as políticas de educação pode ser afetado pela forma como esse envolvimento funciona e com quem ele se envolve (ADHIKARI, BROWN & KLONSKY, 2017). Além disso, é essencial democratizar as estruturas sindicais internas e construir uma cultura mais incluyente e ativa dentro do sindicato, da qual os membros possam participar (BROGAN, 2014). Embora o sindicalismo pela justiça social tenha suas origens no contexto do sindicalismo docente dos Estados Unidos, essa perspectiva, e em particular sua combinação de questões básicas com reivindicações de justiça social, é uma estrutura valiosa para compreender a evolução recente dos sindicatos docentes no Irã. Nas seções seguintes, vamos desdobrar os componentes e elementos relacionados que caracterizam o movimento docente iraniano recente e analisar como essa perspectiva pode fornecer insights sobre a transformação do Sindicato dos/das Professores/as do Irã, no sentido de priorizar o sindicalismo pela justiça social.

Há também pesquisadores/as que analisaram os sindicatos docentes sob a ótica de seu impacto nos resultados educacionais. Além de seu papel na promoção de estratégias de mudança educacional, influenciando políticas públicas e resistindo à privatização escolar, uma área que tem sido cada vez mais estudada é a correlação entre sindicatos e indicadores de resultados na educação, como o desempenho acadêmico dos/das alunos/as. Esses estudos se concentram principalmente em estatísticas relacionadas a gastos com educação e desempenho acadêmico. Vários estudos analisaram a relação, se não a causalidade, entre as atividades dos sindicatos docentes e indicadores de avanço educacional, incluindo notas de provas e proporção entre alunos/as e professores/as. Por exemplo: um estudo dos sistemas educacionais nos Estados Unidos descobriu que os sindicatos docentes promovem o desenvolvimento econômico e melhoram os sistemas de ensino público para atender melhor tanto os/as alunos/as quanto os/as professores/as (COWEN & STRUNK, 2015). De fato, Massachusetts, o estado com o sindicato de professores mais forte dos Estados Unidos, tem também um dos sistemas de ensino público mais robustos do país (ADHIKARI, BROWN & KLONSKY, 2017).

Outro aspecto é a relação dos sindicatos docentes com os governos, o que influencia diretamente o impacto que eles exercem sobre as políticas públicas de educação de

seus países. Bruce Cooper (2000) classifica as estratégias empregadas pelos sindicatos em cinco categorias principais: busca de representação pública oficial; negociação coletiva; privação de serviços; busca de intervenção de terceiros; e união com outros grupos deliberativos de relevância (COOPER, 2000, p. 248). No entanto, Adita Adhikari, Jason Brown e Amanda Klonsky (2017) dividiram essas relações em três categorias: colaboração estratégica; conflito; e um misto de colaboração e conflito. Essas categorias oferecem uma estrutura para analisar o impacto da interação de sindicatos docentes e governo, com base na sua capacidade de moldar as políticas educativas. Assim, quando estabelecem um modelo de colaboração prolongada com o governo e seus/suas decisores/as políticos/as na área da educação, os sindicatos têm um efeito mais forte e duradouro nas políticas educativas (ADHIKARI, BROWN & KLONSKY, 2017). Nessa colaboração, ambas as partes estão comprometidas com as condições dessa parceria estratégica, na qual sua abordagem para gerenciar conflitos é mais cooperativa (BASCIA & OSMOND-JOHNSON, 2015). O resultado é que os/as professores/as ajudaram a moldar a política educacional e conseguiram manter essa influência.

Na maioria das circunstâncias, incluindo no Irã, os laços dos sindicatos com os governos são um misto de conflito e colaboração (ADHIKARI, BROWN & KLONSKY, 2017). Nesses casos, mesmo quando os sindicatos estão autorizados juridicamente a celebrar acordos coletivos, os governos ou os próprios sindicatos não estão dispostos ou não conseguem formar parcerias estratégicas por razões políticas ou ideológicas. Citando o Nepal como exemplo, Adhikari, Brown e Klonsky (2017) argumentam que os sindicatos tendem a gravitar em torno de grupos mais poderosos da sociedade, como os partidos políticos, para alterar o equilíbrio de poder a seu favor, o que está alinhado com o argumento de Cooper (2000) sobre a busca de representação pública oficial da parte dos sindicatos docentes. O sindicato dos/das professores/as de São Paulo, no Brasil, serve como outro exemplo de sindicatos que conseguiram se transformar numa força política significativa ao buscar ativamente a representação pública oficial (TARLAU, 2022).

No entanto, Michael Apple (2021) entende que a solução está em superar o sindicalismo tradicional e colaborar com grupos marginalizados para criar um movimento pela justiça social. Ele destacou o Sindicato dos/das Professores/as de Chicago como exemplo de organização que tentou e conseguiu criar um movimento pela justiça social em colaboração com os movimentos feminista e Black Lives Matter, após as greves de 2013, nas quais o governo local tentou impor restrições ao sindicato (APPLE, 2021). Quanto à trajetória dos sindicatos docentes no Irã nas últimas duas décadas, vale notar que tanto o quadro de Adhikari/Cooper quanto o de Apple contribuem para compreender e analisar períodos distintos dentro dela. O quadro de Adhikari/Cooper explica sua busca inicial por influência política, enquanto a perspectiva de Apple esclarece sua recente transição para a colaboração com grupos marginalizados e pela justiça social.

As estruturas internas e externas dos sindicatos docentes são componentes cruciais de sua influência nas políticas educativas. A complexidade das sociedades e dos sistemas jurídicos em que existem se reflete na estrutura das relações laborais. Os países com menor diversidade socio-étnica e política e sistemas de governança escolar mais centralizados têm menos sindicatos docentes e uma visão mais centralizada e monolítica das relações entre sindicatos e administração (COOPER, 2000). Por exemplo: embora a educação pública frequentemente seja o setor mais sindicalizado da economia (WEINER, 2013), as nações com sistemas escolares de alto desempenho, como aquelas onde os/as alunos/as têm um bom desempenho no PISA, têm sindicatos docentes fortemente institucionalizados que operam de forma independente e são acolhidos pelo governo como atores essenciais, ou mesmo parceiros (ADHIKARI, BROWN & KLONSKY, 2017). Além disso, o número de membros e de lideranças é um fator crucial que afeta a força do sindicato. Na Noruega, por exemplo, mais de 90% dos/das professores/as e administradores/as escolares são membros do sindicato. Em contrapartida, nos Estados Unidos, apenas 10% dos/das professores/as são membros de sindicatos (ADHIKARI, BROWN & KLONSKY, 2017, p. 63). No entanto, ao analisar o impacto dos sindicatos docentes nas políticas educacionais em governos autoritários com sistemas educacionais centralizados, como o Irã, o número de membros do sindicato ou o desempenho das escolas e dos/das alunos/as podem não ser as variáveis mais determinantes a se considerar, especialmente quando se trata de uma rede de associações de professores/as que atuam como sindicatos, e não de sindicatos típicos. Nesses casos, analisar outros aspectos dos componentes organizacionais e sua estrutura interna e externa torna-se ainda mais essencial, o que tem um papel mais decisivo no contexto específico. Além do número de membros, as estruturas organizacionais, bem como o processo democrático e ascendente de tomada de decisões, são características que fortalecem os sindicatos.

Estudar casos como o dos sindicatos docentes do Irã é fundamental, pois enriquece a literatura existente a respeito de como os sindicatos docentes podem moldar as reformas das políticas de educação em sistemas eleitorais autoritários ou híbridos. Compreender as semelhanças e diferenças entre as experiências dos sindicatos de professores/as em diversos contextos sociopolíticos é fundamental para entender o impacto dos sindicatos docentes.

Irã: história e contexto

O movimento dos/das docentes do Irã é ainda mais intrigante quando se considera o tipo de regime da República Islâmica e seu cenário político não democrático. O sistema político iraniano foi classificado (GILBERT & MOHSENI, 2011) como eleitoral-autoritário ou híbrido. Esse tipo de sistema político normalmente reúne instituições democráticas e autoritárias que têm presidentes eleitos, um parlamento, conselhos municipais,

poder judiciário, um aparato de segurança e forças armadas, todos subordinados ao Líder Supremo, o chefe de Estado que tem cargo vitalício. No entanto, o recente enfraquecimento das partes eleitorais da política sugere que a República Islâmica se tornou integralmente autoritária, com influência reduzida das instituições democráticas nas principais decisões políticas e eleições menos competitivas. O declínio da representação formal e da capacidade das instituições eleitorais de refletir as reivindicações públicas instigou movimentos de protesto social e político. Entre eles estão as manifestações gerais nas ruas, da parte dos sindicatos docentes e de seus/suas apoiadores/as, após 2017 e o movimento nacional Mulher, Vida, Liberdade, associado à morte de Mahsa Amini, uma jovem curda que estava sob custódia policial, no outono de 2022.

Embora os/as participantes e as reivindicações do movimento não se limitassem a uma única camada social, ele afetou diretamente os/as professores/as, de duas maneiras. Em primeiro lugar, os direitos das mulheres e, em particular, a revogação do uso obrigatório do hijab eram reivindicações centrais. Isso afetou o setor educacional e os sindicatos docentes, pois quase metade dos/das 15,7 milhões de estudantes do país são mulheres, e a maioria das mulheres empregadas no setor público são professoras (ISNA 2021). Estima-se que metade das cerca de um milhão de funcionárias públicas do Irã sejam professoras, o que representa 60% do número total de docentes (ISNA, 2020). Em segundo lugar, a Geração Z estava no centro desse movimento. De acordo com as autoridades, a maioria dos/das manifestantes detidos/as eram estudantes do ensino médio ou universitários/as (KHABARON-LINE, 2022). Tragicamente, pelo menos 44 estudantes perderam a vida durante o auge do movimento no outono de 2022 (AMNESTY INTERNATIONAL, 2022). Assim, as escolas se tornaram as células do movimento onde os/as estudantes se coordenavam entre si e mobilizavam seus pares para se juntarem aos protestos de rua. Com essa dinâmica, o movimento Mulher, Vida, Liberdade incentivou os/as professores/as ativistas a aumentar o seu envolvimento em diferentes reivindicações sociopolíticas.

Há aproximadamente 920.000 professores/as no Irã, dos/das quais cerca de 750.000 trabalham no sistema público de ensino e 170.000 em escolas particulares, que representam, respectivamente, 89% e 11% do total de escolas (PANA, 2022). Os gastos do governo com educação diminuíram de 4,6% do PIB em 2010 para 3,6% do PIB em 2022 (WORLD BANK, s.d.). O Ministério da Educação centraliza e administra o sistema educacional iraniano, supervisionando todos os aspectos da educação pré-universitária, incluindo materiais didáticos, uniformes, currículos, programas de estudos e qualificações para o emprego de professores/as. A educação é gratuita e obrigatória para todas as crianças de 6 a 11 anos, e a taxa de alfabetização é de aproximadamente 96% (UNESCO, s.d.).

Nos últimos anos, no entanto, surgiu uma preocupação cada vez maior com a qualidade da educação iraniana e com a falta de oportunidades para os/as alunos/as de classes socioeconômicas mais baixas seguirem seus campos de estudo preferenciais. Por exemplo: a média das notas dos/das alunos/as em ciências no Estudo Internacional de

Tendências em Matemática e Ciências caiu entre 2011 e 2019, destacando a crescente disparidade educacional entre famílias ricas e de baixa renda (MULLIS *et al.*, 2020; WIDE EDUCATION INEQUALITIES, s.d.). Além disso, o sistema tem sido criticado por promover currículos de cunho ideológico e oferecer oportunidades limitadas para o pensamento crítico e a expressão criativa.

Cem anos de sindicalismo e ativismo docente iranianos

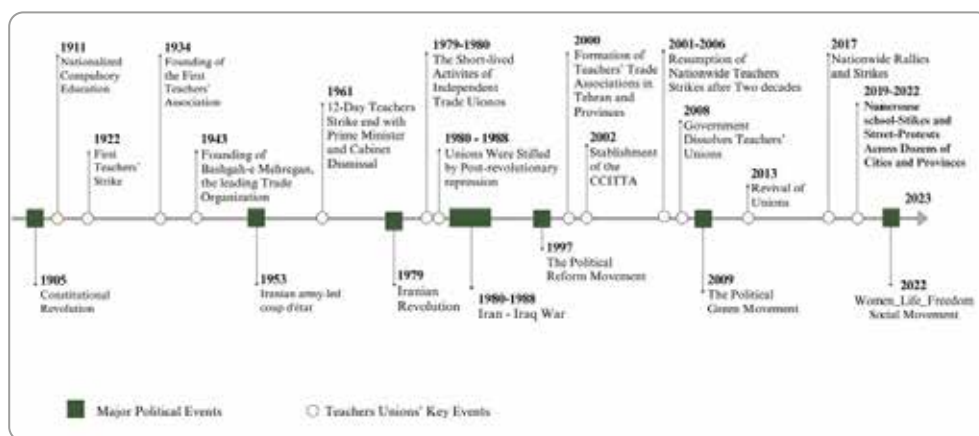
Os/As professores/as do Irã têm um longo e diferenciado histórico de ações coletivas e sindicalismo, começando por sua primeira greve há mais de cem anos atrás, em setembro de 1922, na mesquita Sepahsalar, da capital Teerã, reivindicando um aumento salarial. No entanto, foi somente em 1934 que se formou a Jameie Lisansiehaie Daneshsaray Aali, a primeira associação de professores do Irã e que também foi a principal durante uma década. Em 1943, a partir dessa associação, foi criada a Bāšgāh-e Mehragān, que emergiu como principal associação de professores/as das duas décadas seguintes. Vale destacar que a Bāšgāh-e Mehragān organizou e liderou as importantes greves docentes de maio de 1961, inicialmente exigindo do Parlamento e do governo salários mais altos. No entanto, a prisão do líder da Bāšgāh-e Mehragān e o trágico assassinato de um professor e de um aluno durante uma manifestação em frente ao Parlamento transformaram o movimento num dos maiores protestos no país desde o golpe de 1953². Uma greve de 12 dias após as trágicas mortes levou à renúncia do primeiro-ministro e do ministro de Estado. Posteriormente, o novo gabinete nomeou o líder da Bāšgāh-e Mehragān, a organização sindical de professores, como Ministro da Educação.

A revolução de 1979³ foi o marco seguinte na trajetória das ações coletivas lideradas por professores/as. Esse evento histórico teve dois impactos contraditórios sobre os/as docentes. Por um lado, os/as professores/as desempenharam um papel significativo na concretização da revolução. Em particular, a influência de ideologias de esquerda no movimento revolucionário e sua ênfase na igualdade econômica e social atraiu muitos/as docentes. Por outro, as tensões pós-revolucionárias, que resultaram no domínio das facções islâmicas, levaram a um longo período de inatividade do movimento docente. A repressão pós-revolucionária após a guerra Irã-Iraque (1980-1988) sufocou todos os sindicatos e organizações da sociedade civil, incluindo os sindicatos docentes, por cerca de duas décadas.

Em meio ao movimento político reformista do Irã, teve início o último capítulo das atividades organizacionais e sindicais. A primeira eleição presidencial com concorrência desde o início da guerra resultou numa vitória surpreendente do presidente reformista em 1997. Nos oito anos em que os reformistas ocuparam o poder, formaram-se muitas organizações não governamentais como sindicatos, jornais e associações. Dois anos após a eleição, foram fundadas a Associação Profissional de Professores/as do Irã

– ITTA, na capital Teerã, e outras organizações e associações locais de docentes em todas as províncias e cidades do país. O Conselho Coordenador da Associação Profissional de Professores do Irã – CCITTA foi criado em fevereiro de 2002 como um guarda-chuva para organizações provinciais dispersas, e as atividades sindicais dos/das professores/as entraram numa nova fase (Figura 1).

Figura 1: Diagrama cronológico dos principais eventos relacionados aos sindicatos docentes do Irã



Descrição da figura 01: Uma linha do tempo em que na parte superior estão apresentados os seguintes *Fatos importantes relativos aos sindicatos docentes*: 1911 Educação Obrigatória Nacionalizada; 1922 Primeira Greve de Professores/as; 1934 Fundação da Primeira Associação de Professores/as; 1943 Fundação do Bāshgāh-e Mehragān, a principal Organização Sindical; 1961 Greve de Docentes, de 12 dias, termina com a Demissão do Primeiro-Ministro e de seu Gabinete; 1979-1980 Atividades dos Sindicatos Independentes, de curta duração; 1980-1988 Sindicatos sufocados pela repressão pós-revolucionária; 2000 Formação de Associações Sindicais de Professores em Teerã e nas Províncias; 2002 Fundação do CCITTA; 2006-2010 Retomada das greves nacionais de professores/as após duas décadas; 2008 Governo dissolve os sindicatos docentes; 2013 Revitalização dos sindicatos; 2017 Manifestações e greves nacionais; 2019-2022 Diversas greves escolares e protestos nas ruas em dezenas de cidades e províncias. Na parte inferior estão apontados os seguintes *Fatos políticos importantes*: 1905 Revolução Constitucional; 1953 Golpe de Estado liderado pelo exército iraniano; 1979 Revolução Iraniana; 1980-1988 Guerra Irã-Iraque; 1997 Movimento de reforma política; 2009 Movimento Verde Iraniano; 2022 Movimento Social Mulher, Vida, Liberdade.

Os sindicatos docentes iranianos se tornaram a rede da sociedade civil mais proeminente do Irã nos últimos 20 anos, apesar de diferirem dos sindicatos docentes típicos em todo o mundo em termos de mecanismos de filiação e estrutura organizacional nacional. O CCITTA, não sendo um típico sindicato nacional, coordena uma rede de 25 organizações e associações locais de docentes, assim como dezenas de redes online de ativistas docentes. Embora as associações de professores/as tenham obtido permissão oficial do governo reformista durante sua revitalização, de 1999 a 2002, e tenham recrutado ativamente professores/as e recebido contribuições dos membros, tal como os sindicatos tradicionais, com a mudança de administração e a posse do governo conservador em 2005,

a maioria das licenças dessas organizações foi revogada ou suspensa. Assim, os sindicatos docentes se tornaram organizações semioficiais que, embora ativas, não tinham autorização expressa para operar e recrutar membros. Nesse meio tempo, o CCITTA manteve seu direito constitucional de atuação e nunca buscou a aprovação oficial do governo.

Nos últimos três anos, os/as docentes do Irã mobilizaram uma onda significativa de manifestações, greves nacionais e um movimento pela justiça social. De 2019 a 2022, os/as professores/as iranianos/as, que sofreram com as condições econômicas adversas do país, bem como com as condições de trabalho desafiadoras durante a pandemia da Covid-19, mobilizaram e realizaram as manifestações e ocupações mais extensas das últimas duas décadas. Os protestos foram organizados pelo CCITTA e outras redes de professores/as que se expandiram muito durante o ensino online. A formação de uma coalizão com ativistas trabalhistas e professores/as aposentados/as transformou o apoio às manifestações num movimento pela justiça social grande e vigoroso em todo o país, no outono e inverno de 2021. Embora esta pesquisa busque estudar a reforma dos sindicatos docentes nas últimas duas décadas, ela se concentra em compreender a dinâmica interna e externa do ativismo docente por meio de uma análise das manifestações e circunstâncias recentes.

Métodos e dados

Utilizamos uma abordagem com métodos mistos para abordar as questões de pesquisa a respeito de como os sindicatos docentes podem contribuir para uma reforma educacional sistêmica. Os dados foram coletados entre novembro de 2022 e fevereiro de 2023, por meio de entrevistas semiestruturadas via internet com professores/as ativistas e lideranças sindicais, assim como um questionário autoaplicável para todos/as os/as professores/as, independentemente de sua filiação a sindicatos docentes. As entrevistas foram realizadas com lideranças sindicais ou professores/as ativistas que estiveram envolvidos/as em parcerias sindicais em nível regional, provincial ou nacional nos últimos três anos. Doze participantes de quatro províncias, incluindo três mulheres e nove homens, foram entrevistados/as durante a coleta de dados. No momento do estudo, todos/as os/as participantes eram professores/as da rede pública de ensino, ativos/as ou recém-aposentados/as. A Tabela 1 traz mais informações sobre os/as entrevistados/as.

Em entrevistas semiestruturadas com duração de uma hora, os/as participantes foram questionados/as sobre a dinâmica interna dos sindicatos, os fatores que afetavam a tomada de decisões dos/as professores/as, as abordagens utilizadas para promover os interesses dos/das docentes e influenciar as políticas de educação e os elementos que contribuíam para a organização sindical ter capacidade de influenciar a reforma educacional. A coleta de dados ocorreu durante o auge do movimento social Mulher, Vida,

Liberdade, no outono de 2022, quando escolas, estudantes e sindicatos docentes estavam no centro das manifestações. Interrupções devido a problemas de conexão com a internet e bloqueio de aplicativos de comunicação como Zoom e WhatsApp afetaram o processo. Garantir a segurança dos/das entrevistadores/as e entrevistados/as foi crucial, conforme a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, devido aos riscos envolvidos na coleta de dados durante aquele período. Não foi solicitada nenhuma informação aos/as participantes que os/as identificasse, e a correspondência priorizou a segurança, sob orientação do Comitê de Ética. Embora inicialmente houvesse planos para 18 entrevistas, apenas 12 foram realizadas e organizadas por meio das conexões profissionais de um dos autores do artigo, um ex-professor e membro do sindicato no Irã, principalmente usando o Google Meet.

Criou-se um questionário com base em conversas iniciais com lideranças sindicais, distribuído a todos/as os/as professores/as por meio de aplicativos online. A pesquisa perguntou aos/as participantes: idade, gênero, localização, formação, experiência de ensino e participação em sindicatos docentes locais. As pessoas entrevistadas foram questionadas a respeito de seu envolvimento no movimento mobilizado pelo sindicato, suas opiniões sobre os motivos de outros/as professores/as, como os sindicatos docentes poderiam melhorar o sistema educacional do país e se concordavam ou discordavam de certas proposições. O questionário foi traduzido para o persa e distribuído por meio das redes profissionais e sociais dos/das respondentes em grupos de professores/as online, utilizando os aplicativos móveis mais comuns, como o Telegram. Por problemas de conexão com a internet, ao final, apenas 206 respostas foram recebidas e analisadas.

Os/As 206 professores/as respondentes são de 27 províncias, sendo 47% mulheres e 53% homens. 52% dos/das participantes tinham mais de 20 anos de experiência no ensino, enquanto 12% tinham menos de cinco anos. 67% eram funcionários/as públicos/as, 19% eram aposentados/as e apenas 5% eram professores/as que não tinham emprego público. 56% das pessoas entrevistadas não faziam parte de um sindicato docente. Apenas 30% dos/das professores/as eram filiados/as a uma associação na sua cidade ou província, e 7,7% dos/das participantes se identificaram como membros de ONGs educativas. Trinta e cinco por cento das pessoas entrevistadas afirmaram não estarem familiarizados/as ou estarem pouco familiarizados/as com os sindicatos docentes. A Tabela 2 traz mais informações sobre as pessoas entrevistadas.

Tabela 1: Dados demográficos das pessoas entrevistadas

	Gênero		Filiação sindical		Situação profissional		Nível de escolaridade		Cidade onde leciona	
Número de pessoas entrevistadas	Homens	Mulheres	Filiados(as)	Não filiados/as	Recém-aposentados/as	Professores/as de escolas públicas	Bacharelado	Mestrado	Teerã (capital)	Outras cidades
12	9	3	10	2	4	12	5	7	6	6

Fonte: Elaboração própria.

Análise dos dados

Neste artigo pretendemos analisar em pormenores a dinâmica interna dos sindicatos docentes para esclarecer sua transição gradual de reivindicações econômicas para reivindicações relacionadas às políticas de educação. A natureza desta investigação requer uma abordagem com metodologia mista, pois os dados empíricos que resultam apenas de métodos qualitativos ou quantitativos não nos ajudam a compreender a trajetória percorrida pelos sindicatos docentes. Alguns dados quantitativos, principalmente na forma de estatística descritiva, são úteis para demonstrar a composição dos sindicatos. Indicadores como dados demográficos, nível de escolaridade e situação empregatícia (contrato temporário, contrato efetivo, aposentadoria etc.) puderam ser extraídos como números brutos e proporções a partir da amostra de mais de duzentos/as professores/as. Além disso, foi crucial observar a trajetória intelectual e os discursos entre as lideranças sindicais que as levaram a reforçar as exigências em termos de política educacional, tais como a justiça educacional e a reforma curricular. Para tanto, realizamos entrevistas aprofundadas, orientadas para o acompanhamento do processo, com lideranças sindicais docentes atuais e antigas e incorporamos suas narrativas sobre a evolução das mudanças na pauta dos sindicatos ao longo da última década.

Tabela 2: Dados demográficos dos participantes do questionário

	Características demográficas	Frequência	Porcentagem (%)
Gênero	Masculino	108	53,5
	Feminino	94	46,5
Nível de escolaridade	Doutorado	15	7,4
	Mestrado	90	44,3
	Bacharelado	88	43,3
	Diploma universitário	9	4,4
	Diploma do ensino médio	1	0,5
Anos na docência	<3	9	4,4
	3–5	16	7,8
	6–10	19	9,3
	11–20	54	26,5
	21–30	61	29,9
	>30	45	22,1
Nível em que leciona	Ensino médio	88	43,8
	Ensino fundamental	51	25,4
	Ensino fundamental	60	29,9
	Pré-escola	2	1
Situação empregatícia	Professor/a de escola pública – Funcionário público	134	66,3
	Professor/a de escola pública – contratado/a	9	4,5
	Professor/a de escola particular	9	4,5
	Aposentado/a	45	22,3
	Em programa de formação de professores/as	2	1
	Outras		
Filiação sindical	Membros do sindicato	64	31,7
	Membros de ONGs	15	7,4
	Membros de associações de docentes	9	4,5
	Sem filiação	113	55,9
Nível de participação em protestos e manifestações	Envolvimento forte	31	15,4
	Envolvimento parcial	59	29,4
	Envolvimento esporádico	44	21,9
	Nenhum envolvimento	67	33,3

Fonte: Elaboração própria.

Para identificar padrões, temas e significados nos dados reunidos, as transcrições das entrevistas e as respostas do questionário aberto foram analisadas usando o método de análise temática. Esse método envolveu a organização cuidadosa dos dados textuais em categorias, a identificação de temas e padrões recorrentes e a obtenção de uma compreensão abrangente dos dados. Examinamos e interpretamos minuciosamente as descobertas para tirar conclusões significativas da pesquisa. Por questões éticas, para garantir segurança e confidencialidade, todos os dados particulares dos/das participantes da entrevista foram anonimizados. Do mesmo modo, nenhum dado relacionado à identidade foi coletado ao longo do questionário. A coleta de dados sobre os sindicatos docentes iranianos foi limitada pelos desafios de segurança e conexão com a internet que não permitiram um acesso mais amplo às redes docentes, de modo que os dados coletados não são uma amostra representativa dos/das professores/as no Irã. No entanto, eles nos permitem tecer considerações sobre as perspectivas de professores/as e lideranças sindicais, esclarecendo vários aspectos do movimento docente iraniano.

Resultados

A pesquisa indica uma mudança gradual no discurso dos sindicatos docentes iranianos, que passaram de um foco principal em reivindicações econômicas e condições de trabalho para a defesa de reformas nas políticas educacionais que priorizam a qualidade e a equidade na educação. No entanto, eles/elas ainda não obtiveram sucesso em seu empenho para defender reformas nas políticas educacionais destinadas a promover mudanças significativas no sistema educacional. A análise dos dados revelou que um fator crucial por trás dessa mudança no discurso foram as mudanças organizacionais internas nos sindicatos docentes na última década. Em particular, as quatro mudanças predominantes que extraímos dos dados compreendem maior inclusão, descentralização, alinhamento com grupos pela justiça social e uso de mídias sociais, que serão detalhadas na seção seguinte, com o título *Mudanças Organizacionais*. Essas mudanças organizacionais levaram a uma expansão dos objetivos dos sindicatos, com maior foco na adaptação às mudanças nas políticas de educação, sem deixar as condições de trabalho de lado.

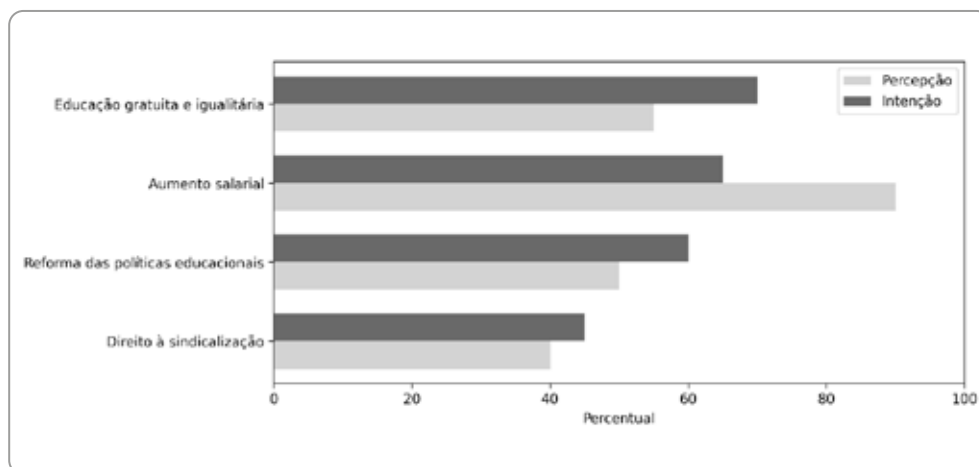
Apesar de terem feito essas mudanças, os sindicatos tiveram sucesso limitado em influenciar as políticas de educação. Os dados mostraram que os principais fatores que contribuíram para esse sucesso limitado foram os desafios para estabelecer uma colaboração de longo prazo com o governo, as dificuldades econômicas do país, o aumento das restrições e ameaças contra os sindicatos e sua exclusão das redes internacionais. A seção subsequente, intitulada *Desafios no avanço das reformas educacionais*, traz uma análise mais detalhada desses obstáculos.

Mudanças organizacionais

Uma das principais questões que procuramos abordar foi o que motiva os/as docentes a participarem de atividades e manifestações sindicais. De acordo com entrevistas com professores/as ativistas, a maioria observou a ampliação do discurso dentro dos sindicatos docentes para abarcar mudanças nas políticas educacionais e declarações, pontos de vista e atitudes de suas lideranças. Pode-se observar esses padrões em anos sucessivos, mas o mais significativo é a mudança nas atitudes dos/das professores/as ativistas em relação aos resultados que o sindicato deseja. Por exemplo: um líder da Associação Profissional de Professores do Irã – ITTA, que após fundá-lo em 1999 se aliou ao sindicato de Teerã em 2003, durante o auge do movimento político reformista, enfatizou que os esforços do sindicato contribuíram com sucesso para fazer as políticas educacionais evoluírem para um debate público relevante ao longo dos anos.

“Nas últimas duas décadas, as políticas educacionais passaram de preocupação secundária a uma preocupação pública primordial, tanto da opinião pública quanto dos governos. Pode-se atribuir isto, em grande parte, ao esforço incansável dos sindicatos docentes e dos/as ativistas que defenderam a importância das mudanças nas políticas educacionais”.

Figura 2: Participação em protestos – intenção vs. percepção



Da mesma forma, em consonância com as entrevistas, os dados obtidos a partir dos questionários também corroboram a ideia de uma transição no discurso dos/das professores/as entrevistados/as, refletindo mudanças em suas atitudes. Em resposta à pergunta sobre sua principal motivação para participar de manifestações e protestos, 71% dos/das participantes escolheram educação gratuita e igualitária para todos/as. Os aumentos salariais ficaram em segundo lugar, com 64%, e a reforma do sistema educacional ficou em terceiro, com 56%.

As respostas mais repetidas sobre o significado de educação gratuita e de qualidade e da reforma educacional incluíram a promoção do acesso igualitário à educação para todos/as, o fim da privatização escolar, o fim da discriminação de gênero e a prevenção contra a imposição de ideologias nas escolas ou entre os/as alunos/as. Além disso, em resposta à pergunta *Até que ponto você acha que a atividade do sindicato docente pode ajudar na reforma do sistema de educação?*, 65% dos/das participantes acreditam que a atividade do sindicato tem um impacto grande ou muito grande, 21% dizem que tem um efeito moderado e 14% dizem que tem pouco ou nenhum impacto.

Quando os/as professores/as foram questionados/as sobre qual era a principal motivação de outros/as professores/as para participar da manifestação do sindicato, as respostas variaram drasticamente (Figura 2). Os/As participantes acreditam que os aumentos salariais motivam 90,5% dos/das professores/as, com a educação igualitária e gratuita para todos/as em segundo lugar, com 56%.

Para descrever essa transformação do discurso entre os sindicatos docentes, as causas e origens mais importantes mencionadas consistentemente em entrevistas com ativistas docentes ou em respostas a questionários abertos foram categorizadas em quatro subtítulos. Essas categorias são discutidas mais detalhadamente nas seções a seguir.

Sindicatos docentes mais includentes

A mudança na forma e na estrutura dos sindicatos docentes nas últimas duas décadas é uma das principais explicações para essa transição no discurso sindical e nas atitudes dos/das professores/as, das reivindicações de aumentos salariais e benefícios à exigência de transformação do sistema educacional. Os sindicatos docentes ficaram mais includentes ao longo da última década, particularmente suas lideranças. Essa inclusão abrange grupos geográficos, étnicos, de gênero, políticos e grupos profissionais específicos de professores/as, como aposentados/as e estudantes de pedagogia. Mais especificamente, o envolvimento ativo de mulheres e grupos étnicos nas estruturas organizacionais e de liderança dos sindicatos docentes, tanto em nível provincial como nacional, especificamente no Conselho Coordenador da Associação Profissional de Professores do Irã – CCITTA, criado em 2002, moldou de maneira direta e significativa as reivindicações políticas desses sindicatos. Ao tratar da representação feminina nos sindicatos docentes, uma liderança do CCITTA afirma:

“Desde 2006, as mulheres têm desempenhado um papel significativo nos protestos docentes. Mais do que isso, as mulheres têm se destacado como lideranças proeminentes nos protestos desde 2019. A participação ativa das professoras tem apresentado uma imagem distinta das atividades sindicais femininas dentro do sistema educacional do Irã, que perpetua normas discriminatórias tanto em sua estrutura quanto em seu conteúdo”.

A presença de grupos marginalizados na organização de atividades e no mecanismo de tomada de decisão do CCITTA fez com que as reivindicações desses grupos fossem integradas gradualmente à pauta das atividades sindicais. Entre essas reivindicações estão a educação gratuita e o fim da privatização das escolas públicas, que se tornou um tema recorrente na literatura sobre sindicatos docentes e uma das principais reivindicações políticas nas manifestações lideradas por professores/as politicamente progressistas. Uma das pessoas envolvidas no ativismo sindical afirmou: *“Ao contrário da primeira geração de lideranças sindicais, a nova geração tem demonstrado interesse crescente nas discussões sobre mudanças educacionais. Em particular, professores/as curdos/as e turcos/as têm promovido a educação na língua materna”*. A pessoa se refere especificamente à exigência de educação baseada na língua materna, que foi uma das principais demandas em áreas etnicamente marginalizadas e se tornou uma exigência significativa do CCITTA nos últimos anos. A diversificação dos sindicatos docentes não só levou a um sindicato mais incluyente, como também preparou o terreno para a descentralização das atividades dos/das professores/as, que anteriormente tinham sido o foco das organizações sediadas na capital, Teerã.

Rumo à descentralização

Os sindicatos docentes iranianos abordaram com sucesso a questão histórica da centralização na sociedade civil, o que levou a uma rede mais diversificada, com uma ampla gama de abordagens, reivindicações e objetivos. Inicialmente, o Sindicato dos/das Professores/as do Irã, em Teerã, tinha um papel mais dominante e central, mas sua influência diminuiu gradualmente nas últimas duas décadas. Durante o movimento docente recente, os sindicatos mais ativos estavam localizados em cidades e províncias geograficamente distantes, como a Associação de Professores/as de Shiraz, do Curdistão e de Gilan. O poder crescente dos sindicatos provinciais foi um resultado de suas abordagens diferentes e de políticas governamentais. Em 2007, o governo Ahmadinejad revogou a licença dos sindicatos docentes nacionais, como a Associação Profissional de Professores/as do Irã – ITTA, restringindo a atuação dos sindicatos a suas respectivas províncias ou cidades.

O governo pretendia descentralizar o poder e limitar a influência das organizações nacionais. No entanto, essa política fortaleceu os sindicatos docentes provinciais e municipais, promovendo a atividade em rede e reduzindo as estruturas organizacionais hierárquicas. Atualmente, a rede de sindicatos docentes é a rede da sociedade civil mais extensa e organizada do Irã. A adoção da abordagem sindical incluyente por parte do CCITTA também ampliou as oportunidades e possibilidades para os/as professores/as localizados/as longe do grande centro e anteriormente excluídos/as, o que lhes possibilitou influenciar os procedimentos e decisões do conselho. Para descentralizar as

atividades sindicais foi essencial a decisão do CCITTA de permitir que os sindicatos provinciais se tornassem membros do conselho, sem esperar por uma licença do Ministério do Interior. Uma liderança de um sindicato docente de uma província remota, que anteriormente era membro do CCITTA, comentou:

“Para simplificar e democratizar o processo de adesão dos sindicatos locais ao CCITTA, os sindicatos docentes empreenderam mudanças. Durante o encontro de 2018, foram feitas alterações no estatuto do CCITTA, eliminando a exigência de que os sindicatos locais buscassem permissão do Ministério do Interior. Em vez disso, estabelecemos um procedimento para permitir que associações de docentes fossem formadas sem autorização do governo e se tornassem membros do CCITTA”.

Além dos sindicatos oficiais ou semioficiais e das associações de docentes que são membros do CCITTA, tem ocorrido a colaboração com outras organizações oficiais que não são membros do conselho, como a Organização Iraniana de Professores/as, bem como com grupos informais online e redes de docentes. Isso ampliou o alcance geográfico e a diversidade interna da rede de ativistas sindicais e aumentou a possibilidade de participação de baixo para cima na abordagem de políticas e questões educacionais, especialmente a participação a partir de regiões menores e distantes.

O uso e o impacto das mídias sociais

Na última década, as mídias sociais e os aplicativos de mensagens tiveram impacto significativo na organização de movimentos sociais em todo o mundo. O movimento dos/das docentes iranianos/as utilizou aplicativos de redes sociais, especialmente o Telegram, não apenas para coordenar protestos, mas também para influenciar o discurso público. O movimento docente iraniano foi influenciado pelas mídias sociais de maneira semelhante, conforme ilustrado de forma dinâmica por Rebecca Tarlau (2023), aumentando a influência de lideranças sindicais e ativistas. Além disso, as mídias sociais contribuíram para uma expansão do discurso entre os/as professores/as em relação às reformas das políticas educacionais. Grupos de discussão no Telegram, compostos por milhares de professores/as, contribuíram para a expansão de sua organização informal, promovendo discussões sobre questões relacionadas a educação, escolas e interesses docentes. Esses fóruns privados também viabilizaram discussões públicas entre professores/as sobre questões e políticas educacionais, o que antes era incomum. Com a pandemia da Covid-19 e o fechamento prolongado das escolas no Irã, mais professores/as recorreram a espaços online, incluindo esses grupos do Telegram, para compartilhar conhecimentos e discutir desafios no campo da educação, dado que não havia outro espaço disponível para debate. Isso expandiu ainda mais os grupos informais, levando a discussões sobre vários tópicos relacionados às políticas educacionais que duravam noites

inteiras. Esses grupos do Telegram, com milhares de membros, têm administradores/as que gerem as conversas do grupo.

Ao longo dos protestos que ocorreram durante e após a Covid-19, essas organizações serviram como plataforma para os sindicatos docentes coordenarem e tomarem decisões de baixo para cima. Além disso, o Conselho de Administradores do Grupo de Professores do Telegram, uma rede informal de sindicatos e ativistas docentes, orientou o CCITTA e serviu como braço consultivo e executivo dos sindicatos. Como disse uma das lideranças sindicais:

“Professores/as preocupados/as de uma província, por exemplo, formaram um grupo no WhatsApp ou no Telegram, e assim suas vozes podiam ser ouvidas pelo CCITTA. Nos protestos mais recentes, os grupos de administradores provinciais e nacionais desempenham um papel crucial na formulação de reivindicações e na organização de comícios”.

Quando questionados/as sobre como tomaram conhecimento dos movimentos coletivos de professores/as nos últimos três anos, 75% dos/das entrevistados/as citaram grupos de docentes como sua fonte de informação. Especificamente, 42% mencionaram grupos de docentes no Telegram e 33% citaram grupos de docentes no WhatsApp. Além disso, 47% mencionaram os canais e contas dos sindicatos docentes nas mídias sociais. Isso indica a contribuição significativa dos grupos de docentes como fonte de informação e compartilhamento de conhecimento importante entre os/as professores/as. É notável que antes do movimento Mulher, Vida, Liberdade, no outono de 2022, o aplicativo Telegram era restringido no Irã, mas o WhatsApp não. No entanto, o WhatsApp era mais predominante nas regiões do sul do país. Por outro lado, a maioria dos grupos de celular em outras partes do país usava o aplicativo Telegram como um espaço de networking e fórum de discussão.

Alinhamento com grupos pela justiça social

Nas últimas duas décadas, os sindicatos docentes iranianos mudaram significativamente sua abordagem em relação ao envolvimento político e à cooperação com diversos grupos e instituições sociais. Uma mudança significativa em sua estratégia foi se distanciar dos partidos e eventos políticos, com ênfase maior na colaboração entre sindicatos e grupos pela justiça social. Nos primeiros anos de sua formação e restabelecimento, os sindicatos docentes mantiveram uma relação de sucesso com órgãos políticos dos partidos reformistas que estavam entre os decisores das políticas educacionais durante o auge do movimento reformista que controlava o governo e o parlamento. Assim, representantes docentes e dos sindicatos participaram de várias reuniões no Departamento de Educação ou na Comissão de Educação do Parlamento. No entanto, a relação próxima não resultou em mudanças de longo prazo nas políticas educacionais no período. Desde 2003 ativistas sindicais começaram a se distanciar dos partidos políticos e a se afastar

de eventos como eleições parlamentares e presidenciais. Esse distanciamento se acelerou especialmente após os protestos pós-eleitorais de 2009 e a subsequente repressão.

Desde o início da última década os sindicatos docentes têm voltado cada vez mais sua atenção para a formação de coalizões com outros sindicatos, grupos de direitos étnicos e grupos socialmente progressistas, especialmente aqueles ativos na educação igualitária e equitativa. Essa mudança na cooperação pela coalizão alterou gradualmente a linguagem e a literatura de sindicatos e professores/as ativistas. Hoje as declarações e reivindicações dos sindicatos docentes do Irã estão mais focadas em políticas e práticas educacionais como educação gratuita e igualitária, erradicação do trabalho infantil, educação baseada na língua materna e educação fora da escola. Além disso, os sindicatos procuram abordar desafios que os grupos marginalizados enfrentam na educação e defender seus direitos à educação. Os sindicatos também atuam para aumentar a sua eficácia na definição de políticas educativas, formando coligações e trabalhando em colaboração com outros grupos e instituições pela justiça social. Essa abordagem lhes permitiu ter um impacto significativo nas políticas educativas e trazer a possibilidade de mudanças positivas no sistema educativo. Como salientou um líder do CCITTA:

“O movimento docente iraniano tem se alinhado de maneira consistente com outros movimentos pela justiça social, defendendo direitos fundamentais como a liberdade de expressão, a liberdade de associação e a oposição à repressão governamental. Por exemplo: o CCITTA reuniu 19 sindicatos e organizações cívicas para colaborar na publicação da Carta de Exigências Mínimas durante um movimento nacional de mulheres, o que marcou um passo significativo na união dos/as professores/as com os movimentos pela justiça social”.

Ele se refere à *Carta de Exigências Mínimas*, uma declaração publicada por 20 sindicatos e organizações da sociedade civil independentes do Irã em 14 de fevereiro de 2023, no auge do movimento Mulher, Vida, Liberdade, que enfatizou exigências fundamentais, incluindo a libertação de presos/as políticos/as e as liberdades de expressão e associação (BBC, 2023). No entanto, professores/as ativistas e os sindicatos desempenharam um papel mais amplo nesse movimento pela justiça social.

À medida que o movimento Mulher, Vida, Liberdade ganhou força após a trágica morte de Mahsa Amini, em setembro de 2022, instituições educacionais e escolas se tornaram centros de organização de protestos, o que resultou em trágicas mortes entre estudantes. Uma parte significativa dos protestos ocorreu em escolas secundárias, especialmente femininas, o que levou ao envolvimento de professores/as ativistas no movimento pela justiça social, e os sindicatos docentes emergiram como aliados influentes do movimento.

Os sindicatos docentes estão entre as poucas organizações semioficiais ativas no Irã que convocaram publicamente reuniões, em todo o país, em apoio e solidariedade ao movimento Mulher, Vida, Liberdade. Além de emitir mais de 35 declarações de apoio e condenar a violência estatal, o CCITTA tomou medidas proativas, incluindo a convocação de comícios e protestos pacíficos. O comício de 7 de março de 2023 atraiu manifestações

significativas lideradas por professores/as, ressaltando seu apoio inabalável ao movimento em meio aos ataques crescentes às escolas para mulheres. Professoras/as realizaram duas greves e manifestações em várias províncias após as convocações do CCITTA para uma greve em 5 e 24 de outubro, condenando a detenção e o assassinato de jovens e estudantes durante os protestos nacionais. O CCITTA e outros sindicatos provinciais demonstraram solidariedade constante ao movimento, apoiando o direito dos/das estudantes de protestar, condenando quaisquer atos de violência contra eles/elas e se manifestando contra quaisquer ações ilegais tomadas contra professores/as, ativistas e sindicatos.

Desafios no avanço das reformas educacionais

Embora tenha havido uma transição significativa na abordagem e nas prioridades dos sindicatos docentes iranianos – que se expandiram de seu foco principal nas condições de trabalho e reivindicações econômicas para abranger a reforma da política educacional com vistas à educação de qualidade e equidade – eles ainda não conseguiram alcançar um sucesso relevante. As mudanças políticas ou práticas que os sindicatos conquistaram foram modestas e se concentraram nos meios de subsistência dos/das professores/as, questões econômicas e salários. Na onda mais recente do movimento docente iraniano, uma série de ações, protestos e greves levou à aprovação e implementação por parte do governo do projeto de lei da *Classificação Docente*. O projeto visava reformular o desenvolvimento profissional e a classificação de carreira, assim como melhorar os salários dos/das professores/as das escolas públicas. O projeto foi proposto inicialmente em 2013, mas só foi aprovado e implementado em 2021. Embora a aprovação do projeto de lei tenha sido uma das principais reivindicações dos sindicatos docentes nos últimos três anos, outras reivindicações cruciais incluíram o fim da privatização da educação, o avanço da educação na língua materna, a redução do tamanho das turmas, a eliminação da discriminação de gênero e a prevenção da imposição ideológica nas escolas e entre alunos/as, com ênfase nas reformas da política educacional.

Apesar dessa conquista na aprovação do projeto de lei de classificação, este artigo conclui que os sindicatos docentes ainda não obtiveram avanços significativos em termos de mudanças das políticas educacionais. Quando ativistas docentes e líderes sindicais foram questionados/as a respeito de suas conquistas nas reformas das políticas educacionais, a maioria das respostas se referiu à mudança no discurso no ambiente educacional ou ao impacto no modelo mental de professores/as e legisladores/as. Não surgiu quase nenhum exemplo de mudança nas políticas educacionais, em âmbito nacional, que tenham sido conquistadas por meio das reivindicações ou do ativismo sindicais. Uma pessoa mais jovem integrante do sindicato de Teerã afirmou: “*Essas reivindicações foram repetidas inúmeras vezes em todas as declarações e comícios, mas nenhuma reunião foi realizada separadamente para tratar dessas reformas educacionais*”. De acordo com um questionário,

quando perguntados/as sobre o sucesso da recente onda do movimento docente em alcançar seus objetivos, 32% dos/das professores/as classificaram-no como alto ou muito alto, enquanto 65% o classificaram como moderado ou baixo. Essa resposta é digna de nota, uma vez que a exigência central desses protestos era a aprovação e implementação do projeto de lei da Classificação Docente, que foi alcançada em certa medida. No entanto, a maioria dos outros objetivos e exigências anunciados, que se concentravam na reforma do sistema educativo, permaneceram sem resposta, ou não foi apresentado um plano específico de sindicatos docentes para os concretizar. A partir dos dados das entrevistas e questionários identificamos várias questões que contribuíram para o insucesso na mudança das políticas de reforma educacional, que classificamos nos quatro principais obstáculos a seguir.

Conflito-colaboração com o governo – funcionou?

Estabelecer uma relação cooperativa de longo prazo com o governo é crucial para que os sindicatos docentes tenham influência sobre as políticas educacionais e promovam reformas educacionais. Além disso, para ganhar a confiança das partes interessadas e de legisladores, é essencial construir uma relação mútua com eles. No entanto, o ambiente político e social em mutação constante no Irã limitou as chances de os sindicatos estabelecerem laços duradouros com o governo. Assim, eles precisam explorar métodos alternativos para exercer influência sobre os legisladores e alcançar seus objetivos. Historicamente, os sindicatos docentes do Irã empregaram uma estratégia mista de conflito e colaboração com o governo, que variava de acordo com o nível de colaboração da parte do governo. Por exemplo: de acordo com entrevistas de lideranças sindicais, governos moderados como os de Khatami (1997-2005) e Rouhani (2013-2021) foram períodos de colaboração, antes do aumento dos conflitos. No entanto, a relação entre os sindicatos docentes e os governos mais conservadores rapidamente levou a conflitos, como por exemplo os governos de Ahmadinejad (2005-2013) e Raisi (2021-atual). No entanto, outros fatores externos ao governo, como o judiciário ou as forças de segurança, também afetam essas relações (ENTREVISTAS).

Na onda recente do movimento nacional de professores/as que começou em 2019, último ano do mandato presidencial de Rouhani, e continuou até o movimento Mulher, Vida, Liberdade no outono de 2022, os/as líderes dos sindicatos docentes concordaram que a estratégia combinada é ineficaz. Consequentemente, superaram suas dúvidas sobre abandonar a relação dupla com o governo e adotaram a abordagem de coalizão e cooperação com movimentos sociais (ENTREVISTA). Assim, o CCITTA adotou uma estratégia de *Normalização das Ruas ou Protestos de Rua*, que consiste em estar nas ruas ou se envolver em conflito total com o governo, de acordo com entrevistas com lideranças sindicais. Como destacou um membro da liderança do CCITTA:

“Para influenciar as políticas educacionais e melhorar a situação educacional, os/as professores/as devem se tornar um movimento influente pela justiça social vinculado a outros movimentos pela justiça social e elevar o nível das reivindicações de acordo com o movimento nacional e as reivindicações nacionais”.

Os sinais dessa mudança na estratégia incluem o anúncio de 12 manifestações de rua em todo o país no ano letivo de 2021-2022, duas greves nacionais nas escolas e o número crescente de professores/as e membros do sindicato que foram demitidos/as ou presos/as. Embora essa mudança na estratégia do CCITTA tenha abordado efetivamente as reivindicações econômicas e até mesmo levado a mudanças políticas que afetam as condições de trabalho dos/das professores/as, ainda é muito cedo para avaliar seu impacto na capacidade do sindicato de implementar reformas nas políticas educacionais. No entanto, conforme mencionado na entrevista, algumas reivindicações educacionais, como o fim da privatização e a promoção da educação na língua materna, estão mais alinhadas com os princípios do sindicalismo pela justiça social.

As prioridades dos/das professores/as mudam em tempos de dificuldades econômicas

Na última década, o declínio econômico do Irã, influenciado por governança ineficiente e sanções internacionais, levou à diminuição dos recursos financeiros destinados ao crescimento educacional. Os indicadores caíram em particular na educação pública. O orçamento público destinado à educação iraniana diminuiu de 13,4% em 2016 para 11% em 2023, afetando as condições de vida e os salários dos/das professores/as, com uma taxa de inflação aproximada de 40% em 2022 (WORLD BANK, s.d.). Por exemplo: o salário médio de um/uma professor/a de escola pública caiu, por conta da inflação, de US\$ 400 em 2004 para US\$ 200 em 2022 (ENTREVISTA).

A realidade cotidiana de um/uma professor/a, especialmente em condições de dificuldade econômica, pode prejudicar até mesmo as melhores intenções de reforma educacional e impedir seu desenvolvimento eficaz. Esse fato afeta a motivação de professores/as, como fica evidenciado pela discrepância entre as intenções docentes e as percepções extraídas do questionário e das entrevistas com lideranças sindicais. De acordo com 11 de 12 entrevistados/as, as dificuldades financeiras ainda estavam entre as principais motivadoras por trás da participação em protestos. À primeira vista, essa realidade contradiz a satisfação que expressam pelo fato de os sindicatos terem conseguido expandir as reivindicações docentes, de questões meramente salariais para políticas de educação mais amplas. A uma pergunta sobre as intenções para participar de protestos, 64% das respostas citaram aumentos salariais, mas quando os/as entrevistados/as foram questionados/as sobre a motivação por trás da percepção de outros/as professores/as, esse número chegou a 90,5%. Essa diferença pode ser interpretada como um indicador da suposição profundamente enraizada entre os/as docentes, a de que seus/

suas colegas só participariam de ações coletivas se elas promovessem seus interesses econômicos. Essa constatação ganha importância quando 71,4% dos/das entrevistados/as incluem a justiça na educação como motivo para participar de ações coletivas. Além disso, 56,6% mencionaram a reforma da política educacional como um dos motivos que os/as levaram a participar dessas ações.

Mais restrições e ameaças aos sindicatos

À medida que o conflito entre os sindicatos docentes e o governo se intensifica, este recorre às forças policiais e de segurança para reduzir a participação docente nos protestos. Isso envolve a prisão de professores/as e a imposição de longas penas às lideranças sindicais. Na prática, tais medidas impõem limitações à busca por reformas educacionais. Por um lado, professores/as e lideranças sindicais que desejam alterar as políticas educacionais foram excluídos/as do processo com demissões ou prisões. Por outro, grande parte da energia dos sindicatos fica direcionada para o apoio jurídico e administrativo a membros oprimidos/as. Além disso, esses confrontos afetam negativamente a participação de professores/as nas atividades sindicais. Aproximadamente 67% acreditavam que o fator mais influente na participação em sindicatos e manifestações é *“a ausência de confrontos relacionados à segurança em reuniões e atividades sindicais”*. Em 2022, cerca de 157 professores/as foram presos/as, sendo que 19 receberam sentenças de detenção longas (VOLUNTEER ACTIVISTS, 2023). Sete dessas 19 pessoas são lideranças de sindicatos docentes e pelo menos três são conhecidas por defenderem visões progressistas e reivindicações de reforma educacional. As prisões das lideranças sindicais começaram em 1º de maio de 2022, na véspera dos protestos nacionais no Dia Nacional dos/das Professores/as. Quatro lideranças sindicais foram presas inicialmente, e outras prisões ocorreram nos meses seguintes. Desde o início do Movimento Mulher, Vida, Liberdade, em setembro de 2022, a detenção de ativistas docentes aumentou significativamente (VOLUNTEER ACTIVIST, 2023). Uma liderança do CCITTA que foi pessoalmente condenada à prisão comentou a repressão direta e as ameaças contra lideranças influentes dos sindicatos docentes:

“Professores/as ativistas e lideranças sindicais influentes estão sendo reprimidos/as diretamente pelas autoridades educacionais, pelos comitês de professores/as ou pelas forças de segurança chamadas Herasat, por meio de várias medidas. Essas medidas envolvem realocação forçada, proibição de lecionar, demissão temporária, redução salarial e aposentadoria compulsória, que são usadas com frequência para pressioná-los/las a se retirar dos sindicatos ou se tornarem membros inativos”.

Essas pressões judiciais e de segurança sobre docentes passaram a ser vistas como rotineiras na relação entre o governo e ativistas. Isso teve um impacto direto na participação dos sindicatos docentes nas reformas das políticas da educação.

Excluídos/as da rede global

A falta de conhecimento e experiência global entre ativistas na análise de políticas educacionais e na proposta de abordagens alternativas é outra razão para o insucesso dos sindicatos docentes em obter suas reivindicações em matéria de políticas de educação. Na reforma do sistema educacional, ativistas sindicais do Irã enfrentam muitos obstáculos para obter acesso aos recursos necessários para aprimorar seus conhecimentos e adquirir as habilidades necessárias para uma educação mais eficaz e eficiente. O Irã é um dos três países que cessou por completo a implementação da 4ª meta do ODS 2030. O país barra a divulgação de estatísticas educacionais básicas desde 2017. Assim, educadores/as do Irã não participam mais do ciclo de produção e intercâmbio de conhecimento no campo da política educacional.

O governo se opõe veementemente a esse tipo de comunicação e considera qualquer comunicação internacional com sindicatos e instituições civis fora de seu controle como uma ameaça à estabilidade nacional. Por exemplo, o secretário-geral do Sindicato dos/das Professores/as de Teerã foi preso em 2017 quando estava deixando o país para participar da conferência anual da Education International – EI, a federação mundial de sindicatos docentes, e está preso há quase nove anos. Outro líder sindical docente, ao comentar a prisão da professora francesa Cécile Kohler e de seu marido Jacques Paris (que visitavam o Irã em maio de 2022 durante os protestos docentes no Dia Nacional dos/das Professores/as e no Dia Internacional do Trabalho), afirmou:

“A tática do governo envolve identificar lideranças sindicais com afiliações estrangeiras e acusar ativistas de conexões com adversários externos. Um exemplo recente é a prisão e o julgamento de quatro lideranças sindicais docentes que se reuniram com um professor francês e uma professora francesa no Irã”.

A falta de domínio do inglês é um problema para professores/as e sindicatos docentes na utilização dos conhecimentos produzidos na educação, na política educacional e na educação comparada. Essa falta de conhecimentos e habilidades práticas é uma das limitações que priva professores/as da possibilidade de promover e implementar reivindicações da política educacional.

Considerações finais e discussão

Este estudo fornece perspectivas sobre a relação entre sindicatos docentes e reformas das políticas de educação, buscando responder como os sindicatos docentes do Irã conseguiram se tornar uma força social poderosa, capaz de influenciar as principais políticas educacionais; além disso, discute como os sindicatos podem contribuir para

mudanças sistêmicas na educação. O estudo teve como objetivo analisar a evolução dos sindicatos docentes do Irã nas últimas duas décadas, a partir de duas perspectivas: sua relação com o governo e sua dinâmica interna e relações de mobilização com redes mais amplas de ativistas dos direitos docentes.

Por meio da análise de entrevistas e respostas a questionários, esta pesquisa identificou diversos fatores que contribuíram para a mudança na abordagem e no discurso dos sindicatos docentes do Irã em relação às transformações nas políticas educacionais. A incorporação de grupos ativistas mais diversificados às lideranças sindicais tornou os sindicatos docentes iranianos muito mais incluídos na última década. Além disso, sindicatos e ativistas docentes fizeram avanços significativos na reformulação de sua linguagem e comunicação, evitando a filiação a partidos políticos e minimizando a participação em eventos políticos. Em vez disso, se concentraram na construção de alianças com outros sindicatos trabalhistas, grupos étnicos e grupos pela justiça social, promovendo coalizões fortes.

Esta pesquisa enfatiza igualmente a importância da descentralização e democratização da estrutura dos sindicatos docentes, especialmente do CCITTA, e da expansão da rede de sindicatos docentes. Por fim, as mídias sociais, particularmente o aplicativo Telegram, facilitaram de modo significativo a expansão de grupos informais e fóruns para professores/as discutirem questões e políticas educacionais.

Os sindicatos docentes do Irã enfrentam grandes obstáculos em seus esforços para influenciar as políticas educacionais e promover reformas educacionais. O clima político e social instável do país dificulta parcerias de longo prazo com o governo. Apesar de empregarem historicamente uma estratégia mista de disputa e colaboração, os recentes protestos e a escalada da pressão do governo contra os sindicatos docentes levaram algumas lideranças a adotar uma nova abordagem, focada na formação de coalizões e na cooperação com movimentos pela justiça social. Além disso, a recessão econômica recente resultou em menos recursos financeiros dedicados à melhoria da educação, acarretando uma queda em vários índices educacionais, particularmente na educação pública e nos benefícios e salários de professores/as. Consequentemente, os sindicatos são obrigados a deixar de lado temporariamente seus esforços para reformar as políticas educacionais, a fim de lutar por melhorias imediatas nas condições de vida de professores/as.

No clima atual, tem sido um desafio para os sindicatos promover mudanças educacionais, por conta de barreiras e ameaças do governo, incluindo prisão e detenção de lideranças sindicais. Além disso, os/as educadores/as iranianos precisam de acesso a recursos e redes de comunicação internacionais para garantir sua capacidade de defender efetivamente mudanças nas políticas educacionais. No entanto, o Irã suspendeu a implementação do quarto objetivo do ODS 2030, e seu governo se opõe à comunicação internacional com sindicatos e instituições civis fora de seu controle. O domínio limitado do inglês entre professores/as e ativistas iranianos/as também representa um obstáculo na análise de políticas educacionais e na proposição de soluções alternativas.

De modo geral, os resultados deste estudo sugerem que os sindicatos docentes têm potencial e motivos para defender mudanças nas políticas de educação, especialmente em países que enfrentam desafios educacionais significativos. Além disso, a pesquisa enfatiza a importância de investigar a relação entre os sindicatos docentes e o governo, bem como suas estratégias de organização interna e externa.

Este estudo empírico levanta questões importantes que outros/as estudiosos/as podem ter interesse em investigar. Uma direção possível de pesquisa seria investigar a relação entre as atitudes dos sindicatos docentes locais e suas características geográficas e étnicas. Num país multiétnico como o Irã, todo tipo de ação coletiva é inevitavelmente afetada pela política identitária. Portanto, valeria a pena estudar reivindicações, estruturas e protestos dos sindicatos docentes em nível subnacional, para descobrir até que ponto são motivados por suas características minoritárias específicas ou pelas características comuns dos sindicatos docentes em todo o Irã. Esse tópico é particularmente relevante, porque o sistema educacional do Irã é estritamente centralizado. Tendo em vista essa característica, as vantagens e desvantagens de um sistema unificado para o movimento de professores/as constituem outro tema que pode ser recomendado para pesquisas futuras.

Por um lado, o sistema centralizado proporcionou aos/as professores/as uma vasta base em comum. Todos/as enfrentam os mesmos problemas em relação a remuneração, carga horária, currículos e conteúdo ideológico na educação. Por outro, em tal sistema, apenas decisores políticos de alto escalão têm autoridade suficiente para abordar qualquer reforma. A dependência de decisões governamentais em relação a todas as melhorias nas condições de trabalho docente ou nas políticas educacionais torna o processo complicado e demorado. Portanto, seria útil se futuras pesquisas investigassem até que ponto as reivindicações políticas dos sindicatos docentes foram atendidas. Analisar apenas o número de reivindicações que foram oficialmente transformadas em decisões políticas não responderia a essa pergunta. No entanto, à luz da interação de longo prazo entre sindicatos e legisladores, certos tipos de reivindicações e modelos de defesa podem ter levado à reformas políticas, enquanto outras enfrentaram resistência das autoridades. Um estudo dessa dinâmica entre reivindicação e decisão política contribuiria para a literatura sobre sindicatos docentes e para o campo maior dos movimentos sociais.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *Teacher unions involvement in education policy: lessons from the Iranian teachers movement*, Ahmad Medadi and Amir Hossein Mahdavi, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Érico Assis.

- 2 O golpe de 1953, liderado pelo exército iraniano com o apoio dos EUA e do Reino Unido, teve como objetivo destituir o primeiro-ministro Mohammad Mosaddegh, eleito democraticamente, e fortalecer o governo do rei Mohammad Reza Pahlavi.
- 3 A revolução de 1979, também conhecida como Revolução Islâmica, fundou a República Islâmica do Irã, que substituiu o Estado Imperial do Irã e trouxe mudanças significativas nas esferas política, social e econômica do país.

Referências

- ADHIKARI, Adita, Jason Brown, and Amanda Klonsky. 2017. "De We Still Need Teacher Unions?" In *Hard Questions on Global Educational Change: Policies, Practices, and the Future of Education*, edited by Pasi Sahlberg, Jonathan Hasak, and Vanessa Rodriguez, 61–72. New York, NY: Teachers College Press.
- AKHBAR, Rooz. 2019. "هینایی یاه نایگنهرفه بت بسانه زوری ناهجر ملامه." Akhbar Rooz. October 5, 2019. <https://www.akhbar-rooz.com/6688/1398/07/13/>.
- AMNESTY INTERNATIONAL. 2022. "Iran: Killings of Children during Youthful Anti-establishment Protests." Public Statement. December 9, 2022. www.amnesty.org/en/documents/mde13/6104/2022/en/.
- APPLE, Michael W. 2021. "On the Role of Teacher Unions in Social Justice." *Educational Policy* 37 (4): 1179–1188. <https://doi.org/10.1177/08959048211049418>.
- BASCIA, Nina, and Pamela Osmond-Johnson. 2015. "Fragility and Volatility in Teacher Union – Governmental Relations." In *Teacher Unions in Public Education: Politics, History, and the Future*, edited by Nina Bascia, 71–82. New York: Palgrave Macmillan. 15, February
- BBC. "دندرک رشت نم «یلقادح قوقح روشنم» نارایا لخدایندم و یفنص لقتسم یاهلکشت." 2023. BBC 2023. <https://www.bbc.com/persian/iran-64635341>.
- BROGAN, Peter. 2014. "Getting to the Core of the Chicago Teachers' Union Transformation." *Studies in Social Justice* 8 (2): 145–164. <https://doi.org/10.26522/ssj.v8i2.1031>.
- COOPER, Bruce S. 2000. "An International Perspective on Teachers Unions." In *Conflicting Missions?: Teachers Unions and Educational Reform*, edited by Tom Loveless, 240–280. Brookings Institution Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7864/j.ctv80cd0x.11>.
- COWEN, Joshua M., and Katharine O. Strunk. 2015. "The Impact of Teachers' Unions on Educational Outcomes: What We Know and What We Need to Learn." *Economics of Education Review* 48:208–223. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.02.006>.
- FREIRE, Paulo, and Donald Macedo. 1993. *Pedagogy of the oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York, NY: The Continuum International Publishing Group Ltd.
- GILBERT, Leah, and Payam Mohseni. 2011. "Beyond Authoritarianism: The Conceptualization of Hybrid Regimes." *Studies in Comparative International Development* 46 (3): 270–297. <https://doi.org/10.1007/s12116-011-9088-x>.
- GOVENDER, Logan. 2015. "Teacher Unions' Participation in Policy Making: A South African Case Study." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 45 (2): 184–205. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.841467>.

- ISNA. 2020. "شورپ و شزوم آرد یتیری دم یاه تسپ یدصت رام آن یرخ". ISNA. September 2, 2020. www.isna.ir/xdGzLT.
- ISNA. 2021. "یادتبا هرود رد نویلیم ۸.۴/انازوم شناد ینویلیم ۲ شهاک". ISNA. October 20, 2021. www.isna.ir/xdKgpp.
- KHABARONLINE. 2022. "تسا لاس ۱۵ تاشاشت غاناگ دشیری گتسد زای رای سب ینس نیگنایم". Khabaronlin. October 5, 2022. www.khabaronline.ir/xjhWz.
- MCLAREN, Peter. 1995. *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. London: Routledge.
- MULLIS, Ina V. S., Michael Martin, Pierre Foy, Dana Kelly, and Bethany Fishbein. 2020. *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Boston, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timss2019.org/reports/wp-content/themes/timssandpirls/download-center/TIMSS-2019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf>.
- PANA. 2022. "Department of Education: 170 Thousand Teachers are Working in Non-government Schools All Over the Country." PANA. March 11, 2022. <https://pana.ir/news/1263137>.
- POOLE, Wendy L. 1999. "Teachers Union Involvement in Educational Policy Making: Issues Raised by an In-depth Case." *Educational Policy* 13 (5): 698–725. Accessed July 13, 2023. <https://doi.org/10.1177/0895904899013005005>.
- Tarlau, Rebecca. 2022. "Take or Reject State Power? The Dual Dilemma for Teachers' Unions in Brazil and Mexico." *Studies in Comparative International Development* 57 (3): 361–384. <https://doi.org/10.1007/s12116-022-09364-x>.
- Tarlau, Rebecca. 2023. "Networked Movements and Bureaucratic Unions: The Structure of the 2018#RedForEd Teachers' Strikes." *ILR Review* 76 (5): 833–863. <https://doi.org/10.1177/00197939231189200>.
- UNESCO data. n.d. "Dynamic TVET Country Profiles – Iran, Islamic Republic of." Accessed July 15, 2023. <https://unevoc.unesco.org/home/Dynamic+TVET+Country+Profiles/country=IRN>.
- VOLUNTEER ACTIVISTS. 2023. *Our Voice Will not be Silenced*. Amsterdam, NL. <https://volunteeractivists.nl/en/wp-content/uploads/2023/12/Our-voice-will-not-be-silenced-The-impact-of-state-violence-on-Iranian-teacher-movement.pdf>.
- WEINER, Lois. 2013. "Social Justice Teacher Activism and Social Movement Unionism: Tensions, Synergies and Space." *Multidisciplinary Journal of Educational Research* 3 (3): 264–295. <https://doi.org/10.4471/remie.2013.16>.
- Wide Education Inequalities. n.d. "World Inequality Database on Education - Iran, Isl. Rep." Accessed January 16, 2024. <https://www.education-inequalities.org/countries/iran-isl-rep>.
- THE WORLD BANK DATA. n.d. "Government Expenditure on Education, Total (% of GDP) – Iran, Islamic Rep." Accessed July 12, 2023. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?view=chart&locations=IR>.

Anexos

Anexo 1: Questionário

Parte 1: Informações pessoais e profissionais

1. Masculino ou feminino?
2. Quantos anos de experiência como professor/a?
3. Em que província você leciona?
4. Em que nível e que matéria você leciona?
5. Você faz parte de algum sindicato, associação ou grupo de docentes?

Parte 2: principais perguntas da entrevista

- (1) Até que ponto você tem familiaridade com os sindicatos docentes e o Conselho de Coordenação dos Sindicatos docentes?
 - » Muita familiaridade
 - » Familiaridade moderada
 - » Familiaridade média
 - » Pouca familiaridade
 - » Nenhuma familiaridade
- (2) Em que medida você se envolveu nas atividades do movimento docente nos últimos anos?
 - » Muito envolvimento
 - » Envolvimento parcial
 - » Pouco envolvimento
 - » Nenhum envolvimento
- (3) Qual foi sua principal fonte de informação sobre as greves e manifestações de docentes nos últimos três anos?
- (4) Qual foi a sua principal razão ou motivação para participar dos comícios e greves de docentes?
- (5) Na sua opinião, qual foi a ‘motivação’ da maioria dos/as docentes que participaram dos protestos nos últimos anos?
- (6) Em sua opinião, até que ponto os sindicatos docentes representam os/as professores/as e suas reivindicações?
 - » São muito representativos
 - » São moderadamente representativos
 - » São medianamente representativos

- » São pouco representativos
- » São nada representativos
- (7) Quais foram os aspectos mais significativos do movimento docente iraniano nos últimos três anos? Além disso, o que diferencia esta última onda das duas últimas décadas?
- (8) Você pode citar alguma reforma positiva no sistema educacional que tenha sido influenciada pelo sindicato docente e por ativistas?
- (9) Na sua opinião, esse tipo de movimento de docentes pode levar ao desenvolvimento ou à melhoria do sistema educacional do país?
- (10) Qual foi a fraqueza mais significativa dos sindicatos docentes nos últimos três anos?
- (11) Qual foi o grau de sucesso do movimento de professores/as em alcançar suas reivindicações nos últimos três anos?
 - » Muito bem-sucedido
 - » Moderadamente bem-sucedido
 - » Ligeiramente bem-sucedido
 - » Pouco sucedido
 - » Nenhum sucesso
- (12) Como os sindicatos docentes conquistaram a atenção e o apoio de outros segmentos da sociedade (trabalhadores, estudantes, mulheres etc.)?
- (13) O que é necessário para que os sindicatos docentes tenham influência nas políticas educacionais nacionais ou locais?
- (14) Alguma coisa a acrescentar?

Anexo 2: Perguntas da entrevista

Parte 1: informações básicas

- (1) Masculino ou feminino?
- (2) Sua formação acadêmica?
- (3) Quantos anos de experiência como docente?
- (4) Em que província você leciona?
- (5) Em que nível e que matéria você leciona?
- (6) Você faz parte de algum sindicato, associação ou grupo de docentes?

Parte 2: Principais perguntas da entrevista

- (1) Descreva como você se envolveu no movimento de docentes nas últimas duas décadas.
- (2) Na sua opinião, quais foram os fatores que motivaram os/as professores/as a se filiar ao sindicato? Que fatores ou reivindicações poderiam motivar mais professores/as a aderir ao movimento coletivo? Por que os/as professores/as poderiam não se filiar?

- (3) Na sua opinião, quais foram os aspectos mais significativos do movimento iraniano de professores/as nas últimas duas décadas? Além disso, o que diferencia esta última leva das duas últimas décadas?
- (4) Quais foram as conquistas do movimento nas últimas duas décadas? Você pode citar alguma reforma positiva no sistema educacional que tenha sido influenciada pelo sindicato de professores/as e pelos/as ativistas?
- (5) Na sua opinião, esse tipo de movimento docente pode levar ao desenvolvimento ou à melhoria do sistema educacional do país? Em que condições uma reforma sustentável pode ser feita no sistema educacional por meio do ativismo docente?
- (6) Equilíbrio custo-benefício: qual é a sua avaliação das conquistas do movimento docente em relação aos custos que ele teve para os/as professores/as? Você o considera um movimento bem-sucedido em termos de alcance das reivindicações?
- (7) Como você descreve as relações entre o governo e os sindicatos/ativistas docentes? Quais são as principais preocupações que o governo levou em consideração frente ao movimento docente e quais questões têm sido mais sensíveis?
- (8) Quais foram as técnicas de governança mais invisíveis para reprimir o movimento docente?
- (9) Como os/as professores/as se mobilizam para ações coletivas em um ambiente político de alto risco como o Irã?
- (10) Na sua opinião, o que é necessário para que os sindicatos docentes tenham influência nas políticas de educação nacionais ou locais?
- (11) Alguma coisa a acrescentar?

Declaração de divulgação

Os autores não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.

Quando os/as professores/as entram em greve: *entre sindicatos fortes, preferências divergentes e oportunidades políticas na Tunísia*¹

When do teachers strike:

*between strong unions, divergent preferences and political opportunity in
Tunisia*

Cuando los docentes se declaran en huelga:

*entre sindicatos fuertes, preferencias divergentes y oportunidades políticas en
Túnez*

 **HANIA SOBHY***

Instituto Max Planck de Estudo da Diversidade Religiosa e Étnica, Alemanha

RESUMO: Os sindicatos desempenharam um papel decisivo na promoção da democracia e da justiça social na Tunísia. Em 2023, dois sindicatos docentes comandaram uma ‘greve silenciosa’ que durou um ano, na qual os/as professores/as se recusaram a entregar as notas dos/das alunos/as à administração. Com base em entrevistas com 60 docentes, este artigo analisa suas visões a respeito dos sindicatos e dos protestos em curso. Embora os sindicatos ainda sejam considerados os principais defensores da educação pública e as queixas sobre os salários sejam disseminadas entre os/as docentes, as opiniões sobre a participação na greve divergem conforme a percepção de oportunidade política e as diferenças nas preferências morais e políticas, em meio a uma crise política e financeira local e a pressões globais por austeridade e privatização.

Palavras-chave: Professores/as. Protesto. Revoltas árabes. Tunísia. Sindicatos.

ABSTRACT: Unions have played a decisive role in promoting democracy and social justice in Tunisia. In 2023, two teacher unions led a

* Instituto Max Planck de Estudo da Diversidade Religiosa e Étnica, Göttingen, Alemanha. E-mail: <sobhy@mmg.mpg.de>.

yearlong ‘silent strike’ of withholding student marks from administration. Based on interviews with 60 teachers, this article analyses teacher views on the unions and on ongoing protests. While unions are still considered the main defenders of public education and grievances about salaries were shared among teachers, their views on strike participation diverged based on perceived political opportunity and differences in moral and political preferences, amidst a local political and financial crisis and global pressures towards austerity and privatisation.

Keywords: Teachers. Protest. Arab uprisings. Tunisia. Syndicates.

RESUMEN: Los sindicatos han desempeñado un papel decisivo en la promoción de la democracia y la justicia social en Túnez. En 2023, dos sindicatos docentes lideraron una huelga silenciosa de un año, en la que los/as docentes se negaron a entregar las calificaciones de sus estudiantes a la administración. A partir de entrevistas a 60 docentes, este artículo analiza sus opiniones sobre los sindicatos y las protestas en curso. Si bien los sindicatos siguen siendo considerados los principales defensores de la educación pública y las quejas sobre los salarios son generalizadas entre el profesorado, las opiniones sobre la participación en huelgas difieren según la percepción de oportunidad política y las diferencias en las preferencias morales y políticas, en medio de una crisis política y financiera local y presiones globales a favor de la austeridad y la privatización.

Palabras clave: Docentes. Protesta. Revueltas árabes. Túnez. Sindicatos.

Introdução

Não há valor mais central para os sindicatos docentes do que sua dedicação à educação *pública*, enraizada em sua crença de que a educação é um bem público, essencial para o desenvolvimento de cidadãos e cidadãs instruídos/as (CASEY, 2012).² No entanto, em maio de 2023, o porta-voz de uma iniciativa chamada Campanha contra a Destruição da Educação Pública na Tunísia argumentou que os sindicatos estavam por trás do crescimento da privatização das escolas, pois seus protestos estariam assustando pais e mães, os/as levando a matricularem seus filhos e suas filhas em escolas privadas, desmantelando, assim, a educação pública. Embora essa tenha sido uma declaração extremista e chocante para o público tunisiano, a última ação de protesto dos/das professores/as, iniciada em dezembro de 2022, foi tema de um debate público

acalorado ao longo do ano letivo, tanto na sociedade quanto entre os/as profissionais da educação. Em abril de 2023, os tribunais rejeitaram uma ação movida por pais e mães de alunos/as contra os dois sindicatos docentes do ensino básico: primário (1º ao 6º ano) e secundário (7º ao 13º ano). Em julho, o Ministério fez algumas poucas concessões ao sindicato de docentes do ensino secundário, enquanto o agravamento continuou com o sindicato do ensino primário. Os salários dos/das docentes eram um elemento-chave das reivindicações sindicais, assim como a regularização da situação dos/das professores/as em precariedade e a inclusão na reforma da educação.

Nas últimas décadas, os salários docentes, tal como outros salários do setor público na Tunísia, sofreram uma erosão significativa no poder de compra. Os salários líquidos de professores/as variaram entre 1400 e 1800 dinares da Tunísia – TND/mês, ou entre 450 e 600 dólares – USD /mês, em 2023. Para docentes com mais de 15 anos de experiência, os salários brutos anuais como proporção do PIB/capita de 2,5 (Tabela 1), são inferiores aos que se encontram em muitos países de renda média e baixa.³ Numa perspectiva regional, os salários na Tunísia são inferiores aos do Marrocos como proporção do PIB/capita, embora mais altos que os do Egito e da Argélia (Tabela 1). O declínio do poder de compra real e do status social aumentou a pressão sobre os/as professores/as para que recorram a aulas particulares e/ou à privatização informal, para que protestem contra suas condições, abandonem a profissão ou busquem emigrar. Com a ação sindical recente, podemos analisar as mudanças nas percepções e no papel dos sindicatos no contexto da austeridade, da crise da dívida e do processo de democratização que a Tunísia tem atravessado desde a Revolução de 2010, que derrubou o regime de Ben Ali.

Tabela 1: Estimativa dos salários docentes no Norte da África em USD, PPC e como proporção do PIB/capita.

Salários médios brutos anuais dos/as docentes	Na moeda local	US\$	Paridade do Poder de Compra – PPC	Proporção do PIB per capita
Tunísia	28800 TND	9220	26800	2,5
Marrocos	90720 MAD	9430	23380	3
Egito	74600 EGP	4480	16440	1,2
Argélia	1268000 DZD	9380	27200	2

Fonte: Cálculos da autora baseados em entrevistas com professores/as, em folhas de pagamento na Tunísia e nos últimos relatórios disponíveis da Argélia, do Egito e do Marrocos (TASHRI3, 2024; WORLD BANK, 2022; CSEFRS, 2021). Para uma melhor comparação internacional, as estimativas se referem aos salários anuais brutos (não líquidos) de professores/as permanentes contratados/as (ou seja, não temporários/as) em diferentes níveis de ensino.

A Tunísia representa um caso singular de sindicalismo na África, na região árabe e no sul global, tendo sido o país árabe onde o sindicalismo foi mais forte e influente para

definir os resultados da revolta que fez parte da chamada Primavera Árabe (YOUSFI, 2017). Sua famosa central sindical, a União Geral do Trabalho da Tunísia, comumente tratada por sua sigla em francês UGTT (de *Union Générale Tunisienne du Travail*), fez parte do Quarteto para o Diálogo Nacional, que recebeu o Prêmio Nobel da Paz de 2015 por seu papel na transição democrática tunisiana. Além do papel dos quadros sindicais na mobilização durante a Revolução contra o antigo regime autoritário, a União também representou um contrapeso fundamental às forças islâmicas na era pós-levante. A UGTT está na vanguarda da resistência às medidas de austeridade estipuladas num acordo com o FMI, que aguarda assinatura desde 2022 e tem recebido atenção considerável da imprensa e de pesquisadores/as. No entanto, existem poucas pesquisas sobre sindicatos setoriais, sua relação com o Estado, com a própria UGTT ou sobre como suas ações são percebidas entre seus próprios membros⁴.

Este artigo discute um caso singular de mobilização de professores/as, em que dois sindicatos docentes, separadamente, se envolveram num ‘protesto silencioso’, no qual retiveram as notas de alunos e alunas (*hajb al-a’dad*) da administração escolar e do ministério durante a maior parte do ano letivo de 2022/2023⁵. O artigo apresenta uma análise detalhada das narrativas docentes em relação a quatro fatores teóricos que motivaram a participação na greve: identidade social, percepção de injustiça, eficácia e moralidade. Para tanto, ele vincula o trabalho sobre docentes e sindicatos docentes à literatura sobre ação coletiva, destacando elementos que poderiam ser estudados de forma mais sistemática na análise de futuras greves de professores/as. Em particular, o artigo destaca o papel das experiências históricas (construídas) sobre os determinantes da participação na greve, ou seja, ampliando temporalmente a análise de identidade, eficácia e percepção de injustiça a um período mais longo, ampliando também as noções de moralidade para relacioná-las não apenas com as injustiças contra as quais o protesto se direciona, mas também levando em conta considerações morais quanto às implicações da greve, como as que estão ligadas às condições contemporâneas em nível nacional (por exemplo: pressionar um governo endividado) e implicações específicas do setor (por exemplo: o impacto de uma ação grevista prolongada sobre o aprendizado de alunos/as e o status da educação pública numa era de privatização veloz). Desse modo, sublinha as considerações históricas, estratégicas, políticas e morais dos/das participantes na ação coletiva para além da identidade, eficácia e queixas.

Este artigo está entre as poucas análises com revisão por pares sobre as opiniões de docentes a respeito de sindicatos e ação sindical na região árabe e na África, num contexto de escassez, de forma mais geral, de pesquisas sobre as opiniões de professores/as a respeito dos sindicatos no sul global. Com base em entrevistas com 60 professores/as, realizadas entre abril e junho de 2023, além de entrevistas com líderes sindicais, especialistas e outras partes interessadas, o artigo analisa as opiniões de docentes sobre a defesa da educação pública, a greve de 2023 e o papel dos sindicatos na política do país de forma mais geral. Para essa análise, recorremos

à literatura sobre sindicatos docentes e ação coletiva, revelando os elementos complexos (temporais, geracionais, políticos, históricos) que moldam os principais fatores que impulsionam a participação na ação coletiva: percepção de injustiça, identidade social, eficácia e moralidade. A primeira seção do artigo analisa a literatura existente sobre sindicatos docentes, opiniões de professores/as a respeito de sindicatos e determinantes da participação em greves e ações coletivas. A segunda enfoca o caso tunisiano. A terceira e a quarta apresentam os métodos e os resultados do estudo.

Sindicatos docentes, educação pública e ação coletiva

Os salários, os índices de evasão docente e a escassez de professores/as são questões globais, e os protestos dos/das educadores/as têm se intensificado nos últimos anos (BASCIA & MAHARAJ, 2022). Os/As docentes do Reino Unido organizaram uma série de greves em 2023, num momento em que um número recorde de professores/as – mais de 40.000, ou 9% da sua força de trabalho – abandonou a profissão em 2022, num contexto de escassez de professores/as em toda a Europa (YANATMA, 2023). Os/As docentes de Portugal entraram em greve em 2023 de forma semelhante aos/as da Tunísia, retendo as notas de alunos/as e ameaçando boicotar os exames nacionais. Só em 2019, milhões de professores/as em todo o mundo, incluindo no Quênia, na África do Sul, no México, na Argentina e na Colômbia, entraram em greve ou ameaçaram entrar em greve (CHAMBERS-JU, BEATTY & PRAMANA, 2022b). Embora as pesquisas sobre sindicatos docentes sejam relativamente limitadas, diferentes vertentes da literatura abordaram o papel dos sindicatos docentes na defesa da educação pública e seu impacto na aprendizagem dos/das alunos/as, as opiniões dos/das professores/as sobre os sindicatos e os fatores que moldam as opiniões dos/das trabalhadores/as em relação a protestos e greves.

De modo geral, os sindicatos docentes articulam seus principais objetivos em termos de proteção e avanço da educação pública. Por outro lado, os/as críticos/as políticos/as dos sindicatos os acusam com frequência de mobilizar as escolas de acordo com suas necessidades e não com as dos/das discentes. No entanto, pesquisas demonstraram uma ligação entre a sindicalização e a melhoria do aprendizado dos/das alunos/as. Isso se dá por meio de uma série de efeitos que levam à melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos/das alunos/as, incluindo a promoção de maior autonomia profissional e a garantia de melhores salários, condições de trabalho e segurança no emprego, atraindo assim novos/as profissionais e reduzindo a rotatividade (VACHON & MA, 2015). Os sindicatos também podem ter um efeito moderador nas greves, canalizando as reivindicações por meio de negociações coletivas (HOYMAN, JANSÁ & BUSSING, 2023). Os sindicatos docentes também têm sido fundamentais para fazer bloqueios a uma série de políticas associadas à mercantilização e à gestão neoliberal da educação, incluindo contratações mais flexíveis, o uso de vouchers escolares e o uso da tecnologia

para substituir professores/as, que são prescrições com impacto questionável sobre a aprendizagem ou o bem-estar dos/das alunos/as (FRYMER, 2012; BATTISTONI, 2012; CASEY, 2012). No contexto dos EUA, que não têm sindicatos fortes, muitas dessas reformas mercadocêntricas, que têm um potencial de lucro enorme para certos setores empresariais e são apoiadas por coalizões políticas fortes e coesas, já teriam sido implementadas de forma mais ampla (CASEY, 2012).

Da mesma forma, na América Latina a resistência dos sindicatos às políticas orientadas para o mercado moldou o destino dessas propostas políticas (MADRID, 2003; PETRAS, 2018). As pesquisas já existentes sobre os países em desenvolvimento enfatizam o poder decisivo dos sindicatos docentes na política educacional, que varia em forma e influência, desde grupos de interesse até poderosas máquinas políticas (SCHNEIDER, 2022). Os sindicatos docentes que atuam como grupos de interesse são comuns nos países da OCDE e nos países do Cone Sul da América Latina, oferecem benefícios seletivos a seus membros e entram em greve com frequência, assim como se envolvem na política eleitoral, comumente com vários partidos. No seu maquinário político, as lideranças sindicais têm poder discricionário sobre recursos, pessoal e, especialmente, carreiras (contratação, promoção e transferência), o que lhes dá influência sobre os membros e, por sua vez, confere às lideranças um poder de barganha significativo na política eleitoral e de coalizões (SCHNEIDER, 2022). A greve de docentes é, no entanto, apenas uma opção para os sindicatos e frequentemente vem combinada a outras formas de ativismo. Como argumenta Rebecca Tarlau (2019), os/as ativistas são mais eficazes quando utilizam a governança conjunta contenciosa, combinando ações disruptivas e protestos públicos com pressão institucional para defender e promover os seus objetivos, o que requer competências técnicas e políticas numa vasta gama de áreas. Christopher Chambers-Ju, Amanda Beatty e Rezanti Pramana (2022a) mostram como o sindicato indonésio PGRI articulou propostas, alavancou conhecimento e fez reivindicações relacionadas às principais políticas educacionais adotadas no país nas últimas duas décadas. No entanto, também se tem argumentado que, embora os sindicatos docentes possam ter o poder de articular interesses e moldar a política trabalhista, em muitos países de baixa e média renda, as organizações docentes têm dificuldade para demonstrar expertise em políticas e competência profissional em áreas essenciais relacionadas ao ensino e à aprendizagem (CHAMBERS-JU, BEATTY & PRAMANA, 2022a). O desenvolvimento de conhecimentos especializados em políticas também pode vir acompanhado de pressão para aceitar reformas globais. As orientações recentes na assistência internacional ao desenvolvimento têm procurado ‘envolver’ os sindicatos dos países de baixa renda em questões políticas com o objetivo de reduzir sua resistência à agenda global, às vezes tratada como Movimento Global da Reforma Educacional – GERM, na sigla em inglês (WEINER & COMPTON, 2019). Pasi Sahlberg (2006) identificou as principais características do GERM: maior padronização, redução do currículo para se concentrar em disciplinas/conhecimentos essenciais, aumento da fiscalização e responsabilização dos/das

docentes e uso de práticas de gestão corporativa. Seriam essas as principais características da nova ortodoxia, que é caracterizada como disseminada e aniquiladora, infectando escolas em todo o mundo tal como uma epidemia (SAHLBERG, 2012). A GERM não é vista apenas como destrutiva para as escolas, mas também como um “ataque ao ensino, aos/as professores/as e aos seus sindicatos” (COMPTON & WEINER, 2008).

Sindicatos docentes, participação em greves e ação coletiva

Pouquíssimas pesquisas analisaram as opiniões dos/das professores/as a respeito de seus sindicatos e ainda menos pesquisas relacionaram essas opiniões à percepção de ações específicas dos sindicatos. “Há pouquíssimas pesquisas a respeito de como os/as professores/as percebem seus sindicatos, mas as evidências existentes sugerem que suas percepções variam de fortes opiniões antissindicalistas à filiação sindical consistente e apaixonada, passando pela apatia” (BASCIA, 2008, p. 97). Estudos demonstraram que a maioria esmagadora dos/das professores/as dos EUA acredita que os sindicatos docentes representam seu bem comum com competência, e que sem as associações os seus salários e as condições de ensino teriam reduções drásticas (SILVA *et al.*, 2008). Tal satisfação aparentemente é um trunfo fundamental numa profissão que enfrenta grande escassez e taxas de desgaste muito elevadas. No entanto, a distância entre sindicatos e docentes pode ter aumentado no início dos anos 2000 devido a: 1) aposentadoria de uma geração de professores/as com profundo apreço pela defesa sindical; 2) restrições à negociação coletiva; 3) comentários negativos sobre os sindicatos por parte dos governos e da mídia; e 4) como a educação pública e os/as professores/as têm sido alvo de ataques governamentais, muitos sindicatos têm sido sobrecarregados pela magnitude das questões que precisam ser abordadas (BASCIA, 2008). Esses fatores comprometem seriamente a viabilidade dos sindicatos docentes e sua legitimidade como voz dos/das professores/as (BASCIA, 2008, p. 96). Dadas as ondas de protestos indicadas acima, parece que estamos no meio de uma fase de renovação dos sindicatos docentes. De fato, Nina Bascia e Sachin Maharaj (2022) observam que a última década foi testemunha de mudanças significativas no sindicalismo de professores/as nos Estados Unidos, e sucessos indicam uma nova era de ativismo dos/das professores/as envolvidos/as nos sindicatos.

As pesquisas existentes trazem algumas poucas pistas a respeito de quais fatores influenciam a opinião dos/das professores/as sobre os sindicatos.

As opiniões e ações dos/as professores/as em relação ao valor do que o seu sindicato tem a oferecer estão enraizadas no seu próprio “senso comum”, que podemos considerar como sendo o produto de um conjunto complexo de fatores pessoais e locais que, juntos, produzem certas necessidades e certos valores profissionais, sociais, políticos, intelectuais e econômicos (BASCIA, 2008, p. 97).

Pesquisas já publicadas trazem um entendimento sobre o que os/as professores/as desejam dos sindicatos: atuação em prol da categoria; autossuficiência econômica; participação na tomada de decisões; oportunidades de desenvolvimento profissional e aprendizagem; e a articulação e promoção de uma identidade profissional positiva (BASCIA, 2008). Uma revisão recente do trabalho sobre a satisfação docente nos países em desenvolvimento também aponta uma série de necessidades dos/das professores/as, incluindo condições de trabalho propícias; oportunidades de promoção; remuneração justa; apoio das diretorias, de colegas e da comunidade; empoderamento dos/das professores/as e amizades (SAHITO & VAISANEN, 2019). A ação sindical e o apoio de professores/as a tais ações também têm elementos políticos e de oposição mais amplos. Docentes não são motivados/as apenas pela insatisfação, pela percepção de injustiça ou pelo declínio do poder aquisitivo, mas muitas vezes por outras queixas contra os partidos governantes ou quanto ao estado da educação em geral. A exigência de um aumento salarial muitas vezes simboliza a frustração dos/das professores/as com as orientações políticas e seu interesse em serem tratados/as com respeito (BASCIA, 2004; CARLSON, 1992). O fato de que, legalmente, só os sindicatos podem negociar salários, benefícios e condições de trabalho significa que outras questões e preocupações encontram um gargalo nesses canais específicos e restritos.

Ainda menos estudos pesquisaram as opiniões de professores/as sobre a participação em greves ou suas opiniões sobre greves em andamento. Um estudo sobre a recente onda de greves docentes nos Estados Unidos defendeu que a diminuição dos recursos para professores/as e alunos/as e as leis restritivas de negociação coletiva, entre outros fatores jurídico-políticos, catalisaram a mobilização nacional docente (HOYMAN, JANSÁ & BUSSING, 2023). No entanto, pesquisas sobre a participação em greves fora do âmbito educacional trazem pistas sobre as decisões de funcionários/as de entrar em greve. Por exemplo: pesquisas anteriores mostraram que trabalhadores/as tendem a entrar em greve quando demonstram alto grau de confiança num grupo de defesa coletiva e estão acostumados/as com o direito do sindicato de representar seus interesses perante o/a empregador/a (AKKERMAN, BORN & TORENVLIED 2013). No caso das greves recentes de trabalhadores/as, a insatisfação no trabalho, a confiança nos sindicatos e o fato de terem um cargo permanente influenciaram as decisões sobre a participação em greves (APICELLA & HILDEBRANDT, 2019). Outras pesquisas destacam que a percepção de sucesso da greve, assim como o compromisso com seus objetivos, explicam grande parte da participação (COLOGNA, HOOGENDOORN & BRICK, 2021). As opiniões de outras partes relevantes sobre a greve, como o público em geral ou/as colegas, também afetam as decisões de participação (KRAVITZ *et al.*, 1990). Outros estudos apontam raça, renda e distinções ocupacionais como fatores influentes no comportamento grevista (DIXON & ROSCIGNO, 2003). No entanto, os/as estudiosos/as têm sublinhado que o entendimento predominante a respeito de protestos trabalhistas e greves tem como foco contextos

democráticos estáveis e apontado a importância dos efeitos de manifestações intersetoriais e da compreensão das greves como parte de um universo mais amplo de políticas contenciosas, moldadas por sinais de oportunidade e mudanças nas condições econômicas em nível nacional (BARRIE & KETCHLEY, 2018). Assim, a literatura aponta múltiplas condições estruturais, limitações e oportunidades, assim como correlações individuais no que diz respeito à participação em greves.

Esses argumentos encontram reverberação fora da pesquisa sobre sindicatos na literatura mais ampla sobre ação coletiva. Três elementos-chave são vistos como impulsionadores da participação em ações coletivas. A percepção de injustiça, a identidade social e a eficácia do grupo (a percepção de que um grupo é capaz de atingir seus objetivos) afetam diretamente a participação em ações coletivas (BANDURA, 2000). Da mesma forma, os precedentes e sucessos anteriores têm seu peso. Resultados positivos ou bem-sucedidos de ações coletivas em pequena escala fortalecem a motivação para atos de protesto em grande escala, intensificando os sentimentos de identidade, eficácia e empoderamento compartilhados pelo grupo (BURROWS *et al.*, 2022). Alguns/umas estudiosos/as atribuem um espaço especial à moralidade: a sensação de violação de padrões morais ou princípios do que é certo podem levar a uma ação coletiva, e as convicções morais violadas podem unir os/as desfavorecidos/as e os/as favorecidos/as numa luta conjunta pela mudança social (VAN ZOMEREN, 2013). Martijan van Zomeren (2013) se refere, assim, a quatro motivações para empreender ações coletivas: identidade, moralidade, emoção e eficácia. Aqui a percepção de injustiça deve estimular emoções fortes (especialmente raiva) que impelem sujeitos/as à ação coletiva; e é a emoção – a indignação em particular, e não a percepção de injustiça ou a queixa em si – que a dispara.

Ainda existe uma grande ambiguidade quanto à forma como cada um desses motivadores pode ser definido e medido e até que ponto eles podem nos ajudar a compreender as dinâmicas estruturais e políticas. Por exemplo: em relação à eficácia, pode não ser a eficácia do grupo — a crença de que meu grupo pode alcançar seus objetivos — que importa nas decisões de participação, mas sim a “eficácia participativa”: a crença de que minha participação pode fazer a diferença para alcançar esses objetivos (SHUMAN *et al.*, 2023). A identidade do grupo pode se referir a muitos níveis de identificação, e é notoriamente difícil capturar e avaliar emoções por meio de entrevistas ou pesquisas. Por outro lado, a ênfase na emoção (em oposição à percepção de injustiça) possibilita levar em conta emoções como o medo da repressão (ser preso/a por expressar certas opiniões ou apoiar uma greve trabalhista) nas decisões de greve que são relevantes para democracias menos estabelecidas. Além disso, essa literatura oferece pouco espaço para considerações estruturais, políticas, contextuais e se refere principalmente a contextos democráticos. Embora a eficácia se refira às crenças sobre as próprias habilidades, é a partir da ideia de percepção de oportunidade política que se avaliam as chances de sucesso, um elemento essencial da análise de custo-benefício da mobilização. A literatura sobre

mobilização enfatiza que a ação coletiva é melhor abordada dinamicamente em relação às estruturas discursivas e de percepção de oportunidade em termos de mecanismos e processos, em vez de condições e correlações (GIUGNI, 2011). A ênfase na dinâmica e no processo implica atenção aos elementos temporais, interações ao longo do tempo e contestações sobre o significado.

O que sabemos sobre professores/as e sindicatos docentes pode nos ajudar a ver essa literatura sob uma perspectiva diferente. A percepção de injustiça e as emoções a ela associadas podem estar relacionadas a qualquer aspecto que os/as professores/as valorizam ou precisam. Em termos de identidade social, uma forte identificação de grupo entre os/as professores/as, bem como o posicionamento dos/das professores/as em relação aos seus sindicatos, devem ser fatores importantes nas suas decisões de participar de ações coletivas. A identidade de grupo também pode ser mediada pelas grandes diferenças geracionais entre os/as docentes. A identificação dos/das professores/as com os sindicatos pode ser moldada pelo legado político e pelo papel das associações e pelo seu papel e imagem atuais, bem como pela convergência das opiniões políticas e ideológicas dos/das professores/as com as da organização da classe. As percepções de eficácia podem estar relacionadas às taxas de participação prévias e aos sucessos prévios dos sindicatos docentes, bem como aos sucessos recentes de outros sindicatos. Por fim, critérios morais, como o mesmo salário para o mesmo trabalho, podem influenciar em específico a solidariedade entre professores/as efetivos/as e professores/as temporários/as e menos favorecidos/as. Posturas morais e princípios também podem dissuadir professores/as de mobilizações (como protestos prolongados) que podem trazer implicações negativas para o aprendizado e a motivação dos/as alunos/as, ampliando as desigualdades entre os/as discentes, alimentando a privatização e prejudicando a imagem e a reputação da educação pública. As opiniões de outras pessoas podem ter significado especial para os/as professores/as devido às relações duradouras e pessoais com quem depende de seu trabalho (alunos/as e famílias). Todos esses são elementos que podem moldar a percepção de oportunidade política e a análise de custo-benefício dos/das professores/as em relação à participação numa greve. Também vimos que o protesto dos/das professores/as pode ser um meio de sinalizar insatisfação e não apenas de alcançar as reivindicações anunciadas. A participação em protestos pode representar um gesto simbólico de desafio a líderes impopulares ou um gesto de lealdade a forças opositoristas que convocam o protesto e uma demonstração de poder e solidariedade.

Este artigo utiliza a pesquisa no contexto tunisiano para avaliar como a literatura existente pode ajudar a explicar as narrativas dos/das professores/as sobre a greve, especialmente em contextos do sul global com recursos limitados e fora das democracias estabelecidas.

Educação e sindicatos na Tunísia pós-revolução

A Tunísia enfrenta atualmente uma situação econômica atroz, com uma das maiores despesas com salários do setor público no mundo, corrupção endêmica, inflação crescente, déficits crescentes e altas taxas de desemprego persistentes, especialmente entre jovens com formação superior. Embora a Tunísia ainda não tenha consolidado sua democracia, durante a última década o governo e o povo tunisianos tiveram vários sucessos, incluindo a elaboração de uma constituição pluralista e liberal, a realização de eleições locais e nacionais livres e justas, a promoção de um clima animador para a sociedade civil e a mídia e o desenvolvimento de instituições políticas baseadas na inclusão (YERKES, 2022). As regiões interioranas da Tunísia constituem uma importante fonte de descontentamento, que derrubou o antigo regime e continua a ser um ponto de atração para manifestantes, sublinhando como as disparidades regionais de riqueza – em termos de acesso a empregos, prestação de serviços, acesso à terra e à água e poluição – podem fomentar uma agitação que transforma o país (MEDDEB, 2020). Desde julho de 2021 o presidente eleito Kais Saied, descrito como um líder populista sem partido político ou experiência governamental, gradualmente reverteu muitos dos ganhos democráticos ao dissolver o parlamento, invalidar a constituição, dismantelar o Conselho Superior da Magistratura e efetuar uma série de prisões políticas (YERKES, 2022).

Paralelamente a essas transformações políticas, o setor educacional vinha sofrendo em termos de pessoal e desempenho. A recente onda de protestos dos/das professores/as segue um período de declínio no desempenho, causado por ondas de austeridade e precarização no setor educacional. Os sindicatos identificam há bastante tempo o aumento do número de professores/as substitutos/as (*nuwwab*), com salários e empregos precários, e sua distribuição em áreas desfavorecidas no ensino fundamental como uma fraqueza do sistema e um alvo fundamental da reforma (WHITE BOOK, 2016, p. 62–63). Os/As professores/as substitutos/as recebem menos da metade do salário de um/a professor/a regular, são pagos/as apenas 9 meses por ano e não têm os mesmos direitos à previdência social. Fontes noticiosas indicam que existem atualmente entre 12.000 e 17.000 professores/as substitutos/as (*mu'alimun nuwwab*) com empregos precários, o que representa cerca de 10% dos/das docentes. O Ministério recorreu à contratação precária devido a restrições orçamentárias, incluindo acordos com o FMI para reduzir a folha de pagamento dentro dos acordos de quitação da dívida. O Ministério também afirma que tem pouca margem para fazer outras melhorias no setor, já que os salários representam 95% do seu orçamento.

Embora seja comum ouvir que as greves estão afetando o desempenho dos/das alunos/as, o aprendizado já estava em declínio antes da onda de protestos que começou em 2014/2015, e esse declínio foi exacerbado pelo fechamento das escolas pela Covid-19. De acordo com os últimos resultados da Tunísia no PISA de 2015, mais de dois terços

dos/das alunos/as tunisianos/as não atingem os níveis básicos de proficiência, o que os/as põe em risco de exclusão e revela um declínio em relação à década anterior em todas as disciplinas, sobretudo na habilidade de leitura (WORLD BANK, 2016)⁶. A privatização também passou por uma grande aceleração na última década. A matrícula em escolas particulares é mais alta no ensino fundamental e aumentou de 2% em 2010 para 8% em 2021, dobrando de 2% para 4% nos três anos entre 2011 e 2014 e dobrando novamente nos cinco anos entre 2015 e 2021, em ritmo mais lento, de 4% para 8% (UIS, 2022).

Tem-se argumentado que a democratização no mundo em desenvolvimento e pós-comunista trouxe ganhos limitados para os/as trabalhadores/as, não só pela menor capacidade dos sindicatos de garantir benefícios devido à crise econômica e à globalização, mas também em razão da forma como os legados da era pré-democrática limitam ou aumentam o poder dos sindicatos nas novas democracias (CARAWAY, COOK & CROWLEY, 2015). No entanto, o caso da Tunísia pode ser uma exceção a esse respeito. Desde a Revolução, os sindicatos permanecem coesos, unificados e influentes, uma vez que os/as trabalhadores/as alcançaram várias conquistas, incluindo um aumento do salário mínimo e uma influência sem precedentes sobre o governo (HARTSHORN, 2018). A começar por seu papel como pedra angular do movimento nacionalista na era colonial, a UGTT sempre teve um papel fundamental na política tunisiana: não tanto como um sindicato e sim como organização que sempre vinculou as lutas sociais a reivindicações políticas e nacionais (YOUSFI, 2017). No contexto pós-levante, ela assumiu papel central nas discussões para estabelecer mecanismos amplos para gerenciar a transição (YOUSFI, 2017). Ian Hartshorn e Rudra Sil (2019) argumentaram que onde as principais federações sindicais desempenharam papel significativo na mudança de regime e se juntaram à coalizão governamental pós-autoritária na esperança de consolidar a sua influência, elas se tornaram mais fracas e mais divididas, à medida que seus/suas aliados/as políticos/as avançavam no neoliberalismo. Os sindicatos tunisianos correm o risco de seguir o mesmo caminho se continuarem a se considerar parceiros da nova elite governante (HARTSHORN & SIL, 2019).

Os sindicatos docentes e a onda recente de protestos

Tal como em outros regimes pós-coloniais, os acordos celebrados na Tunísia nas décadas de 1950 e 1960 criaram sindicatos complacentes, que foram “corporativizados” para agregar e canalizar as reivindicações dos seus membros de forma específica; mas nos anos que antecederam a Revolução houve uma ruptura do pacto corporativista que mantinha a paz laboral, seguida de uma onda de militância trabalhista (HARTSHORN, 2018). O Sindicato dos/das Professores/as da Tunísia foi fundado em 1972, com cinco sindicatos que se uniram em 1983. Os/As professores/as são considerados uma base forte no

sindicato geral (UGTT) e têm longo histórico no trabalho sindical. A UGTT tem cerca de um milhão de membros dos setores público e privado, em uma população de 12 milhões. Embora a filiação sindical seja na verdade opcional, ela é quase universal – cerca de 97% –, já que o número de envolvidos/as no sindicato é estimado em cerca de 150 mil membros, enquanto o número total de professores/as era de 153.400 em 2020/2021 (MAMARI, 2023). Ao descrever o contexto do movimento docente, baseio-me nas informações compartilhadas pelos/as professores/as e outros/as entrevistados/as, incluindo lideranças sindicais, ex-ministros/as e outros especialistas, bem como em reportagens.

Os sindicatos docentes sempre foram fortes e gozaram de poder separadamente da UGTT. Desde o seu princípio, mantiveram com o centralismo sindical uma relação de conflito-unidade. Antes de 2011, quanto mais a liderança sindical centralizada se aproximava do regime governante, mais entrava em conflito com o sindicato do ensino secundário, em particular; e quanto mais se afastava do poder, mais a relação era caracterizada pelo encontro e pela unidade. Essa dinâmica pode ter persistido no contexto atual pós-golpe constitucional. O líder do sindicato do ensino fundamental, eleito em 2018 e reconfirmado em 2022, é uma figura de destaque do partido político de esquerda, o Partido Democrático Patriótico Unificado (*Wataad*). O líder do sindicato de educadores/as do ensino médio é de uma corrente política que apoia o presidente atual, o que possivelmente facilitou a resolução do conflito com o governo.

Os sindicatos docentes foram fundamentais em vários aumentos salariais ao longo da última década. Várias instituições relacionadas com o recrutamento de professores/as também se tornaram mais transparentes em termos de anúncio de vagas e classificação dos/das professores/as com base em pontos, o que lhes possibilita a transferência de um cargo para outro e, eventualmente, aos/as professores/as temporários/as se tornarem efetivos/as. O exame nacional de qualificação para se tornar professor/a ficou mais transparente e continua muito competitivo, sendo que menos de 5% dos/das candidatos/as passam. Vários/as professores/as relataram que, antes da Revolução, o sucesso nesse exame era comprado (ao preço de 7000 TND) ou concedido por meio de conexões clientelistas. No entanto, o exame não era realizado havia mais de seis anos devido ao congelamento das contratações e ao recurso a fórmulas de contratação precárias, apesar de haver carências (estimadas em 6.000 vagas no ensino secundário e um total de 15.000 cargos). Como em muitos outros contextos, os ganhos trabalhistas costumam ser ofuscados por outros cortes orçamentários e mal acompanham os índices de inflação.

A mobilização de protestos de 2023 foi a quarta de uma série de manifestações docentes desde a Revolução. Com o início do ano letivo de 2014/2015, os/as professores/as realizaram uma série de greves que forçaram o ministério e o governo a assinar um acordo, concedendo aos/as professores/as promoções excepcionais, aumentos salariais a serem pagos progressivamente e definindo mecanismos para envolver os/as professores/as na reforma do sistema educacional. Em 2017, os/as docentes lançaram uma série

de movimentos, greves e ocupações em frente ao Ministério, o que forçou o primeiro-ministro a demitir o ministro da Educação. Os/As professores/as voltaram à ação e realizaram greves circunscritas no início do ano letivo de 2017/2018, culminando numa crise nacional na primavera de 2018, após uma greve que durou 8 dias. O sindicato foi forçado a recuar em troca da promessa de retomada das negociações nos meses de verão. No entanto, o ano letivo de 2018/2019 começou sem qualquer progresso nas negociações, e a ação sindical não se intensificou durante a pandemia. Em paralelo, os protestos dos/das professores/as substitutos/as, precariamente empregados/as e que não são membros do sindicato, continuaram periodicamente ao longo dos anos anteriores, desde 2016. Em 2020, por exemplo, os/as professores/as substitutos/as organizaram vários protestos e participaram de um dia de boicote às aulas. Esses protestos continuaram ao longo do ano letivo de 2022/2023, paralelamente à ação sindical. Os/As recém-formados/as em institutos de educação, que também não são membros do sindicato, realizaram protestos pela expedição ou regularização de seus empregos para preencher a escassez de professores/as. Desde o golpe constitucional de 25 de julho de 2021, a UGTT e os sindicatos em geral têm operado sob a ameaça de exclusão política, já que o novo presidente busca eliminar as instituições intermediárias da sociedade civil em nome de uma pretensa relação direta com o povo.

No início do ano letivo de 2022/2023, os sindicatos exigiram a realização de sessões de diálogo com o Ministério para discutir todas as suas reivindicações profissionais, mas obtiveram poucas respostas satisfatórias. Em 2 de dezembro de 2022, o Sindicato do Ensino Secundário anunciou sua decisão de não enviar as notas de provas dos/as alunos/as às diretorias. O Sindicato do Ensino Básico (Escolas Primárias) seguiu o exemplo em 8 de dezembro de 2022. A intenção não era interromper o processo de aprendizagem por meio de greves, como nos anos anteriores, mas prosseguir com todas as aulas e fornecer notas aos/as alunos/alunas em tarefas individuais e exames, sem oficializá-las, disponibilizando-as à diretoria para que fossem calculadas no total de todas as disciplinas. Em junho de 2023, no final do ano letivo, o Ministério chegou a um acordo com o sindicato do ensino secundário, que incluía um pequeno aumento salarial a partir de 2026. Embora se tratasse de uma concessão, houve fortes queixas dos/das professores/as nas redes sociais devido ao valor reduzido do aumento. O acordo incluía um acréscimo de 300 TND, a ser pago em três parcelas de 100 TND (32 USD ou cerca de 6% dos salários atuais) nos anos de 2026, 2027 e 2028, assim como outros compromissos.⁷

O sindicato docente do ensino fundamental também recebeu uma proposta semelhante, que foi rejeitada. Uma declaração oficial acusou professores/as em protesto de falta de lealdade à nação e de prejudicarem os interesses dos/as alunos/as, sua aprendizagem, motivação e empenho ao longo do ano. Muitos/as professores/as desertaram diante da pressão e das ameaças de cortes salariais e, de acordo com o Ministério, a esmagadora maioria dos/das docentes apresentou suas notas. No entanto, mesmo se uma pequena

proporção das notas é retida, o processo fica comprometido, uma vez que nem as diretorias das escolas nem o Ministério têm como saber o número exato de alunos/as aprovados/as nem a sua classificação, o que é particularmente crítico para as famílias que aspiram a matricular os filhos e as filhas em Escolas Modelo que só aceitam alunos/as com melhor desempenho. Em julho, a crise se agravou quando o ministro, ele mesmo ex-sindicalista, descreveu a impossibilidade de os/as alunos/as obterem suas notas da maneira formal como ‘um crime contra o povo tunisiano’ e tomou medidas punitivas contra os/as professores/as em protesto, privando 17 mil docentes do ensino fundamental de um mês de salário e destituindo 350 diretores/as de seus cargos nas escolas. O sindicato dos/das professores/as do ensino fundamental alegou que essas ações eram ilegais e respondeu com demissões em massa, ocupações nas sedes regionais e ameaças de boicote ao próximo ano letivo. É notável que a UGTT, a organização sindical central, que não apoiou publicamente a greve silenciosa, acabou oferecendo um apoio limitado: fazendo a mediação entre os sindicatos e o Ministério e sendo cossignatária do acordo firmado entre o sindicato do ensino médio e o Ministério. No contexto atual, após 25 de julho, a UGTT já é considerada parte dos/das críticos/as do presidente atual, muitos/as dos/as quais foram presos/as. Adotar uma linha dura pode tê-los/las tornado alvos de repressão direta ou de descontentamento popular. A retração das liberdades e das instituições democráticas, portanto, desempenhou um papel nas divisões aparentes dentro do movimento trabalhista. A desilusão com a democracia e a defesa das liberdades entre os/as tunisianos/as (RIDGE, 2022) provavelmente teve seu papel no enfraquecimento do apoio aos sindicatos entre os/as professores/as, bem como do apoio aos protestos entre o público.

Materiais e métodos

Ao longo de dez semanas, entrevistei 60 professores/as, dentro e fora de suas instituições de ensino, além de assistir a aulas como parte de um estudo mais amplo sobre educação, equidade e diversidade no Oriente Médio pós-levante. Identifiquei os/as entrevistados/as por meio de redes já existentes e do efeito bola de neve. A amostra foi diversificada em termos de gênero, localização geográfica, nível de escolaridade, perfil socioeconômico da escola, tempo de serviço e situação profissional. Em termos de gênero, as pessoas entrevistadas estavam divididas quase igualmente entre mulheres (31) e homens (29). Em termos de diversidade regional, realizei entrevistas em áreas costeiras e interiores da República da Tunísia: em Kairouan, Siliana, Túnis, Monastir e Sfax. Entrevistei 23 professores/as do ensino fundamental e 37 professores/as do ensino médio. Em termos de perfil socioeconômico das escolas, tive reuniões com professores/as de escolas rurais e urbanas, privilegiadas e fortemente desprivilegiadas. Sfax costuma ser classificada

como a cidade de melhor desempenho desde a independência, enquanto Kairouan costuma ficar entre as últimas colocadas nos resultados das avaliações nacionais. Monastir é uma cidade costeira e de privilégios, enquanto Siliana é uma província mais rural ao noroeste. Túnis, a capital, tem uma grande variedade de escolas, tanto de grandes privilégios quanto sem privilégio algum, e minhas entrevistas abrangeram as escolas de nível médio e baixo, mas não as mais privilegiadas. No entanto, a maioria dos/as professores/as havia lecionado em mais de uma província e em locais rurais e urbanos, com base em suas nomeações e com base nas vagas disponíveis, então, tendiam a ter experiência pessoal quanto às diferenças regionais entre as escolas.

Em termos de geração, cerca de dois terços dos/das entrevistados/as (39) tinham mais de 10 anos de experiência na área da educação e muitos/as tinham mais de 20 anos de experiência, o que reflete o perfil da profissão docente, especialmente em razão do congelamento das contratações nos últimos anos, devido às medidas de austeridade. Um terço dos/das entrevistados/as ingressou na profissão após a Revolução (especialmente com uma pequena onda de nomeações formais em 2019). O perfil desses/as é ainda mais distinto, pois concluíram programas de qualificação mais avançados e foram selecionados/as por meio de um exame nacional de qualificação altamente competitivo antes de serem nomeados/as professores/as. Também entrevistei duas professoras temporárias.

Em entrevistas semiestruturadas de longa duração, perguntei explicitamente aos/as docentes sobre os protestos em andamento, assim como suas opiniões a respeito de sindicatos; sobre *“quem defende a educação pública”* no país, bem como suas opiniões a respeito do quanto o sistema apoia a equidade e promove valores comuns de cidadania e pertencimento. Também perguntei sobre suas trajetórias na educação, seus anos de serviço e suas nomeações em diferentes locais. Analisei, ainda, a cobertura atual dos protestos na imprensa e consultei as páginas do Facebook dos/das entrevistados/as que me indicaram, explicitamente, as publicações abertas de outras pessoas, além das páginas dos/das principais porta-vozes dos sindicatos, ONGs e funcionários/as do Ministério. Além dos/das docentes, no período mais longo de setembro de 2022 a junho de 2023, entrevistei um ex-ministro da Educação, duas pessoas importantes que trabalham em sindicatos, duas pessoas que trabalham em ONGs ligadas a questões educacionais, um professor universitário que trabalha com educação, um funcionário atual do Ministério e uma pessoa que coordena programas de uma organização internacional. Essas entrevistas com pessoas não docentes alimentam a análise, mas não são utilizadas aqui de forma sistemática.

As opiniões dos/das docentes sobre os sindicatos e a greve de 2023

Várias conclusões importantes emergem das entrevistas.

Insatisfação com o salário docente e outras queixas

Sendo o principal motivo que fomentou o protesto, a insatisfação com os salários era generalizada entre os/as entrevistados/as. Os salários docentes foram comparados aos seus níveis históricos e relacionados ao aumento do custo de vida. Professores/as mais velhos/as, sobretudo, compararam o valor real dos seus salários ao da era pós-colonial, quando o salário de docente lhes permitia construir uma casa, sustentar muitos outros membros da família e serem convocados/as para apoio na solução de disputas locais, tornando-os/as, de certa forma, pessoas notáveis nas suas cidades. Hoje, como disse um professor, *“a maioria dos/as professores/as está endividada com os bancos (por exemplo, empréstimo para compra de carro), metade de seu salário vai para o pagamento de dívidas e o restante mal cobre o aluguel e as necessidades básicas”*. Professores/as mais jovens comentaram com frequência que seu salário era muito baixo, mesmo quando não tinham dependentes e responsabilidades adicionais. Como observou uma pessoa professora da zona rural de Siliana, *“moro com meus pais, mas meu salário não é suficiente”*. Vários/as professores/as relataram gastar mais da metade de seus salários com transporte nos primeiros anos de trabalho, quando normalmente são designados/as para áreas remotas para as quais não desejam se mudar. Os/as professores/as também compararam seus salários com os de outros/as funcionários/as públicos/as que ganham melhor, como professores/as universitários/as e médicos/as, bem como com os de profissionais com qualificações mais baixas, como policiais novatos/as ou outros/as funcionários/as públicos/as cujo trabalho não é tão exigente quanto o de docente. Os/as professores/as temporários/as eram especialmente desfavorecidos/as, pois não tinham renda suficiente nem estabilidade no emprego.

Além disso, os/as docentes citaram várias considerações morais e de princípios. Com frequência enfatizaram a situação difícil dos/das temporários/as e relataram sua participação na greve principalmente em termos de solidariedade com esses/as colegas temporários/as, para que pudessem obter contratos permanentes. Outros/as destacaram as reivindicações dos sindicatos para a promoção e participação de uma reforma educacional mais ampla. Os/as docentes mencionaram frequentemente que as reivindicações do sindicato já tinham sido contempladas em acordos anteriores com o governo/Ministério e expressaram indignação e frustração pelo fato de tais acordos não terem sido honrados. O apoio inicial à greve também foi justificado por representar o menor prejuízo para os/as alunos/as, uma vez que esses/as recebem as suas notas em trabalhos individuais que podem ser somadas de forma independente por eles/elas próprios/as ou por seus pais e suas mães.

Os sindicatos como principais defensores da educação pública

“Os sindicatos são o único elemento que defende a educação. O ministério não o faz... Estamos convencidos/as daquilo pelo que lutamos. Somos nós que nós desgastamos e nos sacrificamos. Há ataques enormes para demonizar os/as professores/as, mas eles/as são os/as únicos/as que compartilham com vocês a educação de seus filhos e de suas filhas... Se a educação é cara, a ignorância sai ainda mais cara”.

Tal como essa pessoa docente da zona rural de Siliana, muitos/as citaram os sindicatos nas suas reflexões sobre a questão de quem defende a educação pública na Tunísia. Alguns/umas começaram afirmando que ninguém defende a educação, que a educação pública foi abandonada pelo Estado desde a década de 1990 ou que existe uma tendência para a privatização, embora não declarada. No entanto, quando questionados/as sobre forças sociais específicas, indivíduos ou entidades, a maioria citou os sindicatos, bem como os/as professores/as em geral ou todas as pessoas preocupadas com o país. O papel dos sindicatos na garantia de ganhos recentes foi destacado com frequência; por exemplo, em termos de aumentos salariais consideráveis (de 900 TND em 2014 para 1600 TND em 2023).

É claro que havia professores/as que não se identificavam com os sindicatos, não destacavam seu legado ou os consideravam muito dóceis. Por exemplo: embora identificasse o sindicato como um importante defensor da educação pública, uma pessoa docente de história em Túnis argumentou que o sindicato é brando e não obteve ganhos em comparação com outros setores. Observou ainda que ele *“ficou aquém das nossas aspirações”*, não é mais o coração da UGTT e que a greve não tem sentido. De acordo com uma professora de francês nova na carreira, a preocupação com a educação pública está ausente de todos os discursos políticos, e os sindicatos deveriam ter lutado mais: *“Não estou com o sindicato, não tenho confiança na política e eles deveriam ter intensificado [a luta]”*. Ela comentou sua própria luta para obter nomeação como professora e o compromisso inabalável de seu grupo de continuar em greve até que suas reivindicações fossem atendidas. De acordo com outra professora de francês em Monastir, *“eu sempre segui as decisões dos sindicatos, mas eles não conversaram conosco, não nos explicaram por que estão fazendo o que fazem”*. Na sua escola os/as professores/as tomaram a decisão coletiva e antecipada de não participarem da greve, mas tentaram apoiar colegas em situação precária (a quem os aumentos salariais não se aplicariam). Ela observou: *“Não me importo com as reivindicações, mas estamos defendendo professores/as substitutos/as em situação precária”*.

Participação na ação sindical: lealdade, política e clientelismo

O papel dos sindicatos na luta anticolonial pela independência, seu papel na Revolução contra a ditadura na fase de transição “preventiva à guerra civil”, como contrapoder aos islamistas, e os ganhos que os/as docentes obtiveram nos últimos anos foram citados como razões para uma pessoa docente ser leal aos sindicatos e aderir à ação coletiva. Uma pessoa docente do ensino primário, que não é sindicalista ativa, afirmou:

“A UGTT deve seu poder à sua história de luta contra o colonialismo, liderando o movimento nacionalista quando as suas lideranças estavam no exílio e representando um refúgio para figuras da oposição sob a ditadura pós-colonial. É um ator político por excelência. O sindicato docente criou ganhos reais para os/as professores/as, apesar das falhas, com as quais tenho insatisfação, incluindo a atual liderança que prolongou o seu próprio mandato, contrariando o regulamento interno que temos”.

Como observou uma pessoa docente de uma escola desprivilegiada em Túnis, *“seguimos as diretrizes do sindicato, mesmo que não concordemos. Tenho esperança de que possa haver uma mudança para melhor”*. Segundo outra, em Kairouan, *“mesmo que haja desvios e erros (inhiriatat wa mazaliq), não nos afastamos da diretriz do sindicato”*.

Embora as gerações mais velhas de professores/as pareçam mais propensas a valorizar a lealdade ao sindicato, algumas pessoas entrevistadas, sobretudo docentes mais jovens, consideravam que a luta não lhes dizia respeito ou se referiam a ela com desdém, como um jogo político no nível da liderança. Uma pessoa docente iniciante de Ciências Islâmicas em Kairouan afirmou que *“a liderança sindical faz a gente de gato e sapato em meio a uma luta de egos. Isso não me interessa. Presto atenção no meu trabalho e é isso”*. Uma jovem pessoa docente de filosofia em Túnis também observou que os sindicatos e o Ministério são pragmáticos e que não vale a pena discutir nem analisar a greve.

A crítica mais recorrente aos sindicatos girou em torno de práticas corruptas ou clientelistas. Os/As entrevistados/as se referiram ao nepotismo nas práticas de contratação, que leva à ineficiência e pode ter aumentado a desigualdade. Por exemplo: uma pessoa ex-docente e diretora de uma escola central explicou que tinha onze administradores/as, quando precisava de apenas quatro, que foram transferidos/as com a ajuda do sindicato, o que nunca teria acontecido antes da Revolução. Outra pessoa ex-docente e administradora regional explicou que as transferências são sempre do campo para a cidade, com a ajuda dos sindicatos. A força dos sindicatos e a fraqueza do Estado/administração ou Ministério foram citadas frequentemente como motivo. Uma pessoa ex-docente e atual inspetora na zona rural de Siliana explicou que havia entrado na UGTT após uma greve de fome sob o antigo regime e a deixou em 2012 porque não defendia mais setores e sim indivíduos/as, embora tenha observado que a corrupção nos sindicatos não é irreparável. Os/As entrevistados/as também lamentaram que o sindicato defendia docentes *“mesmo que cometam erros”*. Para uma pessoa entrevistada, os sindicatos defendem os/as docentes mesmo que pertençam a uma tendência política rival, como salafistas, que representam uma base eleitoral significativa. Outras *“falhas”* importantes com as quais os/as docentes estavam *“insatisfeitos/as”* diziam respeito à medida antidemocrática da UGTT de prolongar seu próprio mandato, violando o artigo 20 dos seus estatutos.

Reservas quanto à greve silenciosa de 2023

Uma reserva comum quanto à greve era a ideia de que, no contexto de uma crise nacional e de negociações da dívida externa, o momento seria inadequado para fazer exigências extras. Por exemplo: embora expressasse forte sentimento de pertença ao movimento trabalhista, um professor de Kairouan criticou o momento e a utilidade da greve, tendo em vista a grave crise econômica. Ele observou que *“as exigências serão atendidas com o desenvolvimento [...] agora não há recursos para atender”*. Ele argumentou que o trabalho sindical ficou caótico e isso *“deu de presente à mídia a oportunidade de lançar campanhas contra a escola pública”*. Observou que, após a Revolução, o trabalho sindical se tornou o principal obstáculo (*mu’atil*) ao desenvolvimento, citando o declínio na renda da produção de fosfato devido à ação. *“Eu sou filho da UGTT. Fui sindicalista e morrerei sindicalista e estarei sempre do lado dos/as trabalhadores/as para que obtenham seus direitos [...] todos temos necessidades. Mas o desenvolvimento vem em primeiro lugar, não as greves”*. Outra pessoa docente observou que a situação financeira é ruim, que há políticas de austeridade que não foram anunciadas e que as condições não melhoraram com as greves – pelo contrário, o status dos/das professores/as e seus salários estão em declínio. A ideia é que *“temos que ser pacientes e racionais”*, como afirmou outra pessoa docente.

Citando o contexto de uma crise da dívida e negociações de resgate financeiro, no qual o presidente do país, que tem uma taxa de aprovação de 70%, tem prometido não ceder às pressões estrangeiras e às medidas de austeridade do FMI, muitos/as professores/as consideraram que *“não era o momento certo”* para fazer reivindicações num país que *“considera um triunfo o fato de ter pago seus funcionários públicos”*. Como explicou outra pessoa docente, as *“reivindicações salariais aumentaram após a revolução”*, mesmo quando a liderança da UGTT não estava de acordo, mas esta *“não conseguiu conter ou racionalizar (tu’aqlin)”* essas reivindicações e *“houve um efeito de demonstração”*, pois tais reivindicações foram atendidas por *“governos fracos”* a fim de *“preservar a paz social”*. Ela previu que, no final, não haverá conquistas, o que prejudicará o trabalho do sindicato e sua credibilidade.

Vários/as professores/as também mencionaram que as greves dos últimos anos levaram pais e mães a transferirem filhos e filhas para escolas particulares. Uma pessoa docente que trabalha tanto em escolas particulares quanto públicas sugeriu que percebia a injustiça em reter notas na rede pública, enquanto as entregava na privada, e abandonou a greve mais cedo. Outra pessoa dos subúrbios de Túnis observou que não se deve instrumentalizar os/as alunos/as e que nunca se convenceu da serventia das greves. Uma pessoa docente temporária observou que não se convenceu desde o início, pois reter notas afeta o moral dos/das alunos/as: *“Não gostei das reivindicações financeiras, mesmo que eu passe necessidade. Meu país está se endividando para que eu receba 300 dinares a mais?”* Outra pessoa ex-docente e diretora em Túnis disse que não participou do protesto silencioso, apesar da legitimidade das reivindicações, e

que desejava a adoção de outra forma de luta, pois esse formato transmite negatividade aos/as alunos/as, faz com que se sintam peões num tabuleiro e vai contra o direito que eles/elas têm à educação. Em alguns casos, professores/as que criticavam duramente as medidas anti-democráticas do presidente ou se referiam aos perigos de seu populismo também consideraram equivocada a decisão de entrar em greve.

Outra observação sobre a greve foi que ela estava alimentando representações negativas de docentes na mídia e na sociedade, submetendo-os/as à pressão de pais, mães e da sociedade sem a probabilidade de um ganho proporcional. A disposição dos/das professores/as em manter a greve parecia diminuir à medida que ela se prolongava, que as críticas públicas aumentavam, que o ano letivo chegava ao fim e que o Ministério não fazia nenhuma concessão. Entrevistada no final do ano letivo, uma pessoa docente de Túnis, que há muito tempo atua no sindicato, expressou consternação com a narrativa de traição que a mídia e as autoridades apresentavam, mas argumentou que a retenção de notas havia se esgotado como opção de luta, dada a falta de motivação entre os/as professores/as, sendo necessário recuar e transferir a luta para o ano seguinte. Uma pessoa docente que entrevistei após o primeiro acordo firmado com o sindicato do ensino médio me disse que o acordo era uma farsa e uma traição às lutas docentes.

Conclusão

No mais recente de uma série de protestos ao longo da última década, os sindicatos docentes da Tunísia escolheram uma estratégia – a retenção das notas finais – que reduz a perda de aprendizagem dos/das discentes (em comparação com uma greve) e diminui as barreiras à participação de professores/as (em comparação com um protesto físico). Inicialmente muitos/as professores/as expressaram sua adesão a essa ‘greve silenciosa’ para manifestar suas queixas e reforçar os sindicatos como a última força de justiça social face ao recuo da transição democrática. Ao final, os sindicatos conseguiram concessões limitadas e postergadas, o que causou frustração significativa entre os/as docentes. O artigo sublinha as principais lógicas que informaram as opiniões docentes sobre os sindicatos e as greves. Embora tenham sido expressas críticas aos sindicatos e suas escolhas, não houve contestação forte ao papel dos sindicatos na defesa da educação e na promoção dos direitos docentes, nem à utilidade da filiação sindical. Este episódio de controvérsia ocorreu no meio de uma situação financeira difícil e foi visto como parte de uma luta política para proteger espaços de autonomia e representação fora das reivindicações populistas – ou, da perspectiva oposta, para minar um presidente popular num momento politicamente frágil.

As narrativas dos/das professores/as revelam maneiras profícuas de aproveitar e ressignificar as estruturas já consolidadas na literatura. As queixas relativas aos salários, contratações temporárias e outras condições eram claras, e a forte identidade social dos/das professores/as

se destacava. No entanto, a identificação com os sindicatos variava significativamente. Especialmente entre as gerações mais velhas de docentes, muitos/as valorizavam a força política dos sindicatos, sendo que preservar ou aumentar esse poder era uma consideração fundamental e, por vezes, decisiva na resolução de cumprir ou não as decisões da liderança. No entanto, para muitos/as as percepções de clientelismo e transgressão dos procedimentos democráticos dentro do movimento sindical minaram essa identificação. Embora a eficácia dos sindicatos em garantir ganhos financeiros para os/as docentes tenha sido comprovada ao longo dos anos, a probabilidade de sucesso desse protesto em específico foi questionada no contexto da espiral da dívida nacional e da rápida inflação. As percepções de oportunismo político tiveram destaque nas narrativas docentes.

Os/as professores/as fizeram referência a diversas orientações morais e políticas para apoiar e contestar a greve. Por exemplo: muitos/as simpatizaram com os apelos ao interesse nacional, além de serem sensíveis às acusações oficiais e da mídia sobre falta de lealdade e de prejuízo à nação. Também foram levantadas questões morais em relação ao dano potencial aos/as alunos/as devido à greve, fosse minando seu moral e aprendizado ou afastando as famílias da educação pública. As acusações de corrupção contra os sindicatos também poderiam ser vistas como uma tentativa de transformar um grupo de interesse numa máquina política, no sentido proposto por Ben Schneider (2022). Ao obter maior controle sobre a contratação de docentes, os sindicatos estavam, indubitavelmente, tentando obter mais poder sobre as carreiras dos/das professores/as, embora de maneira informal. No entanto, quando vistas por uma lente moralizante e ampliadas pela mídia, essas modalidades de clientelismo podem se tornar um determinante fundamental na identificação com os sindicatos. As opiniões sobre o apoio à democracia e a primazia do “desenvolvimento sobre a liberdade” também moldaram a identificação com os sindicatos e as atitudes em relação à ação coletiva seletiva. A identificação com a entidade que convoca a ação coletiva tem, portanto, dimensões morais, políticas e ideológicas que moldam as decisões de participação. Ser um sindicato altamente politizado, com uma liderança em desacordo com um presidente popular, tanto reforçou como minou a identificação com a entidade, para além do acordo sobre as suas reivindicações. Em suma, embora a literatura tenha sublinhado considerações morais, a investigação aponta para um leque mais amplo de diferenças nas preferências e valores políticos que podem ser acentuados como ponto de partida para captar os fatores expostos como motivo de participação nos protestos. A duração e a recorrência dos protestos ao longo dos anos anteriores também tiveram impacto no empenho dos/das professores/as e na pressão social e parental sobre eles/elas.

As dimensões geracional, temporal, política e histórica estruturaram, portanto, as narrativas de queixas, identidade, eficácia e moralidade que impulsionaram as atitudes em relação ao protesto. No entanto, embora as reclamações percebidas e as emoções a elas ligadas fossem compartilhadas pelos/as professores/as entrevistados/as, os fatores decisivos que moldaram suas opiniões se centravam nas preferências morais e políticas e na percepção de uma oportunidade política. A forte identidade de grupo como professores/as e a solidariedade com os/

as professores/as temporários/as foram temas comuns, enquanto a identificação com o sindicato fez os/as docentes divergirem. Um ambiente de nacionalismo e populismo em ascensão, as avaliações docentes quanto às perspectivas realistas de sucesso dos protestos contra um governo que luta pela solvência e os crescentes ataques da imprensa, como a declaração citada no início deste artigo, contribuíram para as opiniões dos/das professores/as sobre o protesto. Por outro lado, apesar das divergências sobre o momento e as ferramentas da luta, o legado histórico e o papel político recente dos sindicatos e sua defesa dos/das docentes são reconhecidos de modo mais amplo, pois os sindicatos continuam sendo vistos como um veículo central para a defesa da educação pública na Tunísia.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *When do Teachers Strike: Between Strong Unions, Divergent Preferences and Political Opportunity in Tunisia*, Hania Sobhy, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Érico Assis.
- 2 Gostaria de agradecer às três pessoas revisoras anônimas por seus comentários de grande utilidade. Agradecimentos especiais às pessoas editoras convidadas, por sua perspicácia com o manuscrito, suas contribuições inestimáveis e sua orientação.
- 3 Na maioria dos países de renda média e baixa, os salários dos/as professores/as representam de 2 a 7 vezes o PIB per capita (SANDEFUR, 2018), e as evidências apontam que um salário médio de 3 a 3,5 vezes o PIB per capita é propício para um sistema educacional produtivo (OCDE, 2014, 184).
- 4 Falamos em UGTT apenas quando os/as entrevistados/as se referem à organização maior: a União Geral dos Trabalhadores da Tunísia (*al-itiḥad*); usamos sindicato/sindicatos para nos referirmos aos sindicatos docentes (*al-naqaba/al-naqabat*). *Naqaba* (ou *naqabat ummal*) é o termo árabe que engloba sindicatos, associações profissionais e organizações de trabalhadores/as.
- 5 Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Revisão Ética do Instituto Max Planck para o Estudo da Diversidade Religiosa e Étnica (MPI-MMG) e recebeu o número de aprovação: MPI-MMG/SCD/2022/12A.
- 6 Em termos de comparação internacional, o desempenho dos alunos e das alunas da Tunísia está abaixo da média da OCDE em mais de três anos de escolaridade (WORLD BANK, 2016).
- 7 Entre outros itens estavam um aumento no bônus anual de volta às aulas e a reabertura dos processos de promoção. O acordo também se compromete com a eliminação do emprego precário no setor e a regularização da situação dos/das professores/as substitutos/as no banco de dados.

Referências

AKKERMAN, Agnes, Mareike J. Born, and Rene Torenvlied. 2013. "Solidarity, Strikes, and Scabs: How Participation Norms Affect Union Members' Willingness to Strike." *Work and Occupations* 40 (3): 250–280. <https://doi.org/10.1177/0730888413481481>.

- APICELLA, Sabrina, and Helmut Hildebrandt. 2019. "Divided we Stand: Reasons for and Against Strike Participation in Amazon's German Distribution Centres." *Work Organisation, Labour & Globalisation* 13 (1): 172–189. <https://doi.org/10.13169/workorglabglob.13.1.0172>.
- BANDURA, Albert. 2000. "Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy." *Current Directions in Psychological Science* 9 (3): 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>.
- BARRIE, Christopher, and Neil Ketchley. 2018. "Opportunity Without Organization: Labor Mobilization in Egypt After the 25th January Revolution." *Mobilization: An International Quarterly* 23 (2): 181–202. <https://doi.org/10.17813/1086-671X-23-2-181>.
- BASCIA, Nina. 2004. "Teacher Unions and the Teaching Workforce: Mismatch or Vital Contribution?" *Teachers College Record* 106 (13): 326–347. <https://doi.org/10.1177/016146810410601310>.
- BASCIA, Nina. 2008. "What Teachers Want from Their Unions What We Know from Research." In *In The Global Assault on Teaching, Teachers, and Their Unions Stories for Resistance*, edited by Mary Compton and Lois Weiner, 95–108. New York: Palgrave Macmillan.
- BASCIA, Nina, and Sachin Maharaj. 2022. "After the Dust Has Settled: Enduring Teacher Unionism." *Critical Education* 13 (4): 5–19. <https://doi.org/10.14288/ce.v13i4.186622>.
- BATTISTONI, Richard M. 2012. "Teachers Unions and Public Education: A Discussion of Terry Moe's Special Interest: Teachers Unions and America's Public Schools." *Perspectives on Politics* 10 (1): 122–123. <https://doi.org/10.1017/S1537592711004336>.
- BURROWS, B., Ö Uluç, K. Khudoyan, and B. Leidner. 2022. "Introducing the Collective Action Recursive Empowerment (CARE) Model: How Small-Scale Protests led to Large-Scale Collective Action in Armenia's Velvet Revolution." *Political Psychology* 44: 397–418. <https://doi.org/10.1111/pops.12858>.
- CARAWAY, Teri L., Maria Lorena Cook, and Stephen Crowley, Eds. 2015. *Working Through the Past: Labor and Authoritarian Legacies in Comparative Perspective*. New York: Cornell University Press.
- CARLSON, D. 1992. *Teachers and Crisis: Urban School Reform and Teachers' Work Culture*. New York: Routledge Chapman & Hall.
- CASEY, Leo. 2012. "Teachers Unions and Public Education: A Discussion of Terry Moe's Special Interest: Teachers Unions and America's Public Schools." *Perspectives on Politics* 10 (1): 126–129. <https://doi.org/10.1017/S1537592711004439>.
- CHAMBERS-JU, Christopher, Amanda Beatty, and Rezanti Putri Pramana. 2022a. "Exploring the Politics of Expertise: The Indonesian Teachers' Union and Education Policy, 2005-2020." RISE Working Paper Series. 22/101. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2022/101
- CHAMBERS-JU, Christopher, Amanda Beatty, and Rezanti Putri Pramana. 2022b. "The Role of Teacher Union Expertise in Shaping Education Policy." RISE Programme. <https://riseprogramme.org/blog/role-teacher-union-expertise-education-policy>.
- COLOGNA, Viktoria, Gea Hoogendoorn, and Cameron Brick. 2021. "To Strike or not to Strike? An Investigation of the Determinants of Strike Participation at the Fridays for Future Climate Strikes in Switzerland." *PLoS One* 16 (10): e0257296. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257296>.
- COMPTON, Mary, and Lois Weiner. 2008. *The Global Assault on Teaching, Teachers and Their Unions*. New York: Palgrave Macmillan.
- CSEFRS (Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique). 2021. Le métier de l'en- seignant au Maroc : à l'aune de la comparaison international. Rabat: Conseil Supérieur de l'Education, de la

Formation et de la Recherche Scientifique. <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2021/11/30-11-Rapport-me%CC%81tier-de-lenseignant-V-Fr.pdf>.

DIXON, Marc, and Vincent J. Roscigno. 2003. "Status, Networks, and Social Movement Participation: The Case of Striking Workers." *American Journal of Sociology* 108 (6): 1292–1327. <https://doi.org/10.1086/375198>

FRYMER, Paul. 2012. "Teachers Unions and Public Education: A Discussion of Terry Moe's Special Interest: Teachers Unions and America's Public Schools." *Perspectives on Politics* 10 (1): 124–126. <https://doi.org/10.1017/S1537592711004725>.

GIUGNI, Marco. 2011. "Political Opportunity: Still a Useful Concept?" In *Contention and Trust in Cities and States*, edited by M. Hanagan and C. Tilly, 271–283. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0756-6_19. Hartshorn, Ian M. 2018. *Labor Politics in North Africa: After the Uprisings in Egypt and Tunisia*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108351157.007>

HARTSHORN, Ian. M., and Rudra Sil. 2019. "The Fate of Labor After Regime Change: Lessons from Post-Communist Poland and Post-Apartheid South Africa for Tunisia's Nobel-Prize Winning Unions." *Economic and Industrial Democracy* 40 (1): 20–41. <https://doi.org/10.1177/0143831X18780321>.

HOYMAN, Michele M., Joshua M. Jansa, and Austin Bussing. 2023. "The Catalysts of "Red for Ed": Statewide Teachers' Strikes as Collective Voice and Conflict Expansion for Communities of Fate." *The Social Science Journal*. <https://doi.org/10.1080/03623319.2023.2284397>.

KRAVITZ, Richard L., Lawrence Linn, Nikki Tennant, Elizabeth Adkins, and Zawacki Bruce. 1990. "To Strike or not to Strike? House-Staff Attitudes and Behaviors During a Hospital Work Action." *The West Journal of Medicine* 153 (5): 515–519.

MADRID, Raúl L. 2003. "Labouring Against Neoliberalism: Unions and Patterns of Reform in Latin America." *Journal of Latin American Studies* 35 (1): 53–88. <https://doi.org/10.1017/S0022216X0200665X>.

MAMARI, Hamadi. 2023. "The Truce Between the Tunisian President and the Labour Union Falls into the Trap of Estrangement." *The Independent Arabia*. 19 February. <https://shorturl.at/oOPU5>.

MEDDEB, Hamza. 2020. "Tunisia's Geography of Anger." 19 February. Carnegie Middle East Center. <https://carnegie-mec.org/2020/02/19/tunisia-s-geography-of-anger-regional-inequalities-and-rise-of-populism-pub-81086>.

OECD. 2014. "Indicator D3: How Much are Teachers Paid?" In *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, 454–472. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/88893311981>.

PETRAS, James. 2018. *The Left Strikes Back: Class Conflict in Latin America in the age of Neoliberalism*. New York: Routledge.

RIDGE, Hannah M. 2022. "Dismantling new Democracies: The Case of Tunisia." *Democratization* 29 (8): 1539–1556. <https://doi.org/10.1080/13510347.2022.2093346>.

SAHITO, Zafarullah, and Pertti. Vaisanen. 2019. "A Literature Review on Teachers' job Satisfaction in Developing Countries: Recommendations and Solutions for the Enhancement of the job." *Review of Education* 8 (1): 3–34. <https://doi.org/10.1002/rev3.3159>.

SAHLBERG, Pasi. 2006. "Education Reform for Raising Economic Competitiveness." *Journal of Educational Change* 7 (4): 259–287. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-4884-6>.

SAHLBERG, Pasi. 2012. How GERM is Infecting Schools Around the World. <https://pasisahlberg.com/text-test/>. Sandefur, Justin. 2018. Chart of the Week: Teacher Pay around the World: Beyond "Disruption" and "De-skilling".

RISE Programme. https://riseprogramme.org/blog/teacher_pay_around_world.

SCHNEIDER, Ben Ross. 2022. "Teacher Unions, Political Machines, and the Thorny Politics of Education Reform in Latin America." *Politics & Society* 50 (1): 84–116. <https://doi.org/10.1177/00323292211002788>.

SHUMAN, Eric, Amit Goldenberg, Tamar Saguy, Eran Halperin, and Martijn van Zomeren. 2023. "When Are Social Protests Effective?" *Trends in Cognitive Sciences* 51364-6613 (23): 00261–9. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.10.003>.

SILVA, Elena, Ann Duffet, Steve Farkas, and Andrew Rotherham. 2008. *Waiting to Be Won Over: Teachers Speak on the Profession, Union and Reform*. Washington, DC: Education Sector. http://www.educationsector.org/sites/default/files/publications/WaitingToBeWonOver_0.pdf.

TARLAU, Rebecca. 2019. *Occupying Schools, Occupying Land: How the Landless Workers Movement Transformed Brazilian Education*. Oxford: Oxford University Press.

TASHRI3. 2024. Birnamij al-rawatib wal-minah li-muwathafi qita3 al-tarbiya (Salary and Bonus Scale of Education Sector Employees). Mawsu'a al-tashri' al-madrasi al-Jaza'iri (The Encyclopaedia of Algerian School Legislations). Accessed 1 Feb 2024. <https://is.gd/vYHZoH>.

UNESCO Institute for Statistics (UIS). UIS Statistical Bulk Data Download Service. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.PRIV.ZS?locations=TN>.

VACHON, Todd E., and Josef-H. Ma. 2015. "Bargaining for Success: Examining the Relationship Between Teacher Unions and Student Achievement." *Sociological Forum* 30 (2): 391–414. <https://doi.org/10.1111/socf.12168>.

VAN ZOMEREN, Martijn. 2013. "Four Core Social-Psychological Motivations to Undertake Collective Action." *Social and Personality Psychology Compass* 7 (6): 378–388. <https://doi.org/10.1111/spc3.12031>.

WEINER, Lois, and Mary. Compton. 2019. "Teachers' Work and Teachers' Unions in the Global Education Reform Movement (GERM)." In *The Wiley International Handbook of Educational Foundations*, edited by Alan S. Canestrari and Bruce A. Marlowe, 175–188. NJ: Wiley Blackwell.

WHITE BOOK. 2016. *White Book: Project for the Reform of the Education System in Tunisia*. Tunis: Ministry of Education. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/tunisia_livreblanc_reforme_education_2016.pdf.

WORLD BANK. 2016. *Country Brief Tunisia*. Washington, DC: World Bank Group. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/413111483076322196/pdf/111454-REVISED-PUBLIC-PISA-2015-Country-Brief-Tunisia.pdf>.

WORLD BANK. 2022. *Public Expenditure Review*. Cairo: Arab Republic of Egypt, World Bank.

YANATMA, Servet. 2023. England Teacher Strikes: How do Teachers' Salaries Compare across Europe? *Euronews*. 5 July. <https://www.euronews.com/next/2023/07/05/teachers-pay-which-countries-pay-the-most-and-the-least-in-europe>.

YERKES, Sarah, Jennifer McCoy, Paul Stronski, Thomas de Waal, Saskia Brechenmacher, Marc Pierini, Yezid Sayigh, and Hamza Meddeb. 2022. Global lessons for Tunisia's Stalled Transition." Carnegie Middle East Center. <https://carnegieendowment.org/2022/07/21/global-lessons-for-tunisia-s-stalled-transition-pub-87541>.

YOUSfi, Hela. 2017. *Trade Unions and Arab Revolutions: The Tunisian Case of UGTT*. New York: Routledge.

Declaração de divulgação

A autora não informou nenhum conflito de interesses em potencial.

Teorizando novos potenciais para o ativismo docente: *as respostas dos sindicatos e grupos ativistas de base aos planos de reabertura das escolas durante a pandemia de COVID-19 no Canadá¹*

Theorising new potentials for teacher activism:
union and grassroots activist responses to COVID-19 school reopening plans in Canada

Teorización de nuevos potenciales para el activismo docente:
las respuestas de los sindicatos y grupos de activistas de base a los planes para reabrir las escuelas durante la pandemia de COVID-19 en Canadá

 **TRUDY KEIL***

Universidade de Regina, Canadá

 **PAMELA OSMOND-JOHNSON****

Universidade de Regina, Canadá

RESUMO: Com base em teorias pós-estruturalistas, este artigo explora os discursos públicos de diversos sindicatos e grupos de ativistas docentes de base em torno dos planos de reabertura das escolas do Canadá durante a pandemia de Covid-19. Nosso objetivo é destacar como essas duas forças do ativismo docente podem se influenciar e impactar mutuamente, criando uma outra possibilidade de futuro para a resistência coletiva ao neoliberalismo na educação — um agenciamento formado pelo ativismo sindical e de base, intra-agindo, se moldando e se transformando reciprocamente.

Palavras-chave: Ativismo docente. Sindicatos docentes. Pós-estruturalismo. Teoria do Agenciamento. Teoria dos Afetos. Neoliberalismo.

* Faculdade de Educação, Universidade de Regina, Regina, Canadá. E-mail: <trudy.keil@uregina.ca>.

** Faculdade de Educação, Universidade de Regina, Regina, Canadá. E-mail: <osmondjp@uregina.ca>.

ABSTRACT: Using post-structural theories, this paper explores the public discourses of several Canadian teacher unions and grassroots teacher activist groups around the issue of school reopening plans in Canada amidst the COVID-19 pandemic. The paper aims to highlight the ways in which these two forces of teacher activism can influence and impress upon each other to create a different possible future for collective resistance to neoliberalism in education an assemblage of union and grassroots activism intra-acting, shaping, and impressing upon one another.

Keywords: Teacher activism. Teacher unions. Poststructuralism. Assemblage theory. Affect theory. Neoliberalism.

RESUMEN: Con base en teorías postestructuralistas, este artículo explora los discursos públicos de varios sindicatos y grupos de activistas docentes de base en torno a los planes de reapertura de las escuelas en Canadá durante la pandemia de COVID-19. Nuestro objetivo es resaltar cómo estas dos fuerzas del activismo docente pueden influenciarse e impactarse mutuamente, creando otra posibilidad de futuro para la resistencia colectiva al neoliberalismo en la educación: una agencia formada por el activismo sindical y de base, que intraactúa, moldea y se transforma mutuamente.

Palabras clave: Activismo docente. Sindicatos docentes. Postestructuralismo. Teoría de la agencia. Teoría de los afectos. Neoliberalismo.

Introdução

De acordo com Nicole Carl, Amanda Jones-Layman e Rand Quinn (2022), o ativismo docente envolve “as atividades de motivação política dos/as docentes para alterar políticas públicas, rotinas e arranjos educacionais existentes na busca de uma perspectiva de justiça, equidade e igualdade” (CARL, JONES-LAYMAN & QUINN, 2022, p. 2). Em termos históricos, o ativismo docente está intimamente ligado ao envolvimento nos sindicatos docentes, sendo esses os órgãos juridicamente responsáveis pela defesa dos interesses dos/das professores/as, conforme negociado em acordo coletivo com o governo (BASCIA, 2023). Assim, os sindicatos docentes de todo o mundo são, há muito tempo, “espaços importantes para a defesa da causa, o ativismo e o protesto” (CARL, JONES-LAYMAN & QUINN, 2022). Nos últimos anos, contudo, os/as docentes também começaram a formar e participar de grupos ativistas de base — externos

aos seus sindicatos — por meio de redes informais nas escolas, comunidades ou redes sociais (CARL, JONES-LAYMAN & QUINN, 2022). Essa mudança contribuiu para uma compreensão mais sutil e pluralista do ativismo docente (MATON, 2016) e para o papel crescente dos/das professores/as como *protagonistas políticos/as* que se envolvem em debates sobre questões de importância para a educação na esfera pública (ROBERT, 2017; ROBERT & MCENTARFER, 2014).

A partir da questão dos planos de reabertura das escolas durante a pandemia da Covid-19, exploramos o contexto canadense dessas duas forças do ativismo docente, oferecendo uma visão ampla do trabalho dos sindicatos docentes de todo o Canadá na defesa da reabertura segura das escolas, bem como insights mais profundos a respeito de como os afetos (AHMED, 2004) ou “emoções que *fazem*” (AHMED, 2014, p. 208) motivam os/as ativistas docentes canadenses de maneira mais local. Num momento de tensão política elevada, com o nervosismo público em torno de questões de saúde e segurança relacionadas à reabertura das escolas, a pandemia da Covid-19 levou indivíduos e grupos, de uma só vez, a tomarem medidas imediatas.

Como em muitos lugares do mundo, os sistemas escolares do Canadá cancelaram a maior parte do ensino presencial em março de 2020, devido à preocupação generalizada de que a Covid-19 se propagaria nos ambientes escolares (OSMOND-JOHNSON & FUHRMANN, 2021). Em meio a questões de acesso desigual (KAPOOR, 2020) e à preocupação com o bem-estar dos/das alunos/as (UNESCO *et al.*, 2020), logo começaram as demandas por planos de reabertura total das escolas e pelo dito “retorno à normalidade” (OSMOND-JOHNSON, CAMPBELL & POLLOCK, 2020; SICK KIDS, 2020; TAYLOR, 2020). No entanto, a opinião pública sobre o assunto divergiu e, após o anúncio dos planos de reabertura das escolas em cada província, houve um clamor público que questionou a solidez dos planos (HOLINATY, 2020; MILLER, 2020). Essa intensificação do debate político constituiu um período particularmente fértil para analisar como os sindicatos docentes e grupos ativistas de base responderam a uma questão de importância pública.

É importante observar, no entanto, que não há supervisão federal da educação no Canadá. As questões relacionadas à educação são de competência de cada uma das dez províncias e dos três territórios do Canadá. A legislação exige que os/as professores/as dos sistemas escolares públicos (que representam aproximadamente 95% do total de matrículas) sejam membros de um dos dezesseis sindicatos docentes (também conhecidos como federações, sociedades e associações). Portanto, o magistério é uma profissão fortemente sindicalizada no Canadá, de modo que o foco das pesquisadoras nos sindicatos como locais de ativismo docente é bastante previsível. Ainda assim, com a proliferação de abordagens neoliberais na tomada de decisões sobre a educação, os/as professores/as canadenses estão buscando caminhos inéditos e de maior agilidade para seu ativismo (KEIL & OSMOND-JOHNSON, 2022). Por exemplo: num estudo recente que analisou o ativismo docente em Saskatchewan, os/as professores/as explicaram como o ativismo multifacetado, particularmente por meio das mídias sociais (Twitter², Facebook), abriu possibilidades de maior autonomia e maior percepção de influência política (KEIL

& OSMOND-JOHNSON, 2022). Neste artigo, analisamos a amplitude do envolvimento ativista docente para ter uma compreensão mais profunda de seus engajamentos políticos, tanto dentro quanto fora dos sindicatos docentes.

Em particular, este artigo se baseia nos discursos públicos dominantes de vários sindicatos docentes e grupos de ativismo docente de base do Canadá, conforme transmitidos pelo Twitter de maio a outubro de 2020. Como explica Deva Woodly (2015),

A maneira como falamos das questões em público reflete e determina quais soluções são consideradas desejáveis ou plausíveis na lógica em comum que molda a política de um determinado momento. A atenção especial ao discurso público não só nos possibilita acompanhar a política à medida que ela acontece, mas também revela verdades importantes sobre o significado, as ligações e os efeitos das atividades não discursivas que tradicionalmente consideramos políticas, como votar, ações de grupos de interesse e campanhas de manifestação (WOODLY, 2015, p. 19).

Com base na teoria pós-estruturalista de Jennifer Harding *et al.* (2018) sobre alianças, agenciamentos e afetos, nosso estudo destaca como o ativismo educacional de base e os sindicatos docentes, por meio de suas ações, podem influenciar e transformar uns aos outros como partes de um agenciamento político de alianças em prol da mudança cultural e social (DELANDA, 2006). De acordo com Nina Bascia e Howard Stevenson (2017), tais alianças são um componente fundamental da renovação dos sindicatos docentes. Ou seja, os/as professores/as devem reconhecer o valor de sua agência coletiva e ter confiança para afirmá-la, tanto nas estruturas de formulação de políticas de seus sindicatos docentes como no contexto mais amplo das arenas da política educacional (BASCIA & STEVENSON, 2017). Assim, o artigo busca desestabilizar abordagens normativas da mudança educacional que limitam a voz dos/das educadores/as e ir além dos horizontes percebidos, empregando uma visão pós-estruturalista do ativismo docente enraizado em novas solidariedades.

Começamos por delinear a aplicação do quadro de Harding *et al.* (2018) às noções de ativismo docente, renovação sindical docente e movimentos sociais. A seguir, apresentamos uma visão geral da literatura sobre o ativismo docente no Canadá e a propagação da ideologia neoliberal no contexto educacional canadense como precursora dos planos de reabertura das escolas durante a pandemia da Covid-19. Posteriormente, apresentamos uma sinopse dos métodos de pesquisa, de coleta e de análise de dados. Utilizando o *entrelaçamento de códigos* de Johnny Saldana (2021), apresentamos duas vinhetas narrativas como representações afetivas de como os/as docentes ativistas e seus sindicatos entenderam e colocaram em prática o ativismo em resposta à pressão crescente para reabrir as escolas. Por fim, discutimos o que vemos como uma possibilidade de futuro para a resistência coletiva ao neoliberalismo na educação — um agenciamento do ativismo sindical e do ativismo de base em que ambos interagem, moldam e transformam um ao outro.

Reconceituando o ativismo docente por meio do pós-estruturalismo

As pesquisas canadenses sobre o ativismo docente têm utilizado estruturas predominantemente construtivistas e críticas. Além disso, como já foi mencionado, esta pesquisa foi conduzida no contexto do sindicalismo docente, incluindo sindicatos docentes como atores políticos (BASCIA, 2009), o caso específico das professoras (BASCIA, 1998), o sindicalismo docente pela justiça social (POOLE, 2007; ROTTMANN, 2009; 2011) e as respostas dos sindicatos docentes às reformas educacionais (MAHARAJ & BASCIA, 2021; OSMOND-JOHNSON E FUHRMANN, 2021). Há uma escassez de pesquisas que explorem o ativismo docente de base no Canadá ou o ativismo docente visto a partir de enquadramentos pós-estruturalistas. Terrenda White (2020) afirmou que o ativismo dos/das professores/as raramente é estudado “como fenômeno matizado e variado, com múltiplos significados, agentes e objetivos” (WHITE, 2020, p. 299). Assim, tal como Ajay Sharma (2015), concordamos que o ativismo docente precisa do pós-estruturalismo para analisar como o mundo existe na desconstrução de estruturas opressivas e no reconhecimento de que a mudança é inevitável.

Bascia e Stevenson (2017) afirmam que “a democracia sindical e os sindicatos como espaços democráticos são, hoje, mais importantes do que nunca, uma vez que muitos sistemas educacionais estão restringindo os espaços para o engajamento público e democrático” (BASCIA & STEVENSON, 2017, p. 59). Já John Bangs e David Frost (2012) argumentam, de modo similar, que os sindicatos docentes desempenham um papel fundamental para garantir que as vozes dos/das professores/as sejam ouvidas nas discussões sobre políticas educacionais. Assim, os/as educadores/as canadenses envolvidos/as nas estruturas sindicais desempenham um papel crítico na construção de uma base sólida firmada por docentes dedicados/as que, ao longo de várias décadas, se empenharam para promover os interesses sociais e econômicos da sua própria classe (LAWTON *et al.*, 1999). Ao mesmo tempo, professores/as que se sentem frustrados/as, limitados/as ou desconectados/as de seus sindicatos (BRICKNER, 2016; KEIL & OSMOND-JOHNSON, 2022; KEIL & OSMOND-JOHNSON, no prelo) cada vez mais exploram como as táticas dos movimentos sociais de base podem ajudá-los/as a alcançar objetivos políticos comuns. Tricia Niesz (2019) afirma que “para comunidades e educadores/as que buscam mudanças locais ou mais amplas na educação pública, há muito a se aprender com o ativismo dos movimentos sociais” (NIESZ, 2019, p. 57). De fato, Santiago Rincón-Gallardo (2020) elucida que os movimentos sociais têm potencial para criar uma “mudança cultural generalizada que nos aproxime de nossa condição humana” (RINCÓN-GALLARDO, 2020, p. 470). Nesse contexto, este artigo se baseia no enquadramento pós-estruturalista de alianças e nos agenciamentos e afetos de Harding *et al.* (2018) para analisar como as forças multifacetadas do ativismo docente podem resistir, coletivamente, à proliferação do neoliberalismo em contextos educacionais.

Alianças

Para conceituar alianças, recorremos a Mario Diani (2000), que mesclou a *clivagem política* de Stein Rokkan à *interseção dos círculos sociais* de Georg Simmel para teorizar a capacidade dos novos movimentos sociais de desenvolver sistemas de relações que “transcendem as clivagens sociais e políticas estabelecidas” (DIANI, 2000, p. 387). A expressão *clivagens políticas* se refere a corpos políticos existentes com ideologias diferentes. Por exemplo, os círculos sociais existem dentro de clivagens estabelecidas (governos, sindicatos docentes), mas novas alianças (como grupos de base para defesa da causa) podem mudar mais facilmente para criar círculos interseccionais de conexões com potencial transformador. Círculos que se intersectam, se repetem e se consolidam ao longo do tempo têm um impacto cada vez maior, o que resulta na criação de uma nova clivagem política mais estabelecida. De acordo com Diani (2000), os movimentos sociais são novos quando não oferecem apenas uma alternativa política, mas cruzam as fronteiras das clivagens políticas anteriores e geram novas solidariedades. As alianças estabelecidas por meio de movimentos sociais são menos fixas, e assim os/as agentes sociais podem cruzar as clivagens tradicionais — ao mesmo tempo que criam novas conexões, mas mantêm as relações pré-existentes — para produzir círculos interligados representativos de novas redes, potencialmente transformadoras (DIANI, 2000).

Agenciamentos

Com base em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1987), Harding *et al.* (2018) definem agenciamentos como “o processo de organizar, ordenar e encaixar partes” (HARDING *et al.*, 2018, p. 9). As partes dos agenciamentos não são pré-determinadas nem aleatórias e incluem entidades humanas e não humanas. No contexto do ativismo docente, por exemplo, um agenciamento pode incluir corpos (professores/as, funcionários/as públicos/as), ações (escrever, protestar), ideias (política, justiça social), identidades (ativista, sindicalizado/a) ou emoções (satisfação, raiva). Um agenciamento cria potencial para um circuito de novidade que “nos ajuda a compreender as conexões entre o espaço, o movimento e o entrelaçamento de ideias e ações” (HARDING *et al.*, 2018, p. 16). Deleuze e Guattari se referiram a essa novidade como o devir de algo diferente, em que “o *devir* é o movimento através de um acontecimento único que produz experimentação e mudança” (JACKSON & MAZZEI, 2012, p. 87). Manuel DeLanda (2006), ampliando a teoria do agenciamento de Deleuze e Guattari, descreve como a identidade de uma pessoa pode mudar a partir de novas habilidades ou capacidades. Novas habilidades, por sua vez, “incrementam as capacidades que a pessoa tem de afetar e ser afetada ou, em outras palavras, incrementam as capacidades que ela tem de entrar em novos agenciamentos” (DELANDA, 2006, p. 42). Em outras palavras, agenciamentos permitem que as pessoas ultrapassem

os horizontes percebidos e exerçam capacidades variadas em múltiplos outros agenciamentos, à medida que alteram as identidades e introduzem diferentes potencialidades. Os agenciamentos e as intensidades de afeto coexistem como forças interdependentes, sendo os agenciamentos compostos por partes intra-atuantes imbuídas de afeto como devires.

Afetos

De acordo com Ron Eyerman (2006), “a solidariedade de grupo é uma experiência tanto emocional quanto cognitiva” (p. 208). Ann Cvetkovich (2012) também sugere que é necessário explorar os afetos ou os “sentimentos públicos”, uma vez que “as formas habituais de reação política, incluindo a ação direta e a análise crítica, já não funcionam nem para mudar o mundo nem para nos sentirmos melhor” (CVETKOVICH, 2012, p. 2). Assim, explorar os afetos em relação ao ativismo político docente é particularmente relevante. Existem múltiplas definições de afeto, a depender da orientação filosófica (AHMED, 2014; CVETKOVICH, 2012; MASSUMI, 1995). Harding *et al.* (2018) elucidam que “[os afetos] nos ajudam a considerar o entusiasmo e a paixão que movem os corpos, mas que não seriam articulados de outra forma” (HARDING *et al.*, 2018, p. 16). Este artigo se baseia principalmente na orientação feminista de Sara Ahmed (2014) em relação aos afetos e na noção de *economias afetivas*, nas quais “as emoções fazem coisas, [na medida em que] alinham os indivíduos com as comunidades — ou o espaço corporal com o espaço social — por meio da própria intensidade de seus apegos” (AHMED, 2014, p. 119). Encontra-se o poder dos afetos nas economias afetivas ou no acúmulo de forças circulantes repetitivas que produzem tendências normativas (AHMED, 2014; GOULD *et al.*, 2019). Como dissemos em outra oportunidade:

A repetição de intra-ações dentro de um agenciamento resulta, subsequentemente, em aderência – a união de objetos, ideias ou pessoas – e coerência – um corpo coletivo que exhibe entendimentos normativos (Ahmed, 2014). As economias afetivas (ou seja, os entendimentos normativos sumativos) aproximam ou afastam indivíduos ou coletivos de outros corpos, ideias ou objetos (KEIL & OSMOND-JOHNSON, 2022).

Ao tratar das economias afetivas, Sara Cantillon e Kathleen Lynch (2017) postularam que os valores afetivos associados ao neoliberalismo (por exemplo, competição, política do medo) devem ser substituídos pelo cuidado com os/as outros/as, refletindo uma humanidade mais profunda. Cvetkovich (2012), no entanto, argumenta que os *sentimentos públicos* “em última análise, resistem a binarismos redutores entre o social e o antissocial e entre o afeto positivo e o negativo” (CVETKOVICH, 2012, p. 6). Por exemplo, sentir depressão pode ser benéfico para ativistas. Embora divergentes, ambas as perspectivas têm valor, pois a rejeição de Cvetkovich às interpretações binárias possibilita uma visão

mais esperançosa (mas não utópica), e a igualdade afetiva de Cantillon e Lynch (2017) chama explicitamente a atenção para um desejo por valores de cuidado.

Por fim, Deborah Gould *et al.* (2019) afirmam que “o afeto está repleto de potencial” (GOULD *et al.*, 2019, p. 96), o que significa que qualquer momento representa múltiplas possibilidades em que algo diferente pode ocorrer. Assim, as energias afetivas sugerem oportunidades para “o mais” (GOULD, 2019, p. 96), seja no presente ou no futuro, em novas redes ou alianças. Prestar atenção às potencialidades afetivas é vantajoso, pois elas podem representar janelas de esperança para promover mudanças sociais.

O ativismo como resistência ao neoliberalismo

No contexto político global presente, a ideologia neoliberal se tornou a ortodoxia dominante na tomada de decisões governamentais transnacionais (APPLE, 2011; GIROUX, 2014). Os valores, atitudes e crenças neoliberais que priorizam a eficiência e a fiscalização se infiltraram profundamente em todos os aspectos da esfera pública, onde as soluções privadas — para resolver problemas, por vezes aparentemente fabricados — são consideradas superiores (APPLE 2011). Com incremento significativo após o lançamento do PISA da OCDE em 2000, segundo alguns teóricos (SELLER, THOMPSON & RUTKOWSKI, 2017), o neoliberalismo na educação resultou no que Pasi Sahlberg (2012) chamou de Movimento Global pela Reforma Educacional – GERM (sigla em inglês), baseado na “suposição de que a concorrência de cunho mercadológico entre escolas seria o motor para incrementar a qualidade e a equidade da educação” (SAHLBERG, 2012, p. 4). Uma sequência de pesquisas mostra que as reformas educacionais neoliberais, em grande parte, fracassaram no quesito de melhoria dos sistemas educacionais (FULLAN, 2021; OCDE, 2021; SAHLBERG, 2023). No entanto, as políticas de financiamento da educação orientadas para o mercado MOEF (sigla em inglês) e os discursos de déficit da educação pública aumentaram o tamanho das turmas e a carga de trabalho dos/das professores/as em todos os sistemas escolares públicos do Canadá (ALBERTA EDUCATION, 2015; FROESE-GERMAIN, 2014; SIDRU, 2013; UNGERLEIDER, 2014), ao mesmo tempo que restringiram o poder de negociação coletiva dos/das professores/as e seus sindicatos (BASCIA, 2019; MAHARAJ e BASCIA, 2021; OSMOND-JOHNSON, CAMPBELL & FAUBERT, 2018; POOLE, 2015). Embora as implicações de longo prazo para a reforma educacional ainda não tenham sido determinadas, pode-se defender que a pandemia da Covid-19 fortaleceu a pauta neoliberal na educação canadense, acentuando ainda mais o foco já restrito em matemática e alfabetização, em meio a temores de que “os/as estudantes canadenses estejam ficando para trás em relação a seus pares globais” (SUBRAMANIAN & KUMAR, 2021, p. 1).

Como observado anteriormente, a maioria das pesquisas canadenses sobre o ativismo docente em resposta ao neoliberalismo foi conduzida dentro da categoria mais ampla do sindicalismo docente. A literatura sobre contextos internacionais, por sua vez, analisou o ativismo trabalhista dos/das professores/as (WEINER, 2012; WEINER & ASSELIN, 2020), de jovens ativistas docentes (GILLILAND, 2018), do ativismo docente pela justiça social (WEINER, 2013), da renovação dos sindicatos docentes (BASCIA & STEVENSON, 2017) e do apoio sindical à liderança coletiva dos/das professores/as (BANGS & MACBEATH, 2012). E embora os sindicatos docentes do Canadá tenham um longo histórico de defesa da educação pública (BASCIA, 2015; MAHARAH, 2015; 2019), na maioria das regiões sua competência é limitada por leis trabalhistas que os definem como atores políticos não oficiais (BASCIA, 2015; SMALLER, 1998). Dessa forma, a participação dos sindicatos docentes nas decisões políticas oficiais está “essencialmente à mercê do governo – que pode ou não valorizar suas contribuições” (OSMOND-JOHNSON E FUHRMANN, 2021, p. 35). Consequentemente, embora tenham a prerrogativa jurídica de representar as preocupações de seus membros, os sindicatos docentes muitas vezes “caminham na corda bamba”, equilibrando a necessidade de “serem gentis” (BASCIA, 2023, p. 85) com o governo ou correrem o risco de serem totalmente excluídos das discussões políticas. Nos últimos anos, novos espaços mais fluidos começaram a oferecer aos/as professores/as modos dinâmicos de se engajar na defesa política – individual ou coletivamente – independentemente dos sindicatos docentes tradicionais. Livre da legislação oficial que pode obstaculizar as tentativas de defesa da causa, o ativismo docente de base tem potencial para maior flexibilidade e capacidade de resposta. No entanto, poucas pesquisas foram realizadas sobre esse fenômeno no Canadá, sendo que a maioria dos estudos nessa área se concentra nos Estados Unidos, onde o ativismo de base frequentemente é composto por comitês docentes (grupos que normalmente operam sob os auspícios de sindicatos) ou Grupos de Ativistas Docentes – TAGs (na sigla em inglês), que são grupos de professores/as orientados para a justiça social que muitas vezes funcionam independentemente da influência sindical. As pesquisas sobre o ativismo docente de base variam em escopo, sendo que algumas pesquisas mais abrangentes exploram tópicos como a forma como os/as professores/as se tornam ativistas (NIESZ, 2018), as ações dos/das professores/as em prol da justiça social (ASSELIN, 2019; MATON, 2016; 2018; PICOWER, 2012; STARK, 2019; 2023), as respostas dos/das educadores/as às reformas neoliberais (GROSSMAN, 2010; HORN, 2014; JONES, KHALIL & DAVIS DIXON, 2017) e, de forma mais ampla, como os movimentos sociais podem influenciar a transformação educacional (NIESZ, 2019).

Independentemente de o foco ser o ativismo sindical dos/das professores/as ou o ativismo docente de base, as pesquisas existentes adotaram predominantemente abordagens críticas ou construtivistas. Embora o enquadramento pós-estrutural de Harding *et al.* (2018) tenha se posicionado dentro do letramento laboral, suas intenções equitativas

e integração de alianças, agenciamentos e afetos servem de base apropriada para uma teoria do ativismo docente. Com este enquadramento podemos compreender melhor, em particular, como os círculos sociais da renovação sindical docente e do ativismo docente de base podem interagir em novos agenciamentos, com oportunidades para a resistência coletiva.

Coleta e análise de dados

A coleta de dados foi pautada pela análise qualitativa de documentos e incluiu tweets disponíveis publicamente nas contas oficiais do Twitter de 13 sindicatos docentes do Canadá (conforme a Tabela 1) e 11 grupos ativistas de base (conforme a Tabela 2). Os grupos ativistas de base foram identificados inicialmente pelo uso de hashtags populares, como #SafeSeptember (setembro seguro), sendo que outros grupos se tornaram conhecidos por meio de menções no Twitter da parte de outros grupos ativistas de base (e, em menor grau, de sindicatos docentes), à medida que os/as mobilizados/as criavam alianças interprovinciais. Conforme explicado por Glenn Bowen (2009), “a análise documental é um procedimento sistemático para revisar e avaliar documentos — tanto materiais impressos quanto eletrônicos (de base computacional e transmitidos pela internet)” (BOWEN, 2009, p. 27). Utilizada com mais frequência em abordagens multimetodológicas, a análise documental como metodologia autônoma ganhou destaque nos últimos anos (TIGHT, 2019). Embora os documentos dentro desse método possam incluir arquivos internos e públicos, como observaram Pamela Osmond-Johnson e Lucrecia Fuhrmann:

A proliferação das redes sociais e de outros espaços online e digitais também produziu uma enorme quantidade de conteúdo que fica disponível publicamente, o que torna a análise documental uma metodologia particularmente acessível no que diz respeito a dados qualitativos significativos e ricos (OSMOND-JOHNSON & FUHRMANN, 2021, p. 197).

Dado que tanto os sindicatos docentes como os grupos de base utilizam intensamente as mídias sociais e a internet no seu trabalho de defesa da causa, a análise documental é adequada para explorar os discursos públicos dominantes que esses grupos defendem e, por isso, foi a metodologia escolhida para este artigo. Dito isto, tal como alerta Glenn Bowen (2009), a análise documental como metodologia principal pode ter limitações, uma vez que os documentos criados para consumo público podem não contar necessariamente toda a história.

Também reconhecemos os desafios em torno do uso do Twitter como fonte de dados. Vários estudos consideraram a plataforma Twitter um canal eficaz para comunicação disseminada e organização política dentro de movimentos sociais que ultrapassam

fronteiras sociais e geográficas (BAHRI & WIDHYHARTO, 2021), como a Primavera Árabe (BRUNS, HIGHFIELD & BURGESS, 2013), o #BlackTwitter (HILL, 2018), o movimento #MeToo (XIONG, CHO & BOATWRIGHT, 2019) e a #Covid-19 (BAHRI & WIDHYHARTO, 2021). Ainda assim, tal como outras esferas públicas, o Twitter não é livre de contestação, pois representa um espaço de luta por interesses concorrentes (HILL, 2018), onde quaisquer alegações de sucesso são duvidosas em ambientes políticos complexos e em evolução (BRUNS, HIGHFIELD & BURGESS, 2013; OCDE & FERNANDO, 2012). Além disso, embora o Twitter tenha sido usado para gerar públicos afetivos para a transformação política promissora (VIDOLOV, GEIGER & STENDAHL, 2023) ou para a resistência a regimes opressores (JOHNS & CHEONG, 2019), alguns regimes — em resposta a opiniões antigovernamentais — responderam impondo regulamentação da mídia ou restrições ao acesso à internet, impedindo efetivamente as interações dos/das ativistas na internet (BRUNS, HIGHFIELD & BURGESS, 2014; JOHNS & CHEONG, 2019).

Apesar dessas precauções, o Twitter se tornou uma ferramenta impactante para a mudança social, inclusive entre grupos de ativistas docentes (NIESZ & D'AMATO, 2021) que, assim como os grupos deste estudo, se mobilizaram com ardor (BAHRI & WIDHYHARTO, 2021) para terem influência na mudança social. Além disso, mídias digitais como o Twitter apresentam custos de comunicação mais baixos, difusão de informações mais rápida e abrangente, oportunidades de envolvimento para agentes individuais em sociedades civis emergentes e a capacidade de transcender barreiras de tempo e espaço para viabilizar redes transnacionais (BHONAGIRI, 2016; CASTELLS, 2015; FOMINAYA, 2014). No contexto deste artigo, cujo objetivo é analisar as intensidades afetivas dos sindicatos docentes e do ativismo docente de base na esfera pública digital, os tweets são uma fonte de dados apropriada.

Tabela 1: Fontes de dados para sindicatos docentes

Sindicato docente (siglas em inglês)	Nome de usuário no Twitter	Bio no Twitter	Tweets únicos / total de tweets	Data de ingresso
Associação de Docentes de Alberta – ATA	@albertateachers	A ATA, como organização profissional de professores/as, promove a educação pública, apoia a prática profissional docente e defende seus membros.	528/933	fevereiro de 2009
Federação de Docentes da Colúmbia Britânica – BCTF	@bctf	Crianças importam. Docentes se importam. Apoiando os/as 50.000 professores/as de escolas públicas da #bced e seus alunos e alunas, com forte representação e defesa aberta.	226/363	dezembro de 2008

Sindicato docente (siglas em inglês)	Nome de usuário no Twitter	Bio no Twitter	Tweets únicos / total de tweets	Data de ingresso
Federação dos/as Docentes do Ensino Fundamental de Ontário – EFTO	@EFTOEducators	O ETFO é um sindicato comprometido com a educação pública, com justiça social e com equidade. Representamos 83.000 professores/as do ensino fundamental e profissionais da educação #onted em Ontário.	572/869	agosto de 2010
Sociedade dos/as Professores/as de Manitoba – MTS	@mbteachers	A Sociedade dos/as Professores/as de Manitoba é a organização sindical/profissional coletiva dos/as professores/as das escolas públicas de Manitoba. Links e RTs não constituem endosso.	132/233	abril de 2011
Associação Docente de New Brunswick – NBTA	@nbteachersasn	A Associação Docente de New Brunswick representa aproximadamente 6000 professores/as contratados/as e substitutos/as. http://nbta.ca Links e RTs não são necessariamente endosso.	23/27	outubro de 2010
Associação de Professores/as de Terra Nova e Labrador – NLTA	@NLTeachersAssoc	Associação profissional que representa cerca de 6.000 membros em Terra Nova e Labrador. http://nlta.nl.ca http://teacherschangelives.ca	33/91	outubro de 2010
Sindicato dos/as Professores/as da Nova Escócia – NSTU	@NSTeachersUnion	O Sindicato dos/as Professores/as da Nova Escócia promove e defende a profissão docente e a educação pública de qualidade. https://linktr.ee/novascotiateachers	42/99	fevereiro de 2011
Associação de Professores/as Católicos/as de Inglês de Ontário – OECTA	@OECTAProv	A OECTA representa 45.000 profissionais dedicados/as e professores/as qualificados/as em escolas anglicanas de Ontário com financiamento público, do jardim de infância ao 12º ano.	239/345	junho de 2011
Federação dos/as Professores/as do Ensino Secundário de Ontário – OSSTF	@osstf	A OSSTF/FEESO representa mais de 60.000 profissionais da educação em escolas de Ontário, do jardim de infância ao ensino superior. Envie dúvidas para http://osstf.on.ca/about-us/ conta...	549/1236	março de 2009

Sindicato docente (siglas em inglês)	Nome de usuário no Twitter	Bio no Twitter	Tweets únicos / total de tweets	Data de ingresso
Federação de Professores/as da Ilha do Príncipe Eduardo – PEITF	@peitf	A voz dos/das professores/as da Ilha em questões educacionais. Retuites não são necessariamente endosso.	5/15	maio de 2011
Associação Provincial de Professores/as do Québec – QPATAPEQ	@QPATAPEQ	A Associação Provincial de Professores do Québec representa os/as professores/as das escolas públicas de língua inglesa.	114/129	janeiro de 2010
Federação dos/das Professores/as de Saskatchewan – STF	@SaskTeachersFed	Promove os interesses dos/das professores/as e defende a excelência no ensino público. Demonstre seu apoio a alunos/as e professores/as em http://tellthemtuesday.com!	176/180	maio de 2011

As ressalvas da análise documental em si são que as pesquisadoras tiveram que determinar não apenas quais documentos seriam usados (tuítes públicos, neste artigo), mas também qual período a análise abrangeria. Assim, este artigo inclui tuítes de maio a outubro de 2020, período em que ocorreu a maior parte da discussão sobre a reabertura das escolas. Os tuítes foram importados para o NVivo usando o NVivo NCapture e filtrados conforme o período escolhido. No caso da Associação de Docentes de Alberta, da Federação dos/das Docentes do Ensino Fundamental de Ontário e da Associação de Professores/as do Ensino Secundário de Ontário, os tweets não estavam disponíveis usando o NVivo NCapture, de modo que se aproveitaram os dados de um estudo prévio (OSMOND-JOHNSON & FUHRMANN, 2021). Nesses casos, os tweets do mesmo período foram coletados usando o site allmytweets.net. Por fim, todos os tweets foram filtrados para excluir retweets e priorizar as expressões únicas de cada grupo.

Tabela 2: Fontes de dados dos grupos ativistas de base

Grupo ativista de base	Nome de usuário no Twitter	Bio no Twitter	Tweets únicos/total de tweets	Data de ingresso
Pela Segurança das Crianças de Saskatchewan (SK)	@KEEPSKKIDS	Saskatchewan defende a reabertura segura das escolas	1.034/2.333	agosto de 2020
OntárioSEGURA (ON)	@OntarioSafe	Fundado em agosto de 2020 para defender a segurança e condições igualitárias nas escolas durante e após a pandemia da Covid-19	567/848	agosto de 2020
Projeto Setembro Seguro (AB)	@SafeSeptember	Grupo de base que defende o regresso seguro às escolas em Alberta. Apartidário. Campanha de envio de cartas. Junte-se a nós. #SafeSeptember #VeryWorriedAB #abed	502/1.367	agosto de 2020
Escolas Seguras de Saskatchewan (SK)	@SafeSchoolsSask	Defendemos escolas financiadas e seguras em Saskatchewan. Todas as crianças merecem educação de excelência em que possam atingir seu potencial máximo.	106/149	junho de 2020
Rede de Educadores RAD (AB)	@RADEducators	Uma rede de educadores de toda a Alberta que trabalham pela equidade e pela justiça social na educação	164/521	outubro de 2019
SetembroSeguro BC (BC)	@SafeSeptBC	Pais que buscam um início SEGURO para o ano letivo e solicitam ao governo da Colúmbia Britânica que crie um NOVO plano de retorno às aulas que reduza o risco de Covid-19 para crianças e funcionários/as.	68/225	agosto de 2020
Comunidades de York pela Educação Pública (ON)	@york4_public_ed	Uma coalizão de pais, alunos, profissionais da educação e aliados da comunidade trabalhando para #KeepEducationPublic – manter a educação pública gratuita, acessível e de alta qualidade - na #YorkRegion	43/80	julho de 2019

Grupo ativista de base	Nome de usuário no Twitter	Bio no Twitter	Tweets únicos/total de tweets	Data de ingresso
Setembro Seguro NL (NL)	@SafeSeptNL	Um grupo ativista de base na área da educação. Criando uma comunidade que acredita que a segurança dos/as alunos/as, funcionários/as e famílias é a principal prioridade. Promovendo mudanças em NL.	20/37	agosto de 2020
#HoldMyHandAB (AB)	@holdmyhandab	Nossa missão é conscientizar o público quanto aos profundos impactos que os cortes recentes no financiamento da educação trarão para estudantes e, em particular, às nossas crianças mais vulneráveis	536/698	junho de 2020
Apoie Nossos/as Alunos/as (AB)	@SOSAlberta	Somos um grupo de ação de base que defende uma educação pública equitativa, acessível e universal para todas as crianças de Alberta.	12/14	março de 2015
SetembroSeguroMB (MB)	@SafeSeptemberMB	Exigindo o retorno seguro às aulas para os habitantes de Manitoba. Junte sua voz à nossa campanha por e-mail clicando no link do nosso site.	95/119	agosto de 2000

Com base em Saldana (2021), a análise dos dados envolveu quatro ciclos de codificação. No primeiro ciclo, os dados dos sindicatos docentes e dos grupos ativistas de base foram codificados manualmente com o software NVivo, utilizando a *codificação de atributos* para definir as características dos grupos, a *codificação de conflitos* para identificar conflitos, a *codificação in vivo* para transmitir as vozes das pessoas e a *codificação de emoções* para reconhecer sentimentos evidentes (SALDANA, 2021). Os códigos foram agrupados, além disso, como alianças, agenciamentos ou afetos para melhor compreender o complexo ambiente político em que os grupos atuavam. Os *afetos* (como conceito mais abstrato) foram concebidos como uma intra-atuação de códigos de emoções com códigos de valores (*valores* que abrangem atitudes, valores e crenças) a ser discutida para além das impressões iniciais.

Em seguida, os dados dos sindicatos docentes e dos grupos ativistas de base foram separados antes de utilizar o processo de mapeamento de códigos de Saldana. Nesta

fase foi realizada uma segunda rodada de codificação inicial, delineando cada conjunto de dados de forma mais intensiva, sobretudo através do aprimoramento das categorias principais com códigos complementares *in vivo*. Em seguida, no caso dos sindicatos docentes, 1101 códigos (418 códigos únicos) foram classificados em 11 categorias, tais como Defesa da Causa, Atividades do Sindicato Docente, Apoio aos Membros e Amplificando a Voz dos/das Professores/as. A análise dos dados dos grupos ativistas de base resultou em 860 códigos (329 códigos únicos) e 11 categorias de codificação, incluindo Imprensa e Mídias Sociais, Ativismo Docente de Base, Saúde e Segurança e Política. Certas categorias cruzaram ambos os conjuntos de dados, incluindo Pessoas, Instituições, Política, Emoções e Valores.

A seguir, no terceiro ciclo de codificação, as 11 categorias para cada uma foram reduzidas a quatro categorias principais, que compreendem: Conflitos humanos e não humanos — Os oponentes; Causas dos conflitos — As questões; Plataformas para disputa de conflitos — Os ‘meios’; e O poder dos afetos — A ‘vontade coletiva’. As categorias principais dos sindicatos docentes e dos grupos ativistas de base eram as mesmas, embora as subcategorias variassem. Por exemplo, as questões mais importantes para os grupos ativistas de base eram Diretrizes, Política e Saúde e Segurança, sendo que os sindicatos docentes priorizavam Política Educacional, Amplificando a Voz dos/das Professores/as e Apoio aos Membros. As quatro categorias principais moldam o fluxo das vinhetas narrativas com subcategorias (explícitas ou implícitas) incorporadas ao longo do texto.

Utilizando o *entrelaçamento de códigos* de Saldana (2021), a primeira autora gerou vinhetas narrativas que entrelaçam categorias principais, subcategorias e códigos para formar representações textuais como novas formas de saber. Laurel Richardson e Elizabeth St. Pierre (2000) se referem a textos únicos como representações evocativas ou “escritos [que] nos tocam onde vivemos, em nossos corpos” (RICHARDSON & ST. PIERRE, p. 931), revelando assim a humanidade nas ciências sociais. Inspiradas por essa noção de representações evocativas, cada vinheta narrativa, incluindo perspectivas de cada conjunto de grupos (ou seja, sindicatos docentes, grupos ativistas de base), foi entrelaçada para gerar narrativas. Por meio desses escritos derivamos os estados afetivos dos grupos e de leitores/as que experimentam interpretações únicas (GOULD *et al.*, 2019). James Williams (2014) explica ainda que “o estilo nas obras pós-estruturais é propositalmente resistente à compreensão perfeita e propositalmente exige reações diferentes, dependendo da perspectiva” (WILLIAMS, 2014, p. 14). Dessa forma, os/as leitores/as são convidados/as a intra-agir com as vinhetas narrativas, observando que cada uma denota um momento no tempo, pois o pensamento e a escrita são sempre processuais.

Em cada passagem, as **palavras em negrito** representam subcategorias, as *palavras em itálico* significam códigos identificados pelas pesquisadoras dentro das subcategorias, “**as palavras em negrito e entre aspas**” revelam citações diretas, e o texto sem formatação conecta ideias. A primeira vinheta retrata os discursos públicos usados pelos

sindicatos docentes enquanto trabalhavam para proteger os/as professores/as durante a pandemia. A segunda vinheta apresenta as perspectivas de grupos ativistas de base e sublinha como as pessoas (incluindo professores/as) se mobilizaram politicamente para defender a melhoria da segurança nas escolas e em suas comunidades. Cada vinheta é seguida por um resumo para reiterar e destacar as principais categorias e subcategorias resultantes do processo de análise de dados.

Vinheta narrativa representando as respostas dos sindicatos docentes

“Este ano a volta às aulas será diferente”, mas “o teu sindicato está aqui para te apoiar”.

Pessoas

(p. ex.: professores/as, diretores/as, funcionários/as)

grupos escolares

(p. ex.: comissões de saúde e segurança no trabalho, grupos de defesa dos pais e mães)

e

órgãos da comunidade e das províncias

(p. ex.: especialistas em saúde, professores/as, conselheiros/as escolares)

intra-agem com

Instituições

locais (p. ex.: associações de professores/as, distritos escolares),

provinciais (p. ex.: governo, sindicatos)

nacionais (p. ex.: imprensa, Ministério da Saúde do Canadá)

e

internacionais (p. ex.: *Education International*).

“Os sindicatos docentes entraram em conflito com o governo quanto aos planos de reabertura das escolas devido ao coronavírus”

por causa de um

“plano de retorno às aulas precipitado e sem financiamento devido.”

Eles exclamaram:

“Não podemos deixar este governo brincar com os planos de volta às aulas”

porque

“segurança não é brincadeira.”

Os sindicatos docentes

questionaram

“nosso governo não deveria dar o exemplo?”

observando que

“restaurantes, supermercados e academias têm mais restrições de segurança do que escolas primárias”.

Os sindicatos docentes

acreditavam que

“as crianças, famílias e educadores/as merecem programas seguros e de qualidade quando [as escolas] reabrirem.”

Embora, em todas as províncias,
“o ‘plano de reabertura’ dos governos não atingiu o objetivo”
“os/as professores/as aceitar[i]am o financiamento federal”
mas
“estamos confusos em relação a como o financiamento federal será usado para
um #SetembroSeguro.”
“Todos/as queremos escolas reabertas em setembro” e “isso só é viável com
dinheiro”.
“Cada... divisão é responsável por desenvolver seu próprio plano”.
em vez do “não plano” do governo.
Assim, mesmo que
“os conselhos tenham apresentado planos criativos e viáveis”,
alguns governos provinciais impuseram
“planos de privatização... em detrimento de serviços públicos essenciais.”
“As escolas não deveriam depender de doações para manter as salas de aula
seguras”
porque
“essa é uma responsabilidade do governo.”
Os sindicatos docentes buscaram
“medidas preventivas”
como
“distanciamento físico”, “maior ventilação”, a “obrigatoriedade rigorosa do
uso de máscara” e “divulgação pública de todos os casos de Covid”.
Eles sugeriram que
“o parecer de especialistas oferecesse um roteiro”
remetendo o governo ao
“ordenamento do OSSTF e do FEESO para a reabertura das escolas.”
“Inúmeros casos de contaminação”
indicaram que
“é preciso fazer mais para impedir a propagação da COVID-19”
porque
“as salas de aula estão com metade da capacidade”
e
“ainda se espera que os/as professores/as ministrem aulas online”.
“Dupla função” significava “combinar aulas presenciais e remotas do ensino
fundamental”,
mas o
“plano para que os/as professores/as ministrem aulas presenciais e online ao
mesmo tempo é equivocado.”
O “ensino à distância” em si estava
“alimentando preocupações com o aumento da desigualdade e o declínio da
saúde mental.”
Os sindicatos docentes priorizaram
Amplificar as Vozes dos/as Professores/as

especificamente

presidentes de sindicatos docentes que solicitaram que os governos

“trabalhassem conosco para tornar nossas escolas o mais seguras possível”.

Um presidente de sindicato questionou:

“não seria revigorante se houvesse vontade política para acabar com todo esse absurdo?”

Os sindicatos também compartilharam

“as preocupações e o entusiasmo [dos/as professores/as] com o retorno às aulas”.

sendo que a Sociedade dos/as Professores/as de Manitoba destacou uma reportagem que detalhou

“o estresse que os/as professores/as de MB estão sofrendo” por meio das **“vozes de 7 docentes anônimos/as”.**

Argumentando que **“os/as educadores/as são profissionais”**,

os sindicatos docentes ironizaram:

“Quer um plano para reabrir as escolas? Pergunte aos/as professores/as”.

Eles promoveram os interesses dos/as professores/as na imprensa convencional, como

jornal, televisão e rádio.

Alguns utilizaram as **mídias sociais** para **defesa da causa**, fazendo experimentos com

podcasts, enquetes no Twitter e coletivas de imprensa virtuais.

usando *hashtags* como

#SafeSeptember, #BackToSchool e #DemandSafeSchools.

Ao mesmo tempo, realizaram

Atividades do Sindicato Docente com Apoio dos Membros

garantindo aos/as *professores/as* que

“Estaremos lá, garantindo que as preocupações dos/as professores/as sejam ouvidas e resolvidas”

e, como de costume,

viabilizaram o desenvolvimento profissional, negociaram coletivamente e realizaram reuniões anuais.

Mas, acima de tudo,

“O seu sindicato tem defendido os seus interesses para garantir um retorno seguro e sustentável às aulas”

forneendo *informações relativas à COVID-19* por meio de

horários de atendimento ao vivo, reuniões públicas por telefone, mensagens de vídeo e coletivas de imprensa virtuais.

Eles ofereceram *orientação aos membros*, afirmando que

“Se você estiver no trabalho e tiver alguma preocupação com a saúde e a segurança”,

“informe seu/ua supervisor/a e o/a representante de saúde e segurança do seu sindicato”.

Em outras palavras,

“Se não tiver segurança”, “denuncie”.

A BCTF aconselhou
“Professores/as da BCed, caso vocês não estejam se sentindo bem amanhã,
tirem um dia de licença médica.”
“Todos/as queremos dar o nosso melhor para apoiar nossos/as estudantes.
Porém, professores/as, a sua saúde e sua segurança vêm em primeiro lugar.”
E se
“tiverem dúvidas sobre a COVID-19”,
“atualizamos a página de perguntas frequentes.”
Se “estiverem se sentindo sobrecarregados/as com a ideia de voltar ao
trabalho”,
“o novo Programa de Assistência a Membros e Famílias oferece uma ampla
gama de atendimentos de saúde”.
Além disso,
“respondam a esta pesquisa” e “ajudem-nos a conhecer suas necessidades”,
pois a
“reabertura das escolas está sendo pesada para você e sua saúde mental”.
Cientes do medo, da frustração, do nervosismo e da exaustão dos/as professores/as,
os sindicatos docentes demonstraram seu apreço ao anunciar
“um grande agradecimento para lembrá-lo de que vocês são valorizados/as”
por
“todo seu empenho para apoiar os/as alunos/as durante este período sem
precedentes”.
Eles prometeram aos/as professores/as que
“estamos nessa juntos”
e explicaram que
“precisamos da sua ajuda”, pois “juntos/as lutamos pelos/as alunos/as, famí-
lias e profissionais da educação”,
porque
“a ação coletiva pode fazer a diferença”.
Da mesma forma, enviaram um
“agradecimento aos pais e mães, estudantes, especialistas em saúde,
comunidade
+ grupos de trabalho por defenderem a causa”.
Também demonstrando *empatia*, eles afirmaram:
“mais uma semana desse ‘novo normal’ nada normal chegou ao fim.
Sejam gentis com vocês mesmos/as e com os/as outros/as.”
“Os/as alunos/as e a vida dos/as educadores/as são importantes”
e
“há uma necessidade urgente de as pessoas trabalharem juntas.”
“Este é o nosso futuro coletivo.”

Os sindicatos docentes atuaram dentro de um agenciamento que compreendia indivíduos, instituições, políticas, questões de saúde, ideologias e imprensa, entrelaçados pela complexidade maior que caracterizou os planos de reabertura das escolas. Acima de tudo, os sindicatos docentes entraram em conflito com os governos que estavam adotando uma abordagem menos cautelosa nas escolas do que em outros setores da sociedade. Os governos provinciais foram criticados por subfinanciarem a educação e, em alguns casos, por usarem a pandemia para promover esquemas de privatização. Quando o governo federal forneceu financiamento específico para a educação nas províncias, os governos das províncias não distribuíram o dinheiro de forma eficaz, gerando desigualdades sociais. Guiados por conselhos de especialistas, os sindicatos docentes defenderam políticas para garantir a saúde e a segurança dos/das professores/as e estudantes nas escolas. Eles apontaram deficiências nas políticas existentes que resultaram em vários eventos de exposição à Covid-19 e levaram a condições de trabalho mais difíceis para os/as professores/as. Os sindicatos docentes destacaram o estresse que seus membros estavam enfrentando, mas continuaram a providenciar apoio e conduzir as atividades sindicais regulares. Eles incentivaram os/as professores/as a relatar preocupações com saúde e segurança e ofereceram uma série de apoios por meio de planos de benefícios de saúde. Ao mesmo tempo, expressaram apreço e empatia pelos/as professores/as e incentivaram as pessoas a trabalharem juntas pelo bem coletivo.

Vinheta narrativa representando as respostas coletivas de grupos ativistas de base

“Pessoas de todo o Canadá exigem/iram planos mais seguros para a reabertura das escolas para nossas crianças, nossas comunidades e nosso país”

no nível escolar

(p. ex.: professores/as, alunos/as, famílias, zeladores/as, motoristas de ônibus),

no nível comunitário

(p. ex.: o público, especialistas em saúde, enfermeiros/as, professores/as)

e no nível provincial

(p. ex.: jornalistas, políticos).

As pessoas intra-agiram com

Instituições

como

o governo, sindicatos docentes, sindicatos de trabalhadores/as, imprensa, escolas e empresas.

Os Grupos Ativistas de Base do Canadá

acreditavam que

“escolas seguras são uma responsabilidade da comunidade” e “as políticas públicas precisam refletir essa ideia”.

Eles se mobilizaram e exigiram que os governos

“priorizassem a segurança dos nossos/as alunos/as e profissionais da educação”,

rejeitando a
“pressão pelo normal” quando “o normal não é seguro”.
Eles proclamaram que
“isso não é política” — “é uma pandemia”.
Os Grupos Ativistas de Base
incluíam
“vários grupos de pais, mães e cidadã(o)s que estão tomando medidas para
um #SetembroSeguro”
“defendendo a segurança de nossas crianças com nossos planos de
reabertura”.
Por exemplo: a *Rede de Educadores RAD* se identificou como
“um coletivo de professores, ativistas, educadores/as da primeira infância [e]
educadores/as comunitários/as”.
Os grupos proclamaram que
“Falamos em uníssono” e “**TODOS** continuaremos a luta pelo
#safeschoolscanada”.
As alianças interprovinciais ficaram evidentes quando os grupos tuitaram
“Nós amamos e respeitamos profundamente o grupo S.O.S.”
e
“nunca recusamos trabalhos colaborativos”
“@RADEducators @alberta_moms @SafeSeptember @holdmyhandab
Estamos mobilizando aqui em Saskatchewan também!”
e
“a @OntarioSafe criou este vídeo para Ontário, mas nós compartilhamos
dessa opinião.”
Entre as *hashtags* populares havia
#SafeSeptember, #DemandSafeSchools, #masks4sasked e #smallerissafes.
Os grupos intra-agiram com
políticas públicas, distritos escolares, saúde pública, sindicatos docentes e o governo
federal.
No entanto, os governos das províncias
foram o principal alvo de sua *defesa da causa* nas áreas de
educação, saúde e trabalho.
Na educação, o foco foi em como as escolas estavam
“combinando aulas presenciais e remotas no ensino fundamental”,
ênfatizando que
“as escolas perderam professores” e “o tamanho das turmas aumentou”.
Entre outras questões de relevância estavam
testes padronizados, “ataques ao nossos currículos” e escolas públicas versus
privadas.
Os grupos também se concentraram em questões de saúde escolar, exigindo
“turmas menores, melhor ventilação, uso obrigatório de EPI” e “uso obrigató-
rio de máscaras”.
Em relação às questões trabalhistas,

eles buscaram **“#licençamedicaremunerada”** para as *famílias*, argumentando que

**“58% dos #TRABALHADORES no Canadá não têm
#licençamedicaremunerada.”**

Eles queriam

“priorizar a segurança de nossos/as alunos/as e profissionais da educação”

porque

**“os/as professores/as estão na linha de frente das questões de saúde mental,
família [e] pobreza”.**

Na busca por envolver as Pessoas na Defesa e Comunicação,

Grupos Ativistas de base

utilizaram

*vídeos de promoção da causa, campanhas por telefone, cartas, memes, matérias de jornal,
petições, protestos públicos, compartilhamento de fotos, desenhos para colorir, programas
de entrevistas na TV, reuniões públicas no Zoom e pesquisas.*

“Qualquer pessoa que esteja com raiva, exaurida, decepcionada ou frustrada”

“por favor, pense em documentar suas experiências em um pequeno vídeo”

porque

“queremos ouvir suas histórias.”

“Vamos ouvir e apoiar uns aos outros, registrando essas experiências.”

Eles incentivaram as pessoas a

“assinar e compartilhar a petição”

e deram conselhos sobre

“como estruturar sua carta para obter o máximo de impacto”.

Eles também *forneceram informações relacionadas à saúde
com vídeos informativos contendo notícias sobre a reabertura das escolas
e relataram o número de casos de COVID-19.*

Eles advertiram: **“tenha cuidado com a redução no número de casos de
#COVID19”,**

porque

“os governos fizeram alterações nos testes”.

Para maximizar a *defesa da causa*, os ativistas utilizaram *plataformas de mídia social*
incluindo

Twitter, Facebook, Instagram, Zoom e podcasts.

Eles também organizaram *protestos presenciais*

pedindo às pessoas para

**“vestir a máscara, comparecer e exigir um plano mais seguro de reabertura
das escola.”**

Em suas mobilizações,

os **Grupos Ativistas de base** enfrentaram desafios, pois

**“tem sido difícil mobilizar os pais”, já que “a maioria está em modo de
sobrevivência”.**

**“Nossos principais mobilizadores são educadores/as e a abertura das escolas
prejudicou nossa capacidade de estar aqui, na ativa”.**

Eles reconheceram que os planos eram

“de logística complexa e desafiadora”,
mas
“não podemos deixar que os desafios nos levem a um plano que ignore as
orientações de saúde pública”.
“Os/as alunos/as ainda nem estão na escola” e “já ocorreu o primeiro caso de
contaminação por Covid”.
Além da Saúde e Segurança,
“A saúde mental deve ser prioridade”
para famílias, diretores/as, professores/as, pais e mães que trabalham e estudantes
Grupos Ativistas de base
expressaram raiva, nervosismo, desânimo e decepção.
“As famílias estão frustradas, irritadas, decepcionadas”
e “a resposta de muitas pessoas”
é que estão se sentindo
“doentes, agitadas, irritadas”.
Apesar da raiva, os grupos demonstraram *empatia*
“enviando vibrações de cura”
dizendo às escolas com surtos de Covid que
“sentimos muito que vocês estejam passando por isso”, mas “estamos juntos”.
Ao mesmo tempo, eles não se esquivaram da realidade árdua, afirmando:
“sentimos por este plano não os ter protegido”
e
“os/as professores/as estão escrevendo testamentos.”
Os grupos demonstraram *resiliência*, declarando
“foi um dia difícil, mas não estamos abatidos.”
“Estamos tentando fazer as coisas acontecerem”
e
“nossa página no Facebook tem quase 10.000 seguidores”, então “vamos con-
tinuar firmes”.
“Os pais, mães e educadores/as... não vão desistir sem luta”,
porque
“não vamos aceitar” e “não podemos desistir agora!”
“Pessoas de todo o país estão fazendo a diferença”, mas “é preciso fazer mais”,
porque
“alunos/as, professores/as — todos/as nós merecemos mais”.
“Estamos criando uma mudança”
e
“sua voz tem poder” porque “defender nossa causa dá certo!”.
Grupos Ativistas de base
“soma(ra)m nossas vozes às dos/as professores/as e funcionários/as que têm
comandado a luta”
e incentivaram outras pessoas a
“Somar sua voz. Que você seja ouvido/a”, “Junte-se ao movimento agora.” e
“Vamos nos conectar!”.

**“Nossas escolas NÃO ESTÃO ISOLADAS da comunidade em geral”,
portanto é**

“necessário entrar na luta pela defesa da causa pública”.

Alguns grupos sugeriram que
**“não era uma questão partidária” ou “para nós não era política”,
mas “um grupo de base formado por pais preocupados”.**

No entanto, a maioria concordou que era necessário
“ser político” e “incentivar outros/as cidadãos/ãs”.

Eles anunciaram que
**“ainda não podemos ficar calados”
na defesa da Saúde e Segurança
e de um**

“sistema educacional justo, equitativo e público para todos/as.”

Os grupos ativistas de base eram compostos por pessoas que se mobilizaram para defender escolas seguras durante a pandemia e existiram principalmente em plataformas de mídia social como o Twitter. Os grupos defendiam sua existência como sendo de cunho altruísta e demonstravam apoio a outros movimentos de base. Sua defesa da causa tinha como alvo principal os governos das províncias, que, em última instância, eram os responsáveis pela administração dos planos de reabertura das escolas. O foco dos grupos de base eram os planos de reabertura das escolas durante a Covid-19, mas eles também abordavam outras questões políticas. Eles contavam com o poder voluntário das pessoas e estavam suscetíveis ao esgotamento dos membros, com flutuações no ímpeto, dependentes da capacidade dos/das mobilizadores/as, já que muitos/as deles eram professores/as. Eles deixavam entrever sentimentos de raiva, nervosismo e decepção e muitas vezes eram desinibidos ao comunicar realidades mais árduas para incrementar a potência de suas mensagens. As lideranças dos grupos expressaram orgulho em recrutar membros e acreditavam que seu ativismo havia obrigado os governos a impor diretrizes de saúde mais rígidas nas escolas. Ainda assim, perseveraram e buscaram mais pessoas para se juntar ao movimento e influenciar a mudança. Embora alguns grupos afirmassem que sua defesa da causa era apolítica, o consenso observado e declarado era que ser político era algo necessário para defender um sistema de educação pública saudável, seguro e socialmente justo.

Considerações finais e discussão

Ao ler as vinhetas narrativas cada pessoa pode ter interpretações distintas, a depender de seus próprios entendimentos prévios. Ou seja, a forma como quem lê ‘afetada’ e será diferente da de outra pessoa que lê. A mesma ideia se aplica aos sindicatos docentes

e grupos ativistas de base, que se influenciaram e se afetaram de várias maneiras. Assim, à medida que os códigos foram se entrelaçando para formar cada vinheta, tentamos demonstrar as energias afetivas abrangentes que ressoavam e circulavam entre os sindicatos docentes e os grupos ativistas de base. Nesta seção, refletimos sobre as vinhetas narrativas (e recorremos a tweets específicos) para discutir como essas duas forças do ativismo docente podem gerar uma nova possibilidade de futuro para a resistência coletiva ao neoliberalismo na educação — um agenciamento do ativismo sindical com o de base que intra-agem, moldam e transformam um ao outro. Embora as teorias das alianças, dos agenciamentos e dos afetos sejam todas interligadas, as implicações de cada uma são primeiro descritas de forma distinta para abordar implicações teóricas específicas. Segue-se uma discussão mais ampla, na qual o ativismo docente como resistência ao neoliberalismo é considerado por meio de uma lente pós-estruturalista.

A teoria do agenciamento

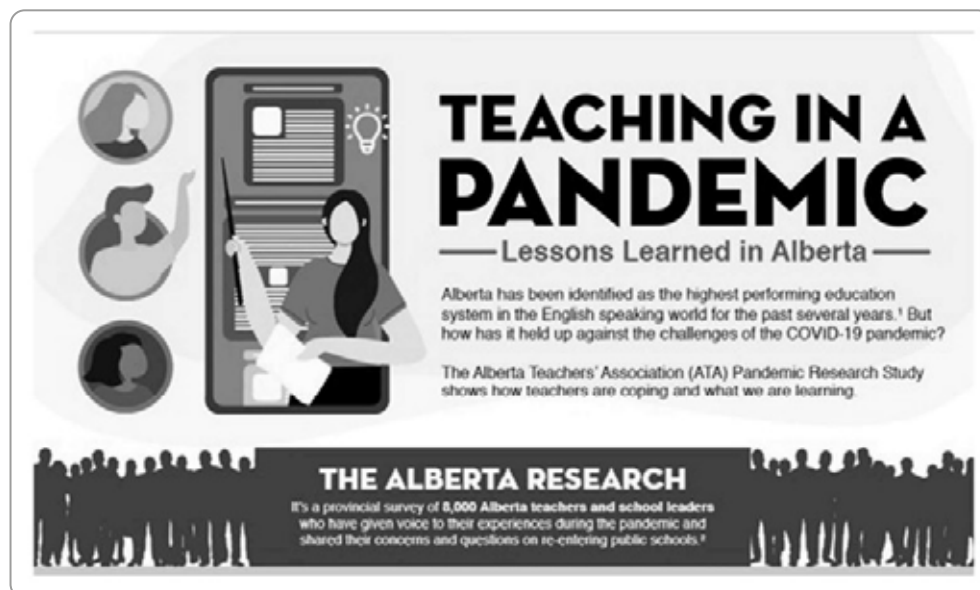
Os sindicatos docentes e os grupos de base atuavam dentro de agenciamentos políticos, que muitas vezes se sobrepunham ou se cruzavam, e em outros momentos funcionavam independentemente. Ambos compreendiam órgãos (professores/as, políticos), instituições (escolas, sindicatos, empresas), meios de comunicação (Twitter, coletivas de imprensa) e políticas (financiamento da educação, protocolos de saúde). Por serem agenciamentos relativamente estáveis, as pessoas geralmente sabem o que esperar dos sindicatos docentes no que diz respeito às suas funções e responsabilidades. Ou seja, os sindicatos docentes são responsáveis por priorizar as necessidades dos/das professores/as, defendendo o financiamento da educação pública, fornecendo apoio profissional e velando pela saúde mental dos/das professores/as. Os sindicatos docentes têm um alcance institucional mais amplo, incluindo o acesso a autoridades governamentais, como fica exemplificado na participação da Federação dos/das Professores/as de Saskatchewan – STF (sigla em inglês) numa Equipe de Planejamento de Resposta – EPR da Educação que trabalhou em consulta com o Secretário de Medicina da província para orientar os planos de reabertura das escolas (STF, 2020a). Avaliando a colaboração, a STF (2020b) tuitou: “A EPR não foi perfeita, mas nos deu voz durante todo o planejamento, e isso foi de grande valor para nossos membros”. A Sociedade dos/das Professores/as de Manitoba (MTS, 2020) também sugeriu que teve voz ao afirmar que houve “discussões prolongadas com a província e outras partes interessadas na educação no desenvolvimento do plano de retorno às aulas”.

Na ausência de relações colaborativas, no entanto, outros sindicatos docentes utilizaram meios oficiais para defender suas demandas, como foi o caso dos sindicatos docentes de Ontário, que entraram coletivamente com uma ação judicial contra o governo da província, apresentando uma queixa ao Conselho de Relações Trabalhistas de Ontário

– OLRB (sigla em inglês). A OECTA (2020) tuitou: “@AEFO_ON_CA, @ETFOeducators e @osstf, estamos entrando com recursos na #OLRB contra o governo devido ao seu descumprimento das obrigações de saúde e segurança para um #SafeSeptember. #onpoli #onted” (OECTA, 2020). Por meio desses métodos formais, os sindicatos docentes enviaram uma mensagem forte aos membros e ao público de que estavam unidos e priorizavam a segurança dos/das trabalhadores/as. Embora os sindicatos docentes variassem na formalidade de suas respostas, um número menor se envolveu em táticas mais gerais, semelhantes a movimentos sociais. Ou seja, a maioria forneceu orientação, realizou pesquisas, providenciou recursos de defesa da causa e buscou o envolvimento dos membros. Por exemplo, a Associação de Docentes de Alberta – ATA (sigla em inglês) realizou uma pesquisa com os membros para verificar como os/as professores/as de Alberta estavam lidando com a pandemia (conforme a Figura 1) e, em seguida, compartilhou publicamente as preocupações dos/das professores/as. As organizações eram menos propensas a promover petições, apoiar protestos públicos (como comícios por escolas seguras organizados por pais e mães; #BlackLivesMatter) ou se conectar com grupos de base.

Em comparação, os grupos ativistas de base foram com maior frequência além dos interesses específicos dos/das docentes e abordaram questões sociais mais gerais, como leis trabalhistas (por exemplo, a licença médica remunerada), questões de saúde (o uso obrigatório de máscara, entre outros) ou pobreza (inacessibilidade do ensino online para famílias de baixa renda), além de questões relacionadas à educação, como financiamento das escolas, testes padronizados e privatização. Grupos ativistas de base, usando táticas de movimentos sociais (SNOW, SOULE & KRIESI, 2004), concentraram-se na construção de relacionamentos em nível local com base em objetivos comuns e, além disso, organizaram e participaram de ações coletivas transnacionais. O Pela Segurança das Crianças de Saskatchewan (KEEP SASKATCHEWAN KIDS SAFE, 2020) promoveu um dia nacional de ação chamado P.A.S.S. (na tradução, Províncias em Defesa de Escolas Seguras) e fez circular um cartaz (conforme a Figura 2) nas redes sociais incentivando os sindicatos docentes a participarem. Os/As ativistas de base estavam relativamente livres e agiram espontaneamente, seguindo as orientações dos/das mobilizadores/as, chegando mesmo a estender sua defesa à arena política para tornar a segurança nas escolas questão eleitoral (ver Figura 3). A defesa da causa foi contínua e, embora alguns grupos fossem mais ativos do que outros, hashtags como #SafeSeptember serviram como um canal para que houvesse noção de coletividade.

Figura 1: Anúncio online apresentando os resultados de uma pesquisa sobre as experiências dos/as professores/as de Alberta durante a pandemia e a reabertura das escolas (Associação de Professores de Alberta, 2020)



Descrição da imagem: cartaz que apresenta um layout em tons de cinza, com elementos gráficos e textuais que combinam ilustração e informação institucional, com a seguinte mensagem:

Lecionar numa pandemia: as lições que se aprendemos em Alberta.

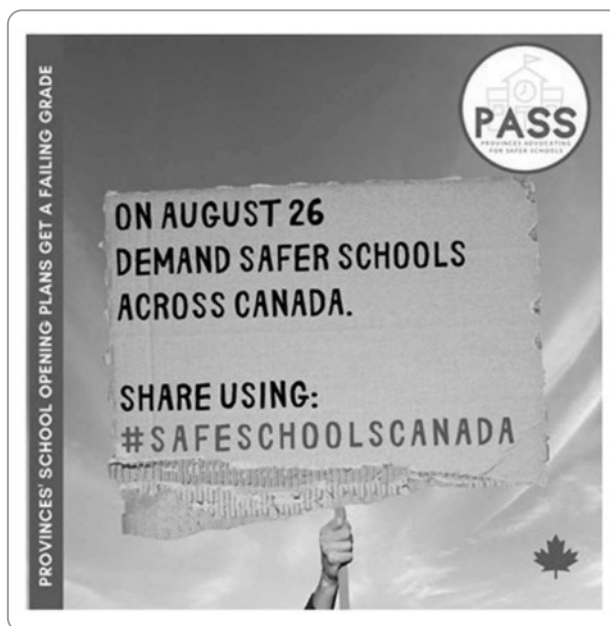
Alberta foi identificada como o sistema de educação de maior performance entre os falantes de inglês nos últimos anos. Mas como isso se sustenta diante dos desafios da Pandemia de Covid-19?

O Estudo de Pesquisa na Pandemia da Associação de Docentes de Alberta (ATA) mostra como os professores estão lidando com a situação e o que estamos aprendendo.

A PESQUISA DE ALBERTA

Um levantamento na província com **8000 professores/as e lideranças escolares de Alberta**, que deram vozes a suas experiências durante a pandemia e compartilharam suas questões e preocupações sobre o retorno às escolas públicas.

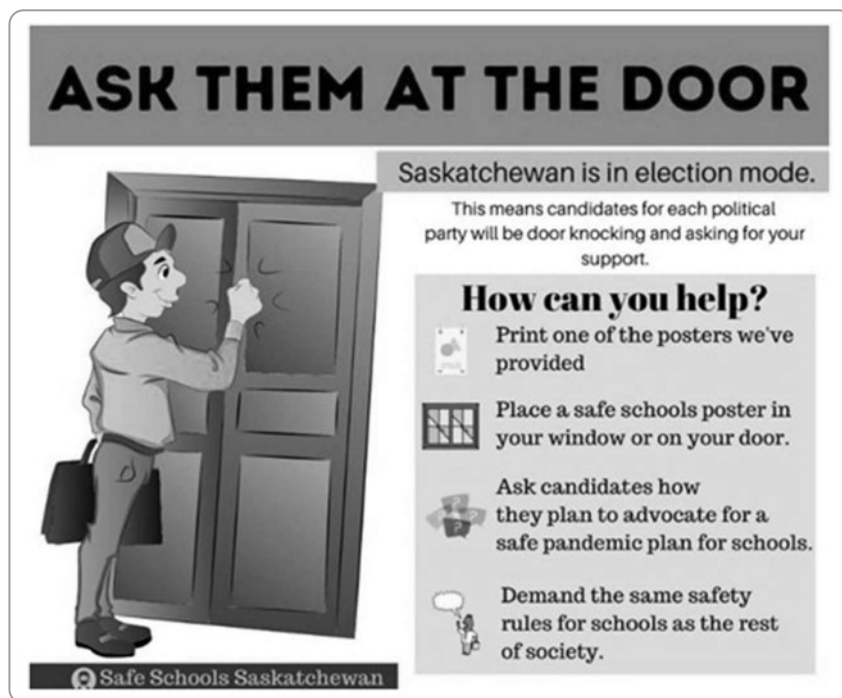
Figura 2: Cartaz online anunciando um dia nacional de ações para defender escolas mais seguras (Keep Saskatchewan Kids Safe, 2020)



Descrição da imagem: imagem em preto e branco de um cartaz de protesto sendo segurado por uma mão. O cartaz traz a mensagem:

OS PLANOS DE REABERTURA DAS ESCOLAS VÃO FICAR COM NOTA BAIXA
NO DIA 26 DE AGOSTO, EXIJA ESCOLAS SEGURAS EM TODO O CANADÁ.
COMPARTILHE: #SAFESCHOOLCANADA

Figura 3: Cartaz online para incentivar o público a tornar as escolas seguras uma questão eleitoral (Safe Schools Saskatchewan, 2020)



Descrição da imagem: cartaz em preto e branco com o desenho de um homem batendo na porta de uma casa, com a seguinte mensagem escrita:

PERGUNTE NA PORTA

Saskatchewan está em eleições.

Ou seja, os/as candidatos/as de cada partido vão bater na sua porta para pedir o seu apoio.

Como você pode ajudar?

Imprima um dos cartazes que distribuímos.

Deixe um cartaz de apoio às escolas seguras na sua janela ou na sua porta.

Pergunte aos/as candidatos/as que plano eles/as têm quanto ao retorno seguro às escolas durante a pandemia.

Exija para as escolas as mesmas regras de segurança que estão sendo aplicadas em toda a sociedade.

A teoria dos afetos

Nesta seção discutimos as intensidades afetivas, tendo em mente que os afetos funcionam como parte de agenciamentos e representam o potencial para algo novo. Ahmed (2014) sugeriu que os afetos podem ser imaginados como “emoções que *fazem*” (AHMED, 2014, p. 208) à medida que os valores afetivos circulam e, por meio da repetição, resultam em economias afetivas como entendimentos normativos. Para facilitar as reflexões sobre o afeto, nos baseamos em Cvetkovich (2012), que vê os afetos como uma categoria mais genérica, “que abrange afeto, emoção e sentimento, e que inclui impulsos, desejos e sentimentos que são historicamente construídos de várias maneiras...” (CVETKOVICH, 2012, p. 4). Ainda assim, quaisquer interpretações representam uma compreensão parcial (ELLSWORTH, 1988) dos afetos que circulam entre e dentro dos agenciamentos políticos.

Para os sindicatos docentes, as intensidades afetivas variaram de relativamente conservadoras e conciliatórias por natureza a mais enérgicas e antagônicas, com tons que mudavam em resposta a outras partes do agenciamento político (como o governo, o público). Por exemplo, possivelmente porque a STF havia sido convidada a colaborar com o governo, seus tweets pareciam mais contidos em comparação com os de outros sindicatos docentes que não tinham voz na mesa de negociações. A Federação dos/das Docentes do Ensino Fundamental de Ontário – EFTO (sigla em inglês) adotou uma postura mais agressiva ao criticar com frequência o governo provincial, afirmando que “quando os governos se recusam a cumprir a lei e proteger a saúde e a segurança nas escolas, somos forçados a agir”. Em outras palavras, o agenciamento nos quais os grupos estão situados muda a forma como são pressionados e, por sua vez, pressionam outras partes do agenciamento político. À medida que tendências afetivas normativas se acumulam em agenciamentos únicos, as ideologias políticas dos sindicatos docentes, as relações com o governo e as abordagens da organização de mobilização docente podem diferir radicalmente. Ainda assim, levando em consideração as diversidades dos grupos, os sindicatos docentes exalavam em grande parte emoções normalmente consideradas positivas, como apreço, empatia, apoio e incentivo. Embora a frustração, a raiva ou a impaciência fossem evidentes — especialmente por meio da amplificação das declarações das presidências dos sindicatos —, o *ethos* geral era de apreço pelos/as professores/as. As intensidades afetivas dos sindicatos docentes às vezes se mesclavam e, em outras ocasiões, entravam em conflito com as dos grupos ativistas de base (incluindo as de seus membros professores/as). Por exemplo: os sindicatos docentes reconheceram o medo, a raiva, a decepção, a frustração e o nervosismo, mas não incorporaram esses sentimentos da mesma forma irrestrita que os grupos ativistas de base. No entanto, semelhantes aos sindicatos docentes, os grupos ativistas de base também emanavam “empatia” ao reconhecerem os desafios dos/das professores/as, “perseverança” ao enfrentarem contratempos e “empoderamento” ao acreditarem que seu ativismo era importante.

Gould et al. (2019) postularam que quando o *habitus* emocional (ou o entendimento emocional coletivo) de um movimento social é incompatível com as disposições de seus membros em potencial, essa incompatibilidade pode prejudicar os esforços para envolver os membros na política. Em outras palavras, os sindicatos docentes devem estar em sintonia com as disposições afetivas de seus membros e do público em geral. Por exemplo: valores afetivos como apreço, colaboração ou empatia podem não reverberar com pessoas que se sentem irritadas, decepcionadas ou nervosas. No entanto, quando as noções neoliberais de profissionalismo ditam como os/as professores/as e suas organizações podem agir (KEIL & OSMOND-JOHNSON, no prelo), sentimentos de raiva ou frustração podem ficar fora do âmbito da aceitabilidade, o que resulta em *dissonância afetiva* (VIDOLOV, GEIGER & STENDAHL, 2023). Simeon Vidolov, Susi Geiger e Emma Stendahl (2023) definem a dissonância afetiva em relação à mobilização política de pacientes em tratamento médico e atribuíram à dissonância afetiva o mérito de desencadear mudanças políticas. Em contrapartida, a *ressonância afetiva* mantém “os corpos envolvidos e reverberando juntos em torno de objetivos políticos compartilhados” (VIDOLOV, GEIGER & STENDAHL, 2023, p. 1413). A dissonância afetiva e a ressonância afetiva são relevantes nas conversas sobre o ativismo docente, pois oferecem um novo modo de pensar as preferências ativistas dos/das professores/as, tanto dentro quanto fora dos sindicatos. Dito isso, o ativismo docente multifacetado em alianças mais amplas oferece oportunidades ainda maiores para os/as ativistas fazerem circular valores afetivos equitativos de cuidado e humanidade.

Alianças por meio de uma teoria em rede dos (novos) movimentos sociais

Os/As professores/as e suas organizações podem avançar na resistência às reformas educacionais neoliberais recorrendo às teorias pós-estruturalistas e ao conhecimento dos movimentos sociais. Nesta seção, cada ação pode ser vista como uma intensidade afetiva que circula e se acumula através da repetição, transformando-se em valores afetivos normativos. O movimento é parte integrante da teoria de rede de Diani (2000) sobre (novos) movimentos sociais, na medida em que indivíduos e coletivos variam dentro de alianças ou entre alianças para criar, estabelecer ou romper clivagens políticas.

Em algumas províncias, os sindicatos docentes incentivaram seus membros a entrarem em contato com o governo, conscientizando-os a respeito de como serem políticos, aumentando assim a capacidade dos membros de ingressar em novos agenciamentos, como um grupo ativista baseado na comunidade. No entanto, DeLanda (2006) alerta que utilizar novas habilidades ou competências dentro de um novo agenciamento pode se tornar improdutivo se não se expandir continuamente o aprendizado de novas maneiras e se outras possibilidades não forem consideradas. Como Trudy Keil e Pamela Osmond-Johnson (2022) teorizaram anteriormente, “Ao expandir o pensamento além dos

horizontes pressupostos, os/as professores/as podem rearticular o agenciamento político e influenciar a transformação política desejada” (KEIL & OSMOND-JOHNSON, 2022, p. 31). Mas a forma como os sindicatos docentes respondem e pressionam os limites percebidos não pode seguir uma fórmula simples, uma vez que funcionam num agenciamento político singular “com as suas próprias dificuldades e fraquezas, oportunidades e pontos fortes” (BASCIA & STEVENSON, 2017, p. 63). Ideologicamente, o neoliberalismo é um ponto em comum, mas, novamente a depender do contexto, manifesta-se de diferentes maneiras. Além disso, alguns sindicatos docentes podem se sentir mais capazes ou dispostos do que outros a fazerem pressão por abordagens de movimentos sociais e, assim, se desatrelar de uma clivagem política estabelecida.

Se não estiverem abertos a novas alianças, os sindicatos docentes correm o risco de estagnar e, conseqüentemente, podem não conseguir responder de forma eficaz aos danos causados por reformas neoliberais. No contexto educacional, Niesz (2019) explica que os movimentos sociais são valiosos porque “atuam como forças de inovação social, operam de maneiras fundamentalmente diferentes das agências públicas e trabalham contra certos padrões fundamentais de cultura e prática nas organizações tradicionais e estabelecidas” (NIESZ, 2019, p. 477). E embora as estratégias dos movimentos sociais tenham habitualmente apelado ao indivíduo e ao coletivo emergente, David Snow e Robert Benford (1992) sustentam que o protesto social deve ser utilizado de forma genérica e não restrita a movimentos políticos não institucionais. Em outras palavras, os sindicatos docentes, além dos grupos ativistas de base, podem aproveitar o vasto potencial disponível nos movimentos sociais.

Em relação à renovação dos sindicatos docentes, Bascia e Stevenson (2017) explicaram que uma crise pode desencadear um movimento e oportunidades de organização, “mas as alianças reais se desenvolvem a partir de relações mais lentas e profundas entre professores/as e outras pessoas, estabelecidas ao longo do tempo. Quando essas relações já existem, o capital social e a confiança já estão estabelecidos, e a construção de alianças é mais direta” (BASCIA & STEVENSON, 2017, p. 62). A construção de alianças que propoem sugere que são as intensidades afetivas cumulativas que aproximam as pessoas por meio de objetivos comuns e entendimentos normativos. Dessa forma, ver as alianças por uma lente pós-estruturalista traz uma perspectiva mais esperançosa, pois é através de ações prolongadas e repetidas e de intra-atuações entre clivagens pré-existentes e nascentes que surgem oportunidades para a resistência coletiva. Além disso, dentro dos entendimentos processuais, quaisquer alegações de progresso (ou retrocesso) devem reconhecer os altos e baixos da vida social como uma empreitada humana.

Repensando o ativismo docente como resistência ao neoliberalismo

Os sindicatos docentes se envolvem direta e indiretamente no ativismo educacional. Diretamente, por meio de sua defesa da causa e seu ativismo, de alianças abertas (com outros sindicatos docentes, sindicatos trabalhistas) e oferecendo aprendizagem profissional aos/as docentes. Desenvolver a capacidade dos/das professores/as de participarem de novos agenciamentos é uma forma importante de os sindicatos docentes desenvolverem competências internas e externas para um engajamento mais intenso. No que diz respeito a formas mais indiretas de ativismo, os sindicatos docentes funcionam como parte de um agenciamento político mais amplo, com um poder institucional que pode se alimentar e se beneficiar dos movimentos sociais de base (como o #BlackLivesMatter, o movimento feminista), que moldam significativamente a opinião pública. Ao se envolverem com o governo em ambientes formalizados, coalizões comunitárias valiosas conferem mais autoridade às negociações políticas dos/das professores/as por meio de entendimentos compartilhados e relações de confiança.

No nível individual, Lois Weiner (2012) sugeriu que “[os/as professores/as] não devem contrapor o trabalho sindical a outras formas de defesa política [...] em vez disso, precisamos encontrar maneiras de os membros trazerem seu ativismo *para dentro* do sindicato [...]” (WEINER, 2012, p. 39). Mas como se trata de instituições relativamente cristalizadas, o ativismo social que ocorre dentro do sindicato pode estar sujeito às mesmas restrições que obstaculizam os sindicatos. Do mesmo modo, os/as professores/as podem (ainda) não ter a capacidade de colocar em prática seu ativismo pela justiça social dentro do sindicato como um agenciamento devido à dissonância afetiva, por exemplo. De acordo com Rachel Brickner (2016), o desenvolvimento das mídias sociais e o número crescente de organizações envolvidas na política educacional proporcionaram novos espaços de resistência para educadores/as frustrados/as com as tendências políticas ou aqueles/as que se sentem desconectados/as de seus sindicatos. Em vez de os sindicatos docentes pressionarem os membros a realizar todo o seu ativismo dentro do sindicato, eles podem trabalhar com professores/as que são fortes defensores/as da comunidade. Os/As professores/as detêm capacidades variadas em diferentes agenciamentos e seu potencial (dentro ou fora do sindicato) não pode ser replicado, uma vez que cada agenciamento representa uma novidade. Por exemplo: com o Twitter, os/as professores/as podem se envolver em dissidências de base, expressar identidades múltiplas (como educadores/as, como sindicalistas) e, muitas vezes através de um relativo anonimato, evitar riscos que poderiam correr em espaços ativistas mais abertos. Brickner (2016) explica que

Essa dimensão informal da resistência pode gerar uma sensação mais forte de solidariedade enraizada nessas identidades, a qual pode se cruzar e levar ao envolvimento em outras expressões formais de resistência e ativismo, incluindo atividades sindicais tradicionais, protestos públicos ou candidaturas a conselhos escolares (BRICKNER, 2016, p. 12).

Mesmo quando os/as professores/as exploram formas alternativas de ativismo, a estabilidade que os sindicatos docentes oferecem continua fundamental como uma clivagem política, essencial para preservar a continuidade e construir a capacitação política.

É certo que os sindicatos docentes continuam influentes, mas à medida que a ideologia neoliberal se infiltra no cenário político internacional, passam a não poder existir de forma isolada. Bree Picower (2013) afirma que “dado o crescente interesse na educação por parte de forças que incluem privatizadores e filantropos empreendedores, há uma necessidade cada vez maior de um corpo docente com consciência política” (PICOWER, 2013, p. 171). Portanto, é fundamental inspirar, apoiar e valorizar o ativismo docente dentro e fora dos sindicatos. As intensidades afetivas que atraem os/as professores/as para os movimentos sociais podem começar com o ativismo de base dos/das professores/as e depois se espalhar para o ativismo sindical ou vice-versa. De fato, oferecer conhecimentos ou habilidades práticas que apoiem o ativismo não basta, pois os valores afetivos são extremamente importantes para que docentes acreditem que seu ativismo é importante. Além disso, o ativismo político não pode mais ser visto como algo que professores/as têm permissão para fazer — usurpando efetivamente os moldes neoliberais do/da professor/a apolítico/a — mas, em vez disso, como algo que os/as professores/as devem fazer como defensores/as da educação pública.

Considerações finais

Este estudo, que explora o ativismo docente sindical e o ativismo docente de base, representa apenas um instantâneo no tempo durante uma crise mundial, a da pandemia de Covid-19. Alianças, agenciamentos e valores afetivos, por outro lado, estão sempre virando (ou se transformando em) algo diferente. As limitações do estudo são seu foco em tweets disponíveis publicamente, pois a partir deles só podemos extrapolar interpretações. Pesquisas futuras se beneficiariam de insights de todas as pessoas envolvidas para aprender mais sobre suas experiências de defesa da causa e sobre como elas evoluíram desde então. Pesquisas semelhantes também podem encontrar novas maneiras de teorizar o ativismo docente como resistência ao neoliberalismo, com o objetivo de promover o bem comum.

Vale a pena analisar as evidências empíricas por meio do pós-estruturalismo para pensar a dinâmica do ativismo docente. Possuir a capacidade de desestabilizar uma clivagem estabelecida e construir novas alianças requer esforço, vontade e criatividade. A mobilização social e a construção de novas alianças são necessárias para reformular as narrativas públicas, de modo a influenciar as políticas públicas (BASCIA & STEVENSON, 2017). Os sindicatos docentes devem estar cientes de sua situação social e política, além das compreensões afetivas dentro dos agenciamentos políticos. Especificamente

quanto aos/as professores/as, eles/as se beneficiariam mais em manter e utilizar o poder institucional dos sindicatos docentes, ao mesmo tempo que exploram movimentos de base que fortalecem as organizações formais; professores/as têm um potencial incrível para influenciar a mudança social e estão percebendo cada vez mais esse potencial em toda a América do Norte (KEIL & OSMOND-JOHNSON, no prelo; NIESZ, 2018).

Assim, o ativismo docente não requer um pensamento do tipo ‘ou um ou outro’. Ou seja, os sindicatos docentes se beneficiam do ativismo de base dos/das professores/as e de sua aptidão para angariar amplo apoio público e engajamento fervoroso. Por outro lado, os grupos de base se beneficiam da autoridade institucional e do desenvolvimento da capacitação política dos sindicatos docentes. Professores/as e sindicatos docentes podem, ambos, recorrer ao conhecimento dos movimentos sociais não apenas para alinhar seus valores e crenças com a vontade pública, mas também para incentivar o engajamento dos membros e fortalecer a democracia sindical. Para combater as forças neoliberais que ameaçam a educação pública em todo o mundo, a construção de alianças estratégicas é mais necessária do que nunca, a fim de romper ideologias opressoras e repensar formas mais equitativas e inclusivas de ser. A sociedade está em constante transformação, e a mudança é inevitável. É dentro de agenciamentos imbuídos de energias afetivas — num estado de perpétuo devir — que podemos encontrar esperança e enxergar além dos horizontes percebidos, construindo novas alianças baseadas na humanidade radical.

Referências

- AHMED, Sara. 2004. "Affective Economies." *Social Text* 22 (2): 117-139. <https://bit.ly/37KqPRX> Ahmed, Sara. 2014. *The Cultural Politics of Emotion*. 2nd ed. New York: Routledge.
- ALBERTA EDUCATION. 2015. "Alberta Teacher Workload Study." <https://education.alberta.ca/media/3114984/teacher-workload-study-final-report-december-2015-2.pdf>.
- ALBERTA TEACHERS' ASSOCIATION. 2020. "Teaching in a Pandemic: Lessons Learned in Alberta." *Twitter*, June 11, 2020, 12:15 p.m. <https://twitter.com/albertateachers/status/1271143913315844098?lang=en>
- APPLE, Michael W. 2011. "Global Crises, Social Justice, and Teacher Education." *Journal of Teacher Education* 62 (2): 222-234. <https://doi.org/10.1177/0022487110385428>.
- ASSELIN, Chloe. 2019. "Tensions, Dilemmas, and Radical Possibility in Democratizing Teacher Unions: Stories of Two Social Justice Caucuses in New York City and Philadelphia." PhD diss., University of New York.
- BAHRI, Mohammad T., and Derajad S. Widhyharto. 2021. "Twitter Based Digital Social Movement Pattern to Fight COVID-19." *Jurnal Ilmu Sosial dan Ilmu Politik* 25 (2): 95-112. <https://ssrn.com/abstract=4261468>
- BANGS, John, and David Frost. 2012. *Teacher Self Efficacy, Voice and Leadership: Towards a Policy Framework for Education International*. Education International Research Institute. https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/teacher_self-efficacy_voice_leadership.pdf.

- BANGS, John, and John MacBeath. 2012. "Collective Leadership: The Role of Teacher Unions in Encouraging Teachers to Take the Lead in Their Own Learning and in Teacher Policy." *Professional Development in Education* 38 (2): 331-343. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657879>.
- BASCIA, Nina. 1998. "Women Teachers, Union Affiliation, and the Future of North American Teacher Unionism." *Teaching and Teacher Education* 14 (5): 551-563. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00005-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00005-5)
- BASCIA, Nina. 2009. "Pushing on the Paradigm: Research on Teachers' Organizations as Policy Actors." In *Handbook of Education Policy Research*, edited by Gary Sykes, Barbara Schneider, and David N. Plank, 795-782. New York, NY: Routledge.
- BASCIA, Nina. 2015. "Perspectives on Teacher Unions: History, Discourse, and Renewal." In *Teacher Unions in Public Education: Politics, History, and the Future*, edited by Nina Bascia, 1-10. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- BASCIA, Nina. 2019. "Canadian Teacher Unions' Responses to Reform." *Revue Internationale d'éducation de Sevrès*, [Online]. <https://doi.org/10.4000/ries.7267>.
- BASCIA, Nina. 2023. *Teachers' Work During the Pandemic*. New York, NY: Routledge.
- BASCIA, Nina, and Howard Stevenson. 2017. "Organising Teaching: Developing the Power of the Profession." *Education International* 1-7 4. <https://bit.ly/3CIPViz>.
- BHONAGIRI, Aditi. 2016. *Social Movements: Topic Guide*. Birmingham: GSDRC, University of Birmingham. <https://gsdrc.org/wp-content/uploads/2017/03/SocialMovements.pdf>.
- BOWEN, Glenn A. 2009. "Document Analysis as a Qualitative Research Method." *Qualitative Research Journal* 9 (2): 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- BRICKNER, Rachel K. 2016. "Tweeting Care: Educators' Dissent Through Social Media in the US and Canada." *Labour/ Le Travail* 77 (1): 11-36. <https://www.erudit.org/en/journals/lit/2016-v77-lit02503/1036392ar/>.
- BRUNS, Axel, Tim Highfield, and Jean Burgess. 2013. "The Arab Spring and Social Media Audiences: English and Arabic Twitter Users and Their Networks." *American Behavioral Scientist* 57 (7): 871-898. <https://doi.org/10.1177/0002764213479374>.
- CANTILLON, Sara, and Kathleen Lynch. 2017. "Affective Equality: Love Matters." *Hypatia* 32 (1): 169-186. <https://doi.org/10.1111/hypa.12305>.
- CARL, Nicole, Amanda Jones-Layman, and Rand Quinn. 2022. "Taking Back Teaching: The Professionalization Work of Teacher Activist Organizations." *Journal of Teacher Education* 73 (3): 314-327. <https://doi.org/10.1177/00224871211070778>.
- CASTELLS, Manuel. 2015. *Networks of Outrage And Hope: Social Movements In The Internet Age*. 2nd Ed. Cambridge, UK: Polity Press.
- CVETKOVICH, Ann. 2012. *Depression: A Public Feeling*. Durham, NC: Duke University Press Books.
- DELANDA, Manuel. 2006. *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. London, UK: Continuum.
- DELEUZE, Gilles, and Felix Guattari. 1987. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London, UK: Bloomsbury Publishing.
- DIANI, Mario. 2000. "Simmel to Rokkan and Beyond: Towards a Network Theory of (New) Social Movements." *European Journal of Social Theory* 3 (4): 387-406. <https://doi.org/10.1177/13684310022224868>.

- ELLSWORTH, Elizabeth. 1989. "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy." *Harvard Educational Review* 59 (3): 297-324. <https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>
- EYERMAN, Ron. 2006. "Performing Opposition or, How Social Movements Move." In *Social Performance: Symbolic Action, Cultural Pragmatics, and Ritual*, edited by Jeffrey C. Alexander, Alexander Bernhard, and Jason L. Mast, 193-217. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- FOMINAYA, Cristina. 2014. *Social Movements and Globalization: How Protests, Occupations, And Uprisings Are Changing the World*. London: Palgrave Macmillan.
- FROESE-GERMAIN, Bernie. 2014. "Work-life Balance and the Canadian Teaching Profession." Canadian Teachers' Federation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546884.pdf>.
- FULLAN, Michael. 2021. "The Right Drivers for Whole System Success." Centre for Strategic Education. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/Fullan-CSE-Leading-Education-Series-01-2021R2-compressed.pdf>.
- GILLILAND, Alison. 2018. "Young Teacher Activists' Views and Experiences of Involvement, Voice, and Agency in their Union and its Influences on their Concept of Professionalism." PhD diss. The University of Nottingham.
- GIROUX, Henry A. 2014. "When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto." *Policy Futures in Education* 12 (4): 491-499. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.4.491>.
- GOULD, Deborah B. 2009. *Moving Politics*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- GOULD, Deborah, Rory Barron, Brittany Frodge, and Robby Hardesty. 2019. "Affect and Activism: An Interview with Deborah Gould." *disClosure: A Journal of Social Theory* 28 (12): 95-108. <https://doi.org/10.13023/disclosure.28.08>.
- Grossman, Frank D. 2010. "Dissent from Within: How Educational Insiders Use Protest to Create Policy Change." *Educational Policy* 24 (4): 655-686. <https://doi.org/10.1177/0895904809335110>.
- HARDING, Jennifer, Jessica Pauszek, Nick Pollard, and Steve Parks. 2018. "Alliances, Assemblages, and Affects: Three Moments of Building Collective Working-Class Literacies." *College Composition and Communication* 70 (1): 6-29. <https://www.jstor.org/stable/26772543>
- HILL, Marc L. 2018. "Thank you, Black Twitter: State Violence, Digital Counterpublics, and Pedagogies of Resistance." *Urban Education* 53 (2): 286-302. <https://doi.org/10.1177/0042085917747124>.
- HOLINATY, Carla. 2020. "Sask. Teachers and Kids Deserve Better Than This Back to School Plan." *CBC Sask Opinion*, August 6, 2020. <https://www.cbc.ca/news/canada/saskatchewan/holinsky-op-ed-school-reopening-1.5677137>.
- HORN, Brian. 2014. "Moments or a Movement? Teacher Resistance to Neoliberal Education Reform." *Forum (Chicago, Ill)* 56 (2): 277-286. <https://doi.org/10.2304/forum.2014.56.2.277>
- JACKSON, Alecia Y., and Lisa Mazzei. 2012. *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives*. London, UK: Routledge.
- JOHNS, Amelia, and Niki Cheong. 2019. "Feeling the Chill: Bersih 2.0, State Censorship, and "Networked Affect" on Malaysian Social Media 2012-2018." *Social Media+ Society* 5 (2): 1-12. <https://doi.org/10.1177/205630511882180>.
- JONES, Denisha, Deena Khalil, and R. Davis Dixon. 2017. "Teacher-Advocates Respond to ESSA: "Support the Good Parts-Resist the Bad Parts"." *Peabody Journal of Education* 92 (4): 445-465. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1349479>.

- KAPOOR, A. 2020, June 4. "Centering Equity in Remote Learning". *OISE Online*. <https://teachingonline.oise.utoronto.ca/centering-equity-in-remote-learning/>.
- KEEP SASKATCHEWAN KIDS SAFE. 2020. "Hello @CTFFCE! Today is a National Day of Action and Solidarity to Demand Safer School Reopening Plans for ALL CANADIANS." Twitter, August 26, 2020. <https://twitter.com/keepskidssafe/status/1298630018524835841>.
- KEIL, Trudy, and Pamela Osmond-Johnson. 2022. "The Power of Affect: Teacher Activism as Resistance to Neoliberalism in Saskatchewan." *Alberta Journal of Educational Research* 68 (4): 537-560. <https://doi.org/10.11575/ajer.v68i4.74586>.
- KEIL, Trudy, and Pamela Osmond-Johnson. Forthcoming. "Teacher Professionalism in a Neoliberal World." In *Queering Professionalism: Problems, Potentials, and Possibilities in Neoliberal Times*, edited by Adam Davies, and Cameron Greensmith. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- LAWTON, Stephen, George Bedard, Duncan MacLellan, and Xiaobin Li. 1999. *Teachers' Unions in Canada*. Edmonton, AB: Brush Publishing.
- MAHARAJ, Sachin. 2015. "Why Teacher Unions are Good for Education." *Toronto Star*, June 23, 2015. www.thestar.com/opinion/commentary/2015/06/23/why-teacher-unions-are-good-for-education.html.
- MAHARAJ, Sachin. 2019. "Teacher Unions in the Public Sphere: Strategies Intended to Influence Public Opinion." PhD diss., University of Toronto.
- MAHARAJ, Sachin, and Nina Bascia. 2021. "Teachers' Organizations and Educational Reform: Resistance and Beyond." *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 196 (2021): 34-48. <https://doi.org/10.7202/1078516ar>.
- Manitoba Teachers' Society. 2020. "MTS Has Been Involved in Extensive Discussions with the Province and Other Education Stakeholders in Development of the Back-To-School Plan." Twitter, July 30, 2020, 2:37 pm <https://twitter.com/mbteachers/status/1288936773830115328>.
- MASSUMI, Brian. 1995. "The Autonomy of Affect." *Cultural Critique* 31 (31): 83-109. <https://doi.org/10.2307/1354446>.
- MATON, Rhiannon. 2016. "WE Learn Together: Philadelphia Educators Putting Social Justice Unionism Principles Into Practice." *Workplace* 26: 5-19.
- MATON, Rhiannon. 2018. "From Neoliberalism to Structural Racism: Problem Framing in a Teacher Activist Organization." *Curriculum Inquiry* 48 (3): 293-315. <https://doi.org/10.1080/03626784.2018.1474711>.
- MILLER, Jacquie. 2020. "A 'Bargain Basement' Scheme: Ontario's Back-To-School Plan Under Scrutiny." *Ottawa Citizen*, August 11, 2011. <https://ottawacitizen.com/news/local-news/a-bargain-basement-scheme-ontarios-back-to-school-plan-under-scrutiny>.
- NIESZ, Tricia. 2018. "When Teachers Become Activists." *Phi Delta Kappan* 99 (8): 25-29. <https://doi.org/10.1177/0031721718775674>.
- NIESZ, Tricia. 2019. "Connect, Cultivate, Campaign: Toward a Social Movement Approach to Educational Change." *Education in a Democracy* 11 (2019): 54-71.
- NIESZ, Tricia, and Rebecca D'Amato. 2021. "Social Media Connections Between Educators and Advocacy Networks: The Twitter Activity of Teacher Activist Groups." In *Social Media: Influences in Education*, edited by M. Griffin, and C. Zinskie, 299-336. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- OECD and Fernando, Priyanthi. 2012. "Working with Social Movements." In *Poverty Reduction and Pro-Poor Growth: The Role of Empowerment*, 251-264. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264168350-12-en>.

OECD. 2021. *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.

ONTARIO ENGLISH CATHOLIC TEACHERS ASSOCIATION. 2020. ""@AEFO_ON_CA, @ETFOeducators, and @osstf, We're Taking Action by Filing #OLRB Appeals Against the Govt Due to Their Failure." Twitter, August 31, 2020, 10:00 am <https://twitter.com/OECTAProv/status/1300463438678962177>.

OSMOND-JOHNSON, Pamela, Carol Campbell, and Brenton Faubert. 2018. "Supporting Professional Learning: The Work of Canadian Teacher Unions." *Professional Development in Education*, <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1486877>.

OSMOND-JOHNSON, Pamela, Carol Campbell, and Katina Pollock. 2020. "Moving Forward in the COVID-19 Era: Reflections for Canadian Education". *EdCan*, May 6, 2020. <https://www.edcan.ca/articles/moving-forward-in-the-covid-19-era/>.

OSMOND-JOHNSON, Pamela, and Lucrecia Fuhrmann. 2021. "Teachers' Organizations Responses to COVID-19 in Canada: Balancing Resistance, Rapprochement, and Renewal." *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 197 (2021): 28-47. <https://doi.org/10.7202/108333lar>.

PICOWER, Bree. 2012. "Teacher Activism: Enacting a Vision for Social Justice." *Equity & Excellence in Education* 45 (4): 561-574. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.717848>.

PICOWER, Bree. 2013. "You Can't Change What You Don't See: Developing New Teachers' Political Understanding of Education." *Journal of Transformative Education* 11 (3): 170-189. <https://doi.org/10.1177/1541344613502395>.

POOLE, Wendy. 2007. "Neo-Liberalism in British Columbia Education and Teachers' Union Resistance." *International Electronic Journal for Leadership in Learning* 11 (24): 1-13.

POOLE, Wendy. 2015. "Defending Teachers' Rights and Promoting Public Education: Evolving and Emerging Union Strategies Within a Globalized Neoliberal Context." In *Teacher Unions in Public Education: Politics, History, and the Future*, edited by Nina Bascia, 33-52. New York: Palgrave Macmillan.

RICHARDSON, Laurel, and Elizabeth St. Pierre. 2000. "A Method of Inquiry." In *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.), edited by Norman K. Denzin, and Yvonne S. Lincoln, 923-948. Thousand Oaks, CA: Sage.

RINCON-GALLARDO, Santiago. 2020. "Educational Change as Social Movement: An Emerging Paradigm from the Global South." *Journal of Educational Change* 21 (3): 467-477. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09374-3>.

ROBERT, Sarah A. 2017. "U.S. Teachers as Policy Protagonists in Digital Public Spaces?" *Peabody Journal of Education* 92 (4): 521-536. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1349494>.

ROBERT, Sarah A., and Heather McEntarfer. 2014. "Teachers' Work, Food Policies, and Gender in Argentina." *Anthropology & Education Quarterly* 45 (3): 260-275. <https://doi.org/10.1111/aeq.12067>.

ROTTMANN, Cindy. 2009. "Keeping the Peace: Social Justice Unionism in a Canadian Context." *Canadian Journal for New Scholars in Education* 1 (2): 1-8.

ROTTMANN, Cindy. 2011. "Organized Leadership for Equitable Change: Union-Active Teachers Dedicated to Social Justice." PhD diss. University of Toronto.

SAFE SCHOOLS SASKATCHEWAN. 2020. "Ask Them at the Door." Twitter, August 9, 2020, 2:15 p.m. <https://twitter.com/SafeSchoolsSask/status/1292555044538081280>

SAHLBERG, Pasi. 2012. "How GERM is Infecting Schools Around the World?" *PasiSahlberg.com*. <https://pasisahlberg.com/text-test/>.

- SAHLBERG, Pasi. 2023. "Trends in Global Education Reform Since the 1990s: Looking for the Right Way." *International Journal of Education Development* 98 (2023): 1-8.
- SALDANA, Johnny. 2021. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. 4th ed. Sage.
- SASKATCHEWAN INSTRUCTIONAL DEVELOPMENT AND RESEARCH UNIT (SIDRU). 2013.. "Teacher Time: A Study of the Challenges of Intensification of Saskatchewan Teachers' Professional Time." www.stf.sk.ca/portal.jsp?Sy3uQUnbK9L2RmSZs02CjV3Jh9YwRCfe66+wzdOJFKO8=F.
- SASKATCHEWAN Teachers' Federation. 2020a. "Education Response Planning Team Update - August 21." August 21, 2020. <https://www.stf.sk.ca/resource/education-response-planning-team-update-august-21-2020>.
- SASKATCHEWAN TEACHERS' FEDERATION. 2020b. "[T]he RPT Hasn't Been Perfect, However It Did Give us a Voice Throughout the Planning, and That Has Been of Significant Value to Our Members." Twitter, October 13, 2020. <https://twitter.com/SaskTeachersFed/status/131619225190002689>.
- SELLER, Sam, Greg Thompson, and David Rutkowski. 2017. *The Global Education Race: Taking the Measure of PISA and International Testing*. Edmonton, AB: Brush Education.
- SHARMA, Ajay. 2015. "Teacher Activism: Got Post-Structuralism?" *Journal for Activist Science and Technology Education* 6 (1): 27-36.
- SICKKIDS. 2020. *COVID-19: Guidance for School Reopening*. Toronto, ON. <https://www.sickkids.ca/en/news/archive/2021/covid19-updated-guidance-school-operationduringpandemic/#:~:text=In%20order%20to%20prevent%20the,by%20provincial%20public%20health%20authorities>.
- SMALLER, Harry. 1998. "Canadian Teacher Unions: A Comparative Perspective." *Contemporary Education* 69 (4): 223- 227.
- SNOW, David, and Robert D. Benford. 1992. "Master Frames and Cycles of Protest." In *Frontiers in Social Movement Theory*, edited by Aldon D. Morris and Carol McClurg Mueller, 133-155. Binghamton, NY: Vail-Ballou Press.
- Snow, David, Sarah A. Soule, and Hanspeter Kriesi. 2004. "Mapping the Terrain." In *The Blackwell Companion to Social Movements*, edited by David Snow, Sara Sarah Soule, and Hanspeter Kriesi, 3-16. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- STARK, Lauren. 2019. "'We're trying to create a different world': Educator Organizing in Social Justice Caucuses." PhD diss., University of Virginia.
- STARK, Lauren. 2023. "Learning and Knowledge-Making in Contemporary Educator Movements." *Globalisation, Societies and Education* 21 (5): 754-769. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2184776>.
- SUBRAMANIAN, S. V., and Akhil Kumar. 2021. "Increases in COVID-19 are Unrelated to Levels of Vaccination Across 68 Countries and 2947 Counties in the United States." *European Journal of Epidemiology*, 36 (12): 1237-1240. <https://doi.org/10.1007/s10654-021-00808-7>
- TAYLOR, Stephanie. 2020. "Saskatchewan Plans for 'Normal' Return to School, Masks Not Mandatory." *Globe and Mail*, August 5, 2020. <https://www.theglobeandmail.com/canada/article-saskatchewan-plans-for-normal-return-to-school-masks-not-mandatory/>.
- TIGHT, Malcolm. 2019. *Documentary Research in the Social Sciences*. London: Sage Publications.
- UNESCO, UNICEF, and The World Bank. 2020. "Framework for Reopening Schools." <https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>.
- UNGERLEIDER, Charles. 2014. "Ontario Teacher Workload and Professionalism Study." Directions Evidence and Policy Research Group. https://www.researchgate.net/publication/305774574_Ontario_Teacher_Workload_and_Professionalism_Study.

VIDOLOV, Simeon, Susi Geiger, and Emma Stendahl. 2023. "Affective Resonance and Durability in Political Organizing: The Case of Patients Who Hack." *Organization Studies* 44 (9): 1413-1438. <https://doi.org/10.1177/01708406231162002>.

WEINER, Lois. 2012. *The Future of our Schools*. Chicago, IL: Haymarket Books.

WEINER, Lois. 2013. "Social Justice Teacher Activism and Social Movement Unionism: Tensions, Synergies and Space." *Multidisciplinary Journal of Educational Research* 3 (3): 264-295. <https://doi.org/10.4471/remie.2013.16>.
Weiner, Lois, and Chloe Asselin. 2020. "Learning from Lacunae in Research: Making Sense of Teachers' Labor Activism." *Multidisciplinary Journal of Educational Research* 10 (3): 226-270. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5090>.

WHITE, Terrenda. 2020. "Teacher Dissent in Neoliberal Times: Counter-Publics and Alternative-Publics in Teacher Activism." *Educational Theory* 70 (3): 297-316. <https://doi.org/10.1111/edth.12434>.

WILLIAMS, James. 2014. *Understanding Poststructuralism*. London: Taylor & Francis Group.

WOODLY, Deva R. 2015. *The Politics of Common Sense: How Social Movements Use Public Discourse to Change Politics and Win Acceptance*. New York, NY: Oxford University Press.

XIONG, Ying, Moonhee Cho, and Brandon Boatwright. 2019. "Hashtag Activism and Message Frames Among Social Movement Organizations: Semantic Network Analysis and Thematic Analysis of Twitter During the #Metoo Movement." *Public Relations Review* 45 (1): 10-23. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2018.10.014>.

Declaração de divulgação

As autoras não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.

A mobilização dos/as educadores/as em Singapura: *protestos, progresso e o Sindicato dos/das Professores/as de Singapura¹*

Educator organising in Singapore:
protests, progress, and the Singapore Teachers' Union

La movilización de los/as educadores/as en Singapur:
protestas, progreso y el Sindicato de Docentes de Singapur

 **RITA Z. NAZEER-IKEDA***

Universidade Waseda, Japão.

 **SARAH R. ASADA****

Universidade Feminina Kyoritsu, Japão.

RESUMO: Este artigo investiga o caso de Singapura, onde sindicatos docentes existem, mas mobilizações da classe são raras. Questionamos por que e como a mobilização de educadores/as, guiada pelo Sindicato dos/das Professores/as de Singapura – STU (sigla em inglês), se transformou. Nossas conclusões mostram que dinâmicas históricas, políticas e socioeconômicas influenciaram esta transformação. Por mais de setenta anos, o STU foi defensor, apoiador e porta-voz de docentes de Singapura por meio do sindicalismo trabalhista, profissional e social. Argumentamos que o legado das lutas do STU — ao longo de sua relação conflituosa com o governo colonial e sua relação colaborativa com o governo local — lançou as bases para o aperfeiçoamento de professores/as e a alta qualidade da educação pela qual o país é reconhecido atualmente mundo afora. Entretanto, questões residuais relacionadas ao bem-estar docente, devidas às altas expectativas em relação aos/as

* Centro de Estudos de Cooperação Internacional em Educação, Universidade Waseda, Tóquio, Japão. E-mail: <r.nazeerikeda@kurenai.waseda.jp>.

** Faculdade de Estudos Internacionais, Universidade Feminina Kyoritsu, Tóquio, Japão. E-mail: <asada.sarah@gmail.com>.

professores/as e ao ensino, apontam a necessidade de revisão dessa relação entre Estado e trabalhadores/as.

Palavras-chave: Relações Estado-trabalho. Mobilização docente. Sindicato dos/das Professores/as de Singapura.

ABSTRACT: This paper investigates the case of Singapore where there are teachers' unions but industrial actions are rare. It questions why and how has educator organising, steered by Singapore Teachers' Union – STU, transformed? Our findings show that historical, political, and socio-economic dynamics have influenced the transformation of STU. For more than seventy years, STU has been a champion, supporter, and advocate of teachers in Singapore through industrial, professional, and social unionism. We argue that the legacy of STU's struggles, throughout its contentious relationship with the colonial government and collaborative rapport with the local government, has laid the foundation that enables the development of teachers and the high quality of education that the country is currently known for globally. However, persisting residual issues surrounding teachers' wellbeing due to the high expectations of teachers and teaching call for a review of this state-labour relationship.

Keywords: State-labour relations. Teacher organising. Singapore Teachers' Union.

RESUMEN: Este artículo investiga el caso de Singapur, donde existen sindicatos de docentes, pero son raras las movilizaciones de clase. Nos preguntamos por qué y cómo se ha transformado la movilización de educadores/as, guiada por el Sindicato de Docentes de Singapur (STU, por sus siglas en inglés). Nuestros hallazgos muestran que las dinámicas históricas, políticas y socioeconómicas influyeron en esta transformación. Durante más de setenta años, STU ha sido un defensor, partidario y portavoz de los/as docentes de Singapur a través del sindicalismo laboral, profesional y social. Argumentamos que el legado de las luchas de STU, a lo largo de su relación conflictiva con el gobierno colonial y de su colaboración con el gobierno local, sentó las bases para el perfeccionamiento de los/as docentes y para la alta calidad de la educación por la que el país es reconocido actualmente en todo el mundo. Sin embargo, las cuestiones residuales relacionadas con el bienestar docente, debido a las altas expectativas en relación con los/as docentes y la enseñanza, apuntan a la necesidad de revisar esta relación entre el Estado y los/as trabajadores/as.

Palabras clave: Relaciones Estado-trabajo. Movilización docente. Sindicato Docente de Singapur.

Introdução

A mobilização sindical dos/das educadores/as está na vanguarda de muitos países, em movimentos de pressão para que o trabalho docente seja reconhecido e por reformas em vários aspectos, incluindo remuneração, condições de trabalho e justiça equitativa (BASCIA, 2017; FORD & WARD, 2021; HAN & KEEFE, 2023). Este artigo se concentra no caso incomum de Singapura, onde os sindicatos docentes existem, mas as mobilizações da classe são raras. Nas últimas duas décadas, o sistema educacional do país tem recebido elogios pelos resultados dos/das seus/suas alunos/as. Embora já haja uma ampla discussão quanto a essas conquistas serem atribuídas à eficiência dos/das professores/as, à sua preparação e às políticas nacionais de educação (BARBER & MOURSHED, 2007; GOODWIN, LOW & DARLING-HAMMOND, 2017; LIU, 2022; NAZEER-IKEDA, 2021), pouco se escreveu sobre o papel dos sindicatos docentes no desenvolvimento da educação de Singapura.

Este artigo analisa como professores/as são representados/as pelo Sindicato dos/das Professores/as de Singapura – STU a fim de que possam cumprir suas funções e contribuir para o aperfeiçoamento histórico da educação. Buscamos respostas para uma questão maior: por que e como a organização sindical de educadores/as, liderada pelo STU, se transformou? Em seguida, discutimos como isso contribuiu para o aperfeiçoamento da educação em Singapura. A discussão se baseia na análise qualitativa de documentos relevantes sobre políticas públicas e dados secundários dos últimos setenta anos, triangulados com uma entrevista com o secretário-geral do STU. Os dados mostram que as dinâmicas históricas, políticas e socioeconômicas influenciaram a transformação do STU. O sindicato foi constituído por necessidade, durante o período colonial, para defender os/as docentes contra injustiças. Quando as diferenças salariais começaram a diminuir, o STU ampliou seu foco e passou a apoiar a produtividade e o crescimento profissional, justificando ainda mais a melhor remuneração para seus/suas professores/as. À medida que se firma a fraternidade docente, em meio a novos desafios, mais atenção se dá ao sindicato como defensor do bem-estar dos/das professores/as. Ao longo dos anos, embora o foco do sindicato tenha mudado, suas atividades abrangem o sindicalismo trabalhista, profissional e social, embora com intensidades díspares. Paralelamente à mudança de foco do STU, acontece uma mudança na relação entre o sindicato e o governo. A postura de confronto do sindicato docente, sobretudo em relação ao governo colonial, mudou por meio de negociações com o governo local antes de se tornar uma relação colaborativa.

Argumentamos que o legado das lutas do STU lançou as bases para o aperfeiçoamento docente e para a alta qualidade da educação pela qual o país é conhecido mundialmente nos dias de hoje. Ao mesmo tempo, questões relacionadas ao bem-estar dos/das professores/as exigem uma revisão dessa relação entre o Estado e os/as trabalhadores/as. Essa discussão é mais bem compreendida ao se considerar, primeiro, a literatura acadêmica sobre a organização sindical dos/das educadores/as e suas contribuições para o aperfeiçoamento da educação.

A organização sindical dos/das educadores/as e suas contribuições para o aperfeiçoamento da educação

A revisão da literatura que sustenta o estudo apresentado neste artigo tem como foco as relações trabalhistas com sindicatos docentes e o aperfeiçoamento da educação. Em 1905, Eugene V. Debs, líder social e sindical estadunidense, observou que “o sindicato, ele mesmo produto da evolução industrial, está sujeito às leis da mudança, e o sindicato que pode ter servido a um propósito um quarto de século atrás, hoje, está tão desatualizado quanto as ferramentas industriais que eram então utilizadas naquela época” (REYNOLDS, 1910, p. 401). Os sindicatos, por natureza, são reativos às realidades contextuais. Esta seção apresenta um quadro de referências para analisar como os sindicatos, ao longo de um período prolongado, podem alternar ideologias (trabalhista, profissional e social) para se adaptar aos desenvolvimentos do contexto e aos interesses variáveis dos/das trabalhadores/as.

Relações trabalhistas e sindicatos

As relações trabalhistas proporcionam um quadro de referência para compreender a realidade dos/das trabalhadores/as e resolver questões laborais. Os sindicatos desempenham um papel fundamental na organização do trabalho, promovendo conexões entre atores econômicos e as instituições (BEHRENS, HAMANN & HURD, 2004). É comum os/as trabalhadores/as enfrentarem conflitos laborais ao buscarem soluções para lidar com os resultados diretos e indiretos das hierarquias sociais ligadas a gênero, raça, etnia e idade, institucionalizadas pelo capitalismo e pelo patriarcado (CHAN, 2023; KIM, 2013). De acordo com Eric Wright (2000), os/as trabalhadores/as têm dois tipos de poder para concretizar seus interesses: o poder associativo e o poder estrutural. Os sindicatos, como “organizações coletivas de trabalhadores/as” (WRIGHT, 2000, p. 962), são um exemplo de poder associativo. Ao mesmo tempo, “a localização dos/as trabalhadores/as no sistema econômico” (WRIGHT, 2000, p. 962) proporciona poder estrutural.

Este artigo enfoca três categorias distintas de sindicalismo com base em orientações ideológicas – o sindicalismo trabalhista, o sindicalismo profissional e o sindicalismo social. Essas categorias refletem a consciência correspondente dos membros em relação ao emprego, à profissão e aos interesses sociais dos membros.

Em primeiro lugar, o sindicalismo trabalhista se centra na consciência dos membros como empregados/as e dá prioridade à melhoria das condições de trabalho e dos salários (ROSS, 2007), baseando-se na negociação coletiva e no direito legal à greve (VISSER, 2012). No âmbito da luta de classes, os sindicatos de cada categoria procuraram padronizar os contratos de trabalho e a relação entre competências, esforço e remuneração (BIE-DRIVDAL, 2020). Na virada do século 20, era comum os sindicatos de cada categoria se formarem com o apoio de partidos políticos de esquerda, o que levava a uma abordagem igualitária na representação dos interesses dos membros (VISSER, 2012). Com as mudanças nas situações econômicas e nas necessidades dos/das trabalhadores/as, Jelle Visser (2012) aponta a exigência de um sindicalismo pós-industrial que priorize “o emprego e a formação dos jovens, bem como a saúde e a mobilidade dos/as trabalhadores/as em meio de carreira, propiciando assim uma vida profissional mais longa e saudável” (VISSER, 2012, p. 140).

Em segundo lugar, o sindicalismo profissional amplia seu escopo para envolver a consciência dos membros a respeito de sua profissão e sua conexão com a sociedade para exercer influência profissional (BIE-DRIVDAL, 2020; KERCHNER & KOPPICH, 1993). O objetivo é garantir os interesses dos membros como profissionais, individual e coletivamente, ao mesmo tempo que se abordam questões fundamentais relacionadas à autonomia profissional, ética, métodos e prática (BIE-DRIVDAL, 2020). O sindicalismo pela profissão tem três princípios: custódia conjunta da reforma, colaboração profissional sindicato-administração e atenção ao interesse público (KERCHNER & KOPPICH, 1993), passando de uma abordagem de “eles contra a gente” a uma abordagem “nós” (HEYSTEK & LETHOKO, 2001). O aperfeiçoamento profissional que os sindicatos oferecem costuma refletir melhor as necessidades de seus membros em comparação ao aperfeiçoamento profissional tradicional oferecido por governos e organizações externas (BASCIA, 2015).

Em terceiro lugar, o sindicalismo social diz respeito aos direitos dos/das trabalhadores/as e às necessidades profissionais, ao mesmo tempo que envolve a consciência social dos membros além do local de trabalho para os/as atrair, reter e organizar (ROSS, 2007). Os sindicatos se envolvem nos interesses sociais de seus membros por meio de suas funções e atividades, que condizem com os padrões éticos atuais e as expectativas da sociedade (DAWKINS, 2010). Neste artigo, o sindicalismo social inclui como os sindicatos se envolvem com os interesses sociais no nível dos membros e no nível da sociedade. No nível dos membros, os serviços sociais e a ajuda mútua (crédito, seguros, habitação e opções de consumo), muitas vezes por meio de cooperativas ligadas à filiação sindical, consolidam o sindicato como um parceiro confiável para os/as trabalhadores/

as, o que demonstra como os sindicatos podem atender às mudanças sociais e às necessidades de bem-estar dos/das trabalhadores/as (HIOK, 1995). No nível da sociedade, o sindicalismo pelo social se envolve com movimentos sociais já existentes que afetam a sociedade em geral, sendo essas atividades frequentemente tratadas como sindicalismo pela justiça social, sustentado na literatura acadêmica pela teoria dos movimentos sociais (ROSS, 2007).

Ao abordar os diversos interesses de seus membros contra barreiras institucionais, organizacionais e ideológicas (FRIEDMAN, 2014; LEVI, 2003), o envolvimento dos sindicatos com a cooptação possibilita a adaptação às dinâmicas de poder em mutação com uma abordagem de custo-benefício — poderes constituídos, como agentes governamentais, privilégios comerciais para o apoio de detentores/as de poder emergentes, como sindicatos docentes e seus membros (KRUCK & ZANGL, 2019). No entanto, a cooptação apresenta riscos, pois a percepção de lealdade aos poderes constituídos pode alienar os membros do sindicato (LAZAR, 2017). É notável que os sindicatos da Ásia, em sua busca por legitimidade, têm dependido em grande parte de governos, empregadores/as e organizações (ZHU & BENSON, 2008). Ying Zhu e John Benson (2008) explicaram ainda que a ideia da cooptação dos sindicatos asiáticos não se alinhar com os conceitos ocidentais de independência não reconhece que a formação de sindicatos em cooperação com partidos políticos — que buscavam a autonomia nacional — era uma forma de independência dos poderes coloniais ocidentais.

Sindicatos docentes

As organizações sindicais docentes começaram como associações e evoluíram para virarem sindicatos com o desenvolvimento dos sistemas de educação em massa, à medida que os/as professores/as buscavam defender seus direitos trabalhistas em negociações coletivas e reivindicar melhorias em seus locais de trabalho, incluindo as escolas e as salas de aula (SHELTON, 2020). A natureza dos sindicatos docentes é diversa e moldada tanto por contextos políticos nacionais quanto por influências sociais (DUKE, 2019; HUNG, 2019; SORENSEN, 2023). Nina Bascia e Howard Stevenson (2017) enfatizam a necessidade de, simultaneamente, colaborar com o sistema e o desafiar para impulsionar a reforma da política educacional, garantindo transparência e independência da influência governamental.

Confrontados com políticas e práticas que prejudicam sua capacidade de ensinar com eficácia e a viabilidade de uma carreira sustentável a longo prazo, os/as educadores/as recorrem aos sindicatos para aprimorar suas condições de trabalho (BASCIA, 2017). Os sindicatos docentes, que representam os/as educadores/as dos/as quais o público depende diariamente, compartilham semelhanças com os sindicatos do setor público, o que torna as greves de professores/as potencialmente incômodas em todas as sociedades

(SCHNEIDER, 2022). Estrategicamente, os/as professores/as, que constituem um grupo limitado de indivíduos qualificados, ocupam um espaço importante na sociedade como pessoas que têm contribuição integral para o setor da educação, possuindo assim poder estrutural como trabalhadores/as (HUI, 2022). No entanto, os/as docentes, que proporcionam o bem social da educação, ocupam um espaço precário ao procurarem melhores condições de trabalho, colocando os interesses pessoais à frente dos/das discentes e da sociedade (FORD & WARD, 2021).

Uma pesquisa sobre sindicatos docentes em dez países asiáticos identificou quatro operações estratégicas: relações trabalhistas, profissão, justiça social e ajuda mútua (FORD & WARD, 2021). Relações trabalhistas (remuneração e proteção dos direitos laborais) e profissão (treinamento e educação profissional continuada) dependem de um governo disposto a cooperar com os sindicatos. A justiça social é dividida em duas categorias: questões educacionais (como o envolvimento com políticas nacionais e iniciativas comunitárias focadas na educação) e questões mais amplas de justiça social (direitos humanos, reforma agrária e meio ambiente). A ajuda mútua influencia fundamentalmente o estilo de vida dos membros por meio de serviços de bem-estar (pensões e planos de saúde) e benefícios incidentais ao/à consumidor/a (descontos e atividades sociais).

O nexó entre sindicalismo, bem-estar de professores/as e o desenvolvimento da educação

Os sindicatos docentes influenciam a vida profissional de professores/as com remunerações mais elevadas e melhores condições de trabalho, ao mesmo tempo que mantêm a qualidade da aprendizagem de alunos/as por meio da redução da taxa de abandono de professores/as qualificados/as (HAN & KEEFE, 2023). Os altos níveis de salário, as condições de trabalho e o prestígio social da profissão docente estão, segundo relatos, relacionados à melhoria dos resultados de aprendizagem discente (BASCIA & ROTTMANN, 2011) e ao bom desempenho dos sistemas educacionais nas classificações do PISA, como é o caso de Singapura (CORDINGLEY *et al.*, 2019). A satisfação profissional dos/das professores/as pode ser entendida como a forma pela qual os indivíduos percebem que as suas necessidades estão sendo satisfeitas em termos de condições de trabalho (EVANS, 1997). As necessidades docentes podem incluir o envolvimento ativo na liderança e nos processos de tomada de decisão, recursos suficientes e cargas de trabalho razoáveis, assim como ambientes de trabalho que incentivem o apoio colegial e o aperfeiçoamento profissional (TOROPOVA, MYRBERG & JOHANSSON, 2021).

Embora o bem-estar dos/das professores/as possa ser uma construção pessoal, ele é influenciado pelas políticas educacionais e pelo ambiente de trabalho e pode afetar a aprendizagem dos/das alunos/as (LEVER, MATHIS & MAYWORM, 2017). O bem-estar de professores/as ocorre quando os fatores ambientais profissionais estão em harmonia com as necessidades e expectativas docentes (AELTERMAN *et al.*, 2007). No âmbito das

relações laborais, Peter Boxall e Keith Macky (2009) demonstraram que o bem-estar de funcionários/as aumenta com níveis mais elevados de envolvimento no local de trabalho, por meio de maior autonomia, comunicação mútua, recompensas baseadas no desempenho e oportunidades de formação e aperfeiçoamento. Entretanto, o bem-estar diminui com a maior intensidade de trabalho, levando a uma menor satisfação profissional e a problemas de saúde decorrentes do trabalho.

A adaptação dos sindicatos docentes às realidades sociopolíticas

Esta revisão da literatura permite examinar o sindicalismo pelas lentes das ideologias trabalhistas, profissionais e sociais, explorando como as características sindicais se adaptam às realidades sociais (UNDY *et al.*, 2022). Por exemplo, na Indonésia o sindicalismo e suas ideologias mudaram ao longo do tempo, começando com uma abordagem política e revolucionária na luta pela independência, passando por uma abordagem estatista na construção da nação após a independência e, mais recentemente, chegando a uma abordagem de mercado entrelaçada com o conceito nacional de *pancasila*, uma palavra do sânscrito que conota a parceria social baseada em vários princípios, incluindo humanitarismo, nacionalismo, democracia consultiva e justiça social (ISAAC & SITALAKSMI, 2008). Observa-se um padrão semelhante em muitos países asiáticos com abordagem conflituosa nas relações trabalhistas e de justiça social ao se fundarem sindicatos, que fazem uma transição para parcerias cooperativas à medida que as economias e sociedades se estabilizam (ZHU & BENSON, 2008).

Além de se somar à literatura maior sobre a organização dos/das educadores/as e, mais especificamente, à literatura sobre sindicatos docentes na Ásia, este artigo contribui para o discurso sobre as relações laborais e o sindicalismo de professores/as em Singapura. Além disso, ao analisar o STU desde a sua concepção até os dias de hoje, o artigo revela novas perspectivas a respeito de como os sindicatos lidam com as realidades contextuais nas suas trajetórias de aperfeiçoamento, ao mesmo tempo que representam os seus membros.

Estrutura contextual – Estratégias de aperfeiçoamento da educação de Singapura

Apesar de sua área territorial de apenas 734,4 km² (DEPARTMENT OF STATISTICS SINGAPORE, 2023a), a abordagem de desenvolvimento de Singapura ganha destaque internacional em vários aspectos. O Estado-nação continua a ocupar uma posição elevada no Índice de Capital Humano – ICH do Banco Mundial², que reconhece os investimentos do país em conhecimento, competências e saúde (WORLD BANK, 2023a). Conhecida pela sua mão de obra qualificada e pelo seu ambiente empresarial favorável,

reforçados por infraestrutura e eficiência fiáveis, Singapura se encontra numa posição altamente competitiva (IMD, 2023) para investimentos multinacionais, apesar de ser um país pobre em recursos naturais.

Investimentos em educação e resultados de desempenho educacional

Nas primeiras enunciações da teoria do capital humano, em 1960, o argumento de Theodore Schultz era que a educação deveria ser vista como mais do que “uma forma de consumo, e sim um investimento produtivo [...] [e que] uma população instruída provê a força de trabalho necessária para o desenvolvimento industrial e o crescimento econômico” (FÄGERLIND & SAHA, 1983, p. 18).

Acadêmicos/as críticos/as e mobilizadores/as sindicais rejeitam essa teoria. A lógica da teoria do capital humano parece falha na sua essência — mais formação não leva necessariamente a renda mais alta, pois fatores como habilidades inatas e origem familiar também são importantes. Além disso, na realidade concreta existem discriminações estruturais em sistemas sociais, políticos e econômicos que beneficiam alguns/umas mais do que outros/as (FÄGERLIND & SAHA, 1983). Como esses/as estudiosos/as apontam, a teoria do capital humano nos leva a acreditar erroneamente que mais educação e a educação certa podem resolver o desemprego, a desigualdade e a pobreza (KLEES, 2016). Isso pode causar mais mal do que bem, pois desvia das soluções reais para esses problemas.

Além disso, alguns/umas estudiosos/as contestam a mercantilização do trabalho. Os mercados capitalistas, em nome do desenvolvimento do capital humano, reformulam o objetivo da educação como um meio de alimentar o mercado de trabalho. Essa ideia é contestada por estudiosos/as que percebem a educação como um direito humano (MUNDY, 2006). Apesar das diferenças filosóficas e ideológicas entre as ideologias do capital humano e dos direitos humanos na educação, “os países adotam ambos os tipos de discurso [...] em suas reformas educacionais, a ponto de incluir os dois tipos no mesmo ano” (CHOI, 2024, p. 18). De acordo com Minju Choi, que estudou o discurso da reforma educacional de 1960 a 2018, esse também é o caso de Singapura.

A articulação das estratégias de desenvolvimento do capital humano em Singapura, no entanto, é particularmente pronunciada nos investimentos pesados em seu sistema educacional. Evidente no orçamento e nos dispêndios do Estado, os gastos de Singapura com educação estão em terceiro lugar após defesa e saúde (MINISTRY OF FINANCE SINGAPORE, 2023). A despesa acumulada por aluno/a dos 6 aos 15 anos em Singapura foi de US\$ 166.100 (PPC)³ em 2019 (OECD, 2023a), acima da média da OCDE de US\$ 102.612 (OECD, 2023b). De acordo com a OCDE, embora exista uma relação positiva entre o desempenho médio e o investimento em educação, nos países cuja despesa acumulada por aluno/a foi superior a US\$ 75.000 (PPC) a alocação dos recursos financeiros é o mais importante. Singapura, por sua vez, firmou “um sistema educacional de alto nível

[...] ao priorizar a qualidade do ensino em detrimento do tamanho das turmas e mecanismos de financiamento que alinham os recursos às necessidades” (OECD, 2023b, 4).

A alta qualidade do ensino, de professores/as e da formação docente em Singapura tem sido atribuída ao sucesso de seu sistema educacional. Pode-se observar uma estratégia central nas estreitas parcerias entre escolas, o Ministério da Educação – MOE e o único instituto público de formação docente do país, o Instituto Nacional de Educação – NIE. Essas parcerias unem teoria e prática, possibilitando respostas rápidas e políticas ágeis. “Pode-se ver a evidência dessa relação tripartite de codependência e apoio mútuo em várias áreas, incluindo recrutamento de professores, apoio financeiro e orientação política” (NAZEER-IKEDA, 2021, p. 101). Todos os três recebem forte financiamento do Estado.

Esses investimentos em educação renderam resultados aparentemente quantificáveis, legitimando ainda mais a abordagem do capital humano. O sistema educacional de Singapura recebeu muitos elogios por ser um dos melhores do mundo (BARBER & MOURSHED, 2007; OECD, 2014; OECD, 2018). Em apenas cerca de doze anos, ele passou de um sistema “razoável” para “ótimo” (MOURSHED, CHIJIJOKE & BARBER, 2010) e continua a formar os/as melhores alunos/as em avaliações internacionais.

No Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA de 2022⁴, os/as jovens de 15 anos de Singapura mais uma vez lideraram os rankings em matemática, leitura e ciências (OECD, 2023b). Quando considerado junto ao Estudo Internacional de Progresso em Leitura – PIRLS de 2021, onde alunos/as de Singapura também lideram o ranking (IEA PIRLS, 2023), fica patente a robustez do sistema educacional do Estado, apesar das perturbações causadas pela pandemia (MOE SINGAPORE, 2023a).

Ao mesmo tempo, apesar de (e talvez por causa de) sua afirmação da meritocracia, o sistema educacional de Singapura não está imune às desigualdades. A meritocracia afirma que trabalho árduo, esforço, talento e competência levarão a conquistas educacionais que proporcionam oportunidades de mobilidade social. No entanto, “questões como a distribuição das oportunidades educacionais e a realidade dos resultados educacionais desiguais continuam controversas e politicamente voláteis” (TAN, 2019, p. 111).

Passado, economia e demografia

Singapura é um Estado pós-colonial. O país foi colônia britânica de 1819 a 1959, tendo passado por uma breve ocupação japonesa de 1942 a 1945. Apesar de ter conquistado autonomia em 1959, tornou-se parte da Federação da Malásia de 1963 a 1965 (NATIONAL LIBRARY BOARD SINGAPORE, 2023). Quando se tornou um país independente em 1965, herdou uma série de desafios como novo Estado, incluindo uma economia devastada, baixo nível de alfabetização, alto índice de desemprego e infraestrutura precária (WORLD BANK, 2019). Na década de 1980, Singapura chamou a atenção por seu poderio econômico emergente como um dos Quatro Tigres Asiáticos (com a Coreia do

Sul, Taiwan e Hong Kong). Hoje, em termos econômicos, Singapura tem um dos maiores PIBs per capita do mundo, chegando a US\$ 82.807,60 em 2022. Em comparação, o PIB per capita dos Estados Unidos é de US\$ 76.398,60 (WORLD BANK, 2023b).

Singapura tem população total de 5,92 milhões de habitantes, conforme dados de junho de 2023, sendo sua composição étnica atual⁵ de 74,0% de chineses, 13,5% de malaios, 9,0% de indianos e 3,4% de “outros”. Tem uma população envelhecida, com idade média de 42,4 anos (DEPARTMENT OF STATISTICS SINGAPORE, 2023b) e taxa de fertilidade que atingiu o mínimo histórico de 1,05 em 2022 (TENG, 2023a). Apesar das medidas para aumentar a taxa de natalidade, Singapura teve que complementar sua população com mão de obra estrangeira, o que não só mitiga o envelhecimento da população como também suplementa a escassez de mão de obra. “A dependência crescente da mão de obra estrangeira reflete o crescimento econômico rápido e sustentado, assim como a consequente alta demanda por mão de obra, e o lento aumento da oferta de mão de obra doméstica devido ao declínio da taxa de fertilidade” (YUE, 2011, p. 3).

Consequentemente, o perfil demográfico nas escolas também mudou. Entre os/as alunos/as que participaram do PISA 2022, 11,1% relataram serem imigrantes de segunda geração, enquanto 17,5% relataram serem imigrantes de primeira geração. Isso representa um total de 28,6% em 2022 (OECD, 2023b, p. 349), em comparação a 18% em 2012 (OECD, 2023a). Além disso, de acordo com o MOE de Singapura, a “proporção de estudantes internacionais matriculados/as [nos anos de 2019 e 2020] se manteve estável em menos de 5% nas escolas primárias, secundárias e faculdades” (MOE SINGAPORE, 2021). É certo que a diversidade étnica e de identidade nas escolas é mais complexa na realidade. Por exemplo, os/as alunos/as que vêm de origens étnicas mistas e aqueles/as que retornaram de uma vida no exterior não estão devidamente representados/as nesses números. No entanto, os números trazem uma compreensão básica da mudança do perfil demográfico dos/das discentes nas escolas.

Sindicatos docentes e professores/as em Singapura

Há quatro sindicatos docentes em Singapura: o STU, formado em 1946; o Kesatuan Guru-Guru Melayu Singapura (Sindicato dos/das Professores/as Malaio de Singapura), formado em 1947; o Sindicato Tâmil dos/das Professores/as de Singapura, formado em 1951; e o Sindicato dos/das Professores/as Chineses/as de Singapura, formado em 1953 (NTUC, 2023a). Historicamente isso refletia o “sistema escolar [que] se baseava sobretudo na língua vernácula ou na herança cultural (escolas chinesas, malaio e tâmeis, assim como escolas religiosas, tais como as financiadas pela igreja e as madrassas islâmicas)” (NAZEER-IKEDA, 2021, p. 106).

Hoje, um dos pilares do sistema educacional de Singapura é sua política bilingue, que obriga os/as alunos/as a aprenderem inglês e uma língua materna. Essa língua é

geralmente, mas não exclusivamente, o mandarim, o malaio ou o tâmil, a depender da origem étnica do/da aluno/a. Isso se tornou obrigatório em todas as escolas primárias em 1960 e se ampliou para todas as escolas secundárias em 1966 (GOH & GOPINATHAN, 2008a).

O corpo docente de Singapura é composto por 31.111 professores/as, segundo dados de 2022. Esses/as docentes estão distribuídos/as por 343 escolas nacionais⁶ com um total de 422.555 alunos/as matriculados/as (MOE SINGAPORE, 2023b). A menos que seja concedida uma isenção⁷, é obrigatório que todos/as os/as cidadãos/ãs de Singapura que vivem no país frequentem uma escola primária nacional (MOE SINGAPORE, 2023c). Isso também implica que, embora existam escolas particulares, é menos comum que cidadãos/ãs de Singapura se matriculem nelas, especialmente nos anos de ensino obrigatório.

O ensino em Singapura está inserido num ecossistema (NAZEER-IKEDA & GOPINATHAN, 2022). Liderados/as pelo MOE e apoiados/as pelo Instituto Nacional de Educação – NIE, os/as professores/as de Singapura passam por um recrutamento centralizado e são cuidadosamente selecionados/as entre os 30% dos/das melhores/as alunos/as de cada turma. Os/As docentes em formação são preparados/as pelo NIE, que faz parte da Universidade Tecnológica de Nanyang – NTU. Após a formatura, os/as professores/as têm oportunidades de crescimento profissional durante a atuação, assim como planos de carreira flexíveis, ou seja, ensino, administração escolar e especialista sênior (ver NAZEER-IKEDA & GOPINATHAN, 2022).

A abordagem de desenvolvimento de capital humano da educação para a economia de Singapura é proposital. A ênfase global em conhecimento e inovação, junto à importância que se dá à qualidade e ao capital humano relevante para a competitividade econômica, reforça e viabiliza as estratégias de desenvolvimento do Estado-nação (NAZEER-IKEDA, 2014). Consequentemente, o país continua investindo na qualidade do ensino, nos/nas professores/as e na formação de professores/as, justificada por altos indicadores internacionais de desenvolvimento da educação. Ao mesmo tempo, também é importante analisar como isso aconteceu e o papel crítico do STU em exigir e conquistar recursos para os/as professores/as.

Metodologia

Entre os sindicatos docentes de Singapura, o STU foi escolhido para os fins deste artigo porque representa o maior número de professores/as. Com mais de 14.000 membros (STU, 2023a), ele representa funcionários/as da educação de várias etnias e especializações de ensino. Por uma taxa de 117 dólares de Singapura por ano (STU, 2023b), os/as funcionários/as da educação empregados/as pelo MOE podem se associar ao STU.⁸

Embora o sistema educacional de Singapura já tenha sido estudado, é surpreendente como há pouca literatura acadêmica sobre os sindicatos docentes do país. Este artigo se baseou, portanto, em várias fontes, incluindo documentos relevantes sobre políticas do Ministério da Educação de Singapura – MOE e suas sucursais, o site do STU e seus relatórios, os Arquivos Nacionais de Singapura, o site do Congresso Nacional dos Sindicatos – NTUC e seus relatórios, publicações acadêmicas e comerciais, teses não publicadas sobre políticas educacionais de Singapura, assim como reportagens da imprensa.

Voltemos à questão geral do artigo mencionada anteriormente: por que e como a organização dos/das educadores/as, liderada pelo STU, se transformou? Para respondê-la, remontamos a 1946 a fim de traçar o caminho do STU desde sua criação, e discutimos duas questões-chave: em primeiro lugar, como os papéis do STU mudaram ao longo do desenvolvimento da educação de Singapura? E, em segundo lugar, a fim de examiná-los em profundidade, quais são/foram os desafios e barreiras enfrentados pelo STU e seus membros?

Com essa compreensão básica, realizou-se uma entrevista presencial detalhada com o secretário-geral do STU, Mike Thiruman, que foi professor e especialista sênior em educação para estudantes com altas habilidades no Ministério da Educação de Singapura. Foi presidente do Sindicato dos/das Professores/as de Singapura de 2003 a 2017, em seguida, assumiu o cargo de secretário-geral do sindicato em tempo integral, cargo que mantém desde então.⁹ Recentemente, Thiruman foi eleito membro do Comitê Central do NTUC para um mandato de 2023 a 2027 (STU, 2023d).

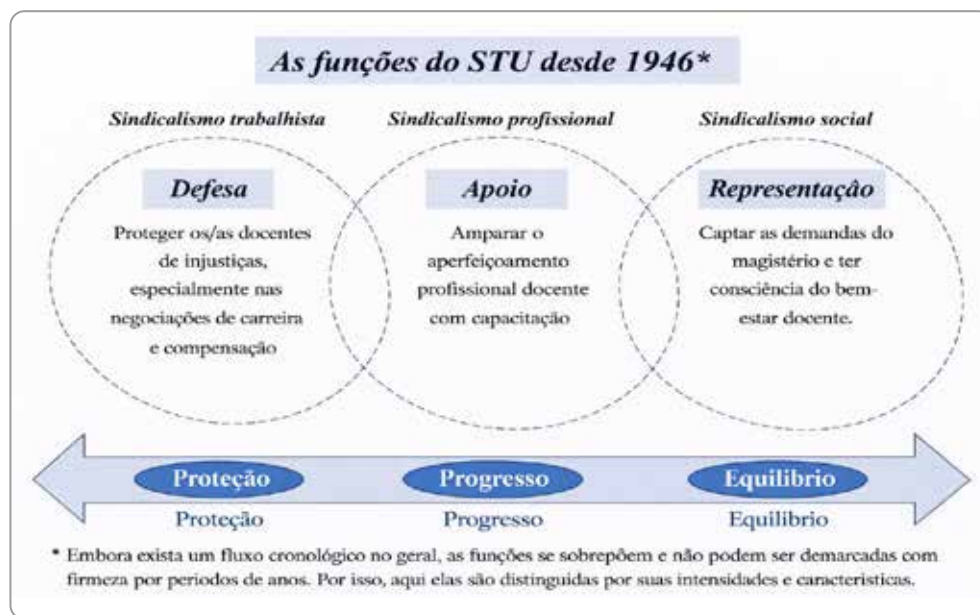
Essa entrevista serviu para triangular nossas conclusões preliminares, bem como para reunir informações em primeira mão que não foram registradas em nenhum outro espaço, tendo sido semiestruturada, contemplando quatro temas centrais: a evolução do STU (ou seja, a sua missão e motivações desde 1946), estratégias e programas, os desafios atuais que enfrenta, bem como seus planos futuros. A entrevista, que durou mais de 100 minutos, foi gravada em áudio e transcrita na íntegra. A análise seguiu as duas perguntas orientadoras mencionadas anteriormente, com temas recorrentes que surgiram e foram agrupados e rotulados em conformidade. Em seguida, foram feitas referências cruzadas com fontes secundárias para uma maior triangulação e elaboração.

A mudança dos papéis do STU

Embora Singapura tenha se tornado independente em 1965, o trabalho do STU começou formalmente em 1946, após o retorno dos britânicos a Singapura e o fim da ocupação japonesa. Desde então há duas características marcantes nas funções que exerce. Em primeiro lugar, embora as atividades do sindicato sejam amplas e variadas em seus mais de setenta anos, elas podem ser agrupadas em: trabalhistas, profissionais e sociais.¹⁰

Além disso, conforme a literatura, o STU alterna ideologias, adaptando-se ao desenvolvimento dos contextos e às variações de interesses dos/das trabalhadores/as. Em segundo lugar, embora as funções do STU variem segundo um fluxo cronológico geral, elas se sobrepõem e não podem ser separadas perfeitamente por períodos de anos. Essas funções, no entanto, podem ser distinguidas por suas intensidades, refletidas em defesa, apoio e representação. As funções são semelhantes, estando alinhadas com a missão do STU (STU, 2021), deixando os/as professores/as e o ensino no centro. No entanto, diferem em características, o que reflete a relação variável do sindicato com o governo – de contenciosa a colaborativa. A Figura 1 ilustra essas observações e resume as evidências a serem apresentadas.

Figura 1: Mudanças nas funções do STU desde 1946



Fonte: Compilação das autoras com base em dados primários e secundários.

A defesa contra injustiças

O STU foi formado por docentes em resposta às injustiças sistemáticas raciais e de gênero, bem como à falta de reconhecimento dos/das professores/as locais, em função da remuneração colonial pós-guerra e das políticas de progressão na carreira que favoreciam homens europeus (KUA, 1971; KUA, 2007; STU, 1989; STU, 2006). Essas queixas foram agravadas pelo fato de que os salários docentes estagnados não acompanhavam o aumento do custo de vida no pós-guerra em Singapura.

Observava-se a discriminação na remuneração em vários níveis. Em primeiro lugar, e de forma mais evidente, as autoridades britânicas remuneravam professores/as europeus e europeias muito melhor do que os/as professores/as asiáticos/as. “Os/As professores/as europeus/eias recém-formados/as, recrutados/as após a guerra, recebiam salários muito acima do que os/as professores/as asiáticos/as e antigos/as” (LOWE, 2006, 5). Europeus e europeias também tinham oportunidades de promoção, exercendo mais influência na tomada de decisões de alto nível e marginalizando ainda mais os/as professores/as asiáticos/as.

Em segundo lugar, a dinâmica de gênero acrescentou outra camada de discriminação compensatória. As mulheres já recebiam salários menores do que os homens, mas as casadas eram ainda mais discriminadas (KUA, 1971; MEANS, 1996), pois eram “revertidas ao salário inicial [...] e empregadas em regime temporário, sem esperança de promoção ou estabilidade” (STU 1989, 22).

Em terceiro lugar, os/as professores/as eram remunerados/as e reconhecidos/as de forma distinta de acordo com as escolas em que lecionavam (escolas públicas versus escolas subsidiadas), bem como com suas qualificações (formados/as versus graduados/as; graduados/as em faculdades locais versus graduados/as em outros países asiáticos versus graduados/as em universidades britânicas). Professores/as de escolas subsidiadas, que eram obrigados/as a ter as mesmas qualificações de entrada que os/as professores/as do governo (KUA, 2007), “tinham seus direitos de pensionistas negados após se aposentarem e não eram elegíveis para benefícios médicos gratuitos” (STU, 1989, p. 23).

Além disso, as políticas de progressão na carreira favoreciam as qualificações universitárias britânicas, o que excluía a grande maioria dos/das professores/as locais. Havia também falta de consistência na implementação dessa política, estando os/as professores/as convencidos/as de que os/as colegas asiáticos/as eram discriminados/as apesar das suas qualificações adequadas (KUA, 1971). Além disso, “os/as estrangeiros/as ainda ocupavam todos os altos cargos no serviço de educação” (KUA, 2007, p. 61).

As injustiças sistemáticas de raça e gênero, junto à falta de reconhecimento dos/das professores/as locais, criaram a necessidade de encontrar uma voz por meio de sua organização. Embora a Associação de Professores de Singapura – STA na época tenha ajudado a unir os/as professores/as, por uma causa comum, como uma organização profissional, os/as docentes locais continuaram desiludidos/as com a capacidade da STA de priorizar suas condições de trabalho e desafiar a hegemonia colonial, por sua falta de status legal (KUA, 1971; STU, 1974). Naquele período, havia também “professores/as associados/as à União Democrática da Malásia (MDU), um partido político com plataforma anticolonial. Eles/Elas [incluindo P.V. Sharma e Yapp Thean Chye] foram os/as principais impulsionadores/as da criação de um sindicato docente [...] [e tiveram apoio de] John Eber, um advogado que fazia parte da liderança da MDU” (LOWE, 2006, p. 5). Esses/as sindicalistas pioneiros/as também se inspiraram nas negociações salariais

bem-sucedidas do Sindicato Nacional dos/das Professores/as da Inglaterra e do País de Gales, em 1944 (TROP, 1957).

Em 28 de setembro de 1946, sob os auspícios da STA, foi convocada uma reunião com mais de 200 participantes, na qual foi proposta a formação do STU. Em seu discurso, fazendo referências específicas às injustiças claramente presentes nas políticas do governo colonial, P. V. Sharma propôs a formação de um sindicato. Seus objetivos eram, entre outros, “garantir, no sindicato, a mobilização total de todas as pessoas empregadas na profissão docente [...] obter e manter taxas justas e adequadas de renda e outras condições de serviço [...], regulamentar as relações e resolver disputas entre membros e empregadores [...]” (LOWE, 2006, p. 7).

Yapp Thean Chye apoiou essa proposta e enfatizou que a “STA não conseguiu acabar com as várias anomalias e discriminações na profissão docente” (KUA, 1971, p. 68). O apelo por uma remuneração adequada para o futuro da profissão e da nação foi reiterado nas palavras de John Eber na mesma reunião: “É nosso dever para com nós mesmos/as e nossos filhos e nossas filhas que os/as professores/as estejam satisfeitos/as. Se os/as professores/as não forem remunerados/as da maneira adequada, a profissão docente não atrairá os melhores homens e as melhores mulheres para nela ingressar” (KUA, 1971, p. 69).

O período de crescimento da organização sindical coincidiu com a elevação do descontentamento com as práticas do governo colonial. Com os olhos na independência, a população queria imaginar e negociar os seus próprios meios de subsistência e o futuro desenvolvimento nacional (GOH & GOPINATHAN, 2008b). Por votação quase unânime, com a abstenção apenas de dois funcionários estrangeiros (KUA, 2007), a STA foi desfeita e o STU surgiu como um farol para o empoderamento docente. O sindicato realizou sua reunião inaugural em 19 de outubro de 1946, com mais de 300 participantes (STU, 2021). H. N. Balhetchet, “um professor muito respeitado” (KUA, 2007, p. 49), foi eleito seu primeiro presidente. Yapp Thean Chye foi seu vice-presidente, enquanto P. V. Sharma foi seu primeiro secretário-geral (STU, 2006). John Eber, por sua vez, tornou-se consultor jurídico da entidade.

Nos anos seguintes, o STU continuou seu caminho como defensor dos/das professores/as locais e do setor da educação.¹¹ Quando o sindicato foi formado, a maioria de seus membros era de professores/as formados/as em cursos normais de meio período, preparados/as por meio de observação e do ensino em tempo integral. Esses/as “professores/as foram excluídos/as da entrada direta no Serviço de Educação, o que os/as impediu de progredir nas carreiras” (LOWE, 2006, p. 8). O Memorando do STU sobre a Unificação do Serviço de Educação de Singapura, elaborado em abril de 1947, exigia “mudanças estruturais e culturais radicais [...] [pedindo] o fim das taxas salariais discriminatórias” (KUA, 2007, p. 63). Isso ocorreu num contexto de escassez de professores/as em todo o país durante a reabertura das escolas após a guerra, agravada pela introdução

do Programa Decenal para a Educação do governo colonial, em agosto de 1947, com o objetivo de oferecer oportunidades iguais às crianças por meio do ensino fundamental gratuito (MOE HERITAGE CENTRE, 2023a).

A primeira instituição de formação de docentes de Singapura foi criada em 1950 para atender à demanda por professores/as. “Os/as estagiários/as tinham que passar por um curso de dois anos em tempo integral na Faculdade de Formação de Professores/as (TTC). Esses professores/as com certificação recebiam salários melhores do que os/as professores/as com formação normal que os/as precederam” (LOWE, 2006, p. 8). Com a confraternização crescente e diferenças salariais cada vez maiores ao longo dos anos, o STU apelou ao governo para incrementar a remuneração e os incentivos (paridade salarial e licença para estudos), o acesso dos/das alunos/as (educação gratuita contínua, escolha do idioma de ensino e cuidados médicos adequados), bem como a expansão do setor educacional e a capacitação (instituições de ensino superior independentes e faculdades de formação de professores/as)¹² (KUA, 1971).

A década de 1950 foi, portanto, marcada por manifestações e confrontos entre vários sindicatos e o governo colonial britânico (GOH & GOPINATHAN, 2008a), à medida que a luta pela independência ganhava força. “Os/as trabalhadores/as de Singapura estavam profundamente envolvidos/as na luta e as lideranças do STU participaram da linha de frente” (STU, 1974, p. 30). Entre eles/elas estavam P. V. Sharma, C. V. Devan Nair e John Eber, que ainda eram considerados afiliados ao MDU mesmo após sua dissolução em 1948. Em janeiro de 1951, os três foram detidos por dois anos sem julgamento, segundo os Regulamentos de Emergência, pois eram vistos como ameaças à segurança. Sharma era o presidente do STU na época, enquanto Devan Nair era seu secretário-geral (STU, 2006). Após a sua soltura, Sharma foi deportado para a Índia e Devan Nair abandonou o ensino para “se dedicar em tempo integral ao trabalho sindical” (WEE, 2006, p. 17). Nos anos que se seguiram, os movimentos políticos e trabalhistas ficaram mais alinhados com o objetivo comum da independência.

Ao longo desse período, as diferenças salariais continuaram a ser um ponto sensível para os/as professores/as locais e seus sindicatos, incluindo o STU. A objeção se concentrou no *Relatório do Comitê Benham sobre os Emolumentos dos/das Funcionários/as Domiciliados/as Localmente*, que diferenciava a remuneração no serviço público (IRDUS, 2001; KUA, 2007), recomendando aumentos significativos para funcionários/as europeus/eias e algumas divisões do serviço público, mas reduzindo o teto para a maioria dos/das professores/as com formação local (KUA, 1971). O STU solicitou repetidamente um serviço de educação unificado que incluísse todos/as os/as professores/as qualificados/as localmente, especialmente os/as formados/as em escolas normais, que ainda constituíam a maioria do corpo docente de Singapura¹³ (THE STRAITS TIMES, 1950). Foi criado então o Plano do Serviço de Educação de Singapura – SES de 1953, embora ainda de forma desfavorável (KUA, 2007). As negociações sobre remuneração prosseguiram ao longo da década de 1950, pontuadas por ameaças de greves de professores/as.

A chamada para a votação da greve em 1957 foi significativa para o STU, uma vez que ele continuava a questionar o tratamento dado aos/as professores/as com formação em escolas normais no SES. Apesar de um comunicado emitido pelo governo à imprensa para explicar a situação (ARQUIVOS NACIONAIS DE SINGAPURA, 1957), 1.500 membros do STU compareceram em 13 de junho de 1957. Embora a greve não tenha ocorrido (KUA, 1971), uma série de negociações entre o STU, outros sindicatos docentes e o governo levou à proposta do Novo Plano Salarial de 1958 para professores/as locais, apresentado a representantes sindicais em 14 de março. Esse plano, embora alinhado com o restante do serviço público, infelizmente “reduzia drasticamente os salários dos/das professores/as a serem recrutados/as no futuro” (THE STRAITS TIMES, 1958), o que aumentou o descontentamento. As negociações entre os sindicatos docentes e o governo se intensificaram. A determinação de se libertar das injustiças e de sobreviver como Estado através de uma organização drástica era generalizada no final da década de 1950. No entanto, só se registraram progressos significativos após 1959, quando Singapura alcançou a autonomia. Esse progresso veio acompanhado de uma mudança na dinâmica das relações entre os/as trabalhadores/as e o Estado, à medida que os confrontos deram lugar a negociações.

Em setembro de 1962, o governo local de Singapura mitigou o descontentamento entre os/as professores/as não graduados/as, resolvendo as “anomalias da escala salarial dos/as professores/as com formação normal em relação à escala salarial dos/das professores/as certificados/as [...] mas não satisfaz totalmente o STU” (KUA, 2007, p. 138). As disparidades salariais entre professores e professoras também acabaram (WEE, 2006). “Em 1969, os benefícios médicos gratuitos foram ampliados para os/as professores/as de escolas subsidiadas” (STU, 1989, p. 24).

Embora o descontentamento com a remuneração tenha diminuído ao longo dos anos, a frustração persistiu devido às diferenças salariais que prejudicavam professores/as não graduados/as (STU, 1989). Nesse período, o STU negociou com o Ministério da Educação uma estrutura salarial includente e simplificada (STU, 1974). Seguiram-se várias revisões, incluindo a Estrutura Salarial de 1971 e a Consolidação do Conselho Nacional de Salários de 1977 (STU, 1989).

Um momento decisivo para os/as professores/as foi o da publicação do Relatório do Ministério da Educação de 1978, liderado então pelo vice-primeiro-ministro, Dr. Goh Keng Swee. O Relatório Goh, como ficou conhecido, identificou a baixa alfabetização, o bilinguismo ineficaz e o desperdício educacional como questões urgentes para o desenvolvimento nacional, o que resultou numa reforma do sistema educacional para atender às necessidades nacionais e econômicas do período e futuras (MOE HERITAGE CENTRE, 2023b).

Nesse sentido, o STU e outros sindicatos docentes estiveram envolvidos em negociações salariais que resultaram numa grande revisão das estruturas salariais (ou seja, a Revisão Salarial de 1979), aumentando significativamente a remuneração docente.

Esperava-se que a revisão das tabelas salariais elevasse o status do magistério, tornando-o mais atraente (STU, 1989). Isso foi confirmado pelo secretário-geral do STU, Mike Thiruman, em nossa entrevista:

“Esse foi um ponto de virada. Goh Keng Swee apresentou esse relatório e, como parte desse esforço, houve muitos benefícios para os/as professores/as quando Goh Keng Swee assumiu o Ministério por um tempo [...] ele quase dobrou o salário dos/das professores/as”.

Com a estabilidade crescente da profissão docente, houve sugestões para fechar o STU e criar uma associação profissional de professores/as, o que supostamente possibilitaria a concentração no trabalho profissional, em vez do sindicalismo trabalhista. Justificadamente, isso não foi adotado. Thiruman explicou:

“Ah, com essa duplicação do salário dos/as professores/as [...] também se falou em [...] na verdade, houve um debate parlamentar a respeito da dissolução dos sindicatos docentes, para se tornarem associações profissionais [...] as associações profissionais não podem fazer o que um sindicato faz, em termos de negociações salariais, em termos de representação dos/das professores/as, em vários aspectos entre o/a professor/a e seu empregador, o Ministério da Educação. Ou seja, o que continuamos a fazer agora”.

Desde a década de 1980 a remuneração docente é revista periodicamente. Atualmente, os/as professores/as em Singapura são bem remunerados/as, “com um salário médio equivalente a 139% do salário de ocupações equivalentes” (UNESCO, 2022). A maioria dos/das professores/as em formação no NIE têm suas mensalidades totalmente patrocinadas pelo MOE e também recebem remuneração durante alguns anos de seus estudos. Após a formatura, ficam vinculados/as ao Ministério por um número de anos variável, garantindo empregos no ensino sem ficarem suscetíveis às incertezas do mercado de trabalho. Além disso, recebem bônus (anuais, por desempenho e outras variáveis) e benefícios gerais do serviço público, incluindo atendimento odontológico e médico (MOE SINGAPORE, 2019). Os/As professores/as também são inscritos/as no Continuidade, Experiência e Compromisso com o Ensino – CONNECT, um plano de retenção de 30 anos, para o qual o MOE deposita uma quantia anual que varia de 3.200 a 8.320 dólares de Singapura por professor/a, pagos a cada três a cinco anos da carreira docente (MOE SINGAPORE, 2022a; MOE SINGAPORE, 2022b).

O STU continua envolvido nas avaliações e negociações salariais dos/das professores/as, sendo a mais recente a de outubro de 2022, quando tiveram aumento de 5 a 10%, alinhado à revisão salarial de outros/as funcionários/as públicos/as no início daquele ano (TENG, 2023b). Além disso, os depósitos e pagamentos do plano CONNECT também foram aumentados em cerca de 20% a partir de 2023 (MOE SINGAPORE, 2023d). Neste estudo, o feedback do STU sobre o pacote para professores/as também foi levado em consideração. Especificamente, Thiruman compartilhou que o sindicato pediu o reconhecimento dos/das professores/as que trabalharam vários anos, atingiram o teto salarial, mas

preferem permanecer como professores/as em sala de aula em vez de assumir cargos de liderança. O MOE, portanto, adicionou uma nova categoria à estrutura salarial para melhor remunerar esses/as docentes

Além das discussões sobre a remuneração, o STU continua trabalhando na proteção de seus membros em questões trabalhistas. Ele possui “oficiais de relações trabalhistas” que aconselham e apoiam seus membros em questões relacionadas ao local de trabalho, incluindo tópicos relacionados a promoção, avaliação de desempenho, conduta não profissional no local de trabalho, assim como recursos para transferência escolar (STU, 2023e). De acordo com Thiruman, na entrevista:

“Existem diferentes tipos de lutas. Seja episódica [...] é como se apenas neste período, neste momento, você precisasse dessa ajuda. Certo, então não se trata de você ser adequadola para o ensino ou não. É apenas neste momento específico que você precisa de ajuda e essa ajuda não está sendo oferecida pela escola”.

Ele explicou ainda que existe um processo já firmado para quando os membros recorrem ao sindicato por questões relacionadas com o trabalho, incluindo consultas com o/a professor/a antes de contatar sua escola e com o Ministério da Educação, caso as questões sejam graves ou não possam ser resolvidas. Ao mesmo tempo, cada caso recebe atenção individual.

O apoio das redes de colaboração e o crescimento profissional

Conforme apresentado na seção anterior, as ideias de organização sindical dos/das educadores/as não se desenvolveram apenas dentro do STU, que funciona dentro de uma rede de outros sindicatos – nos âmbitos internacional, regional e local. Em 1958 o sindicato aderiu à Confederação Mundial de Organizações da Profissão Docente – WCOTP. Em 1970 filiou-se à Federação Internacional de Sindicatos de Professores Livres – IFFTU e em 1978 aderiu ao Conselho de Professores da ASEAN – ACT (LOWE, 2006; STU, 1989). Com essas filiações, o STU esteve envolvido na organização internacional de educadores/as, em seminários e conferências, trocando ideias e mantendo-se a par dos desenvolvimentos docentes.

Em nível local, o STU trabalha em estreita colaboração com o Congresso Nacional dos Sindicatos – NTUC. “Desde o início, existe uma relação entre as duas organizações baseada num conjunto de princípios, objetivos e aspirações comuns em relação ao bem-estar dos/as trabalhadores/as de Singapura” (STU, 1989, p. 70). O STU é reconhecido como um dos afiliados pioneiros do NTUC, sendo Devan Nair⁴⁴ uma conexão fundamental entre as duas organizações. Nair ingressou na profissão docente após a ocupação japonesa, foi secretário-geral do STU de 1949 a 1951 (NTUC, 2023b; STU, 2006) e se tornou o primeiro secretário-geral do NTUC quando o Congresso foi fundado, em 1961 (NTUC, 2023b).

Embora a década de 1960 tenha sido marcada por agitações políticas e desafios para a nação, a organização dos/das educadores/as entrou em declínio após a independência de Singapura.

Nos seus primórdios, o STU desempenhou um papel muito proeminente no movimento sindical local e participou ativamente e com entusiasmo da luta pela liberdade e independência liderada pelo movimento trabalhista. No entanto, uma vez alcançado o objetivo da independência, o movimento trabalhista (incluindo o STU) perdeu gradualmente o seu ímpeto e mergulhou num estado de lassidão e complacência, do qual não conseguia sair por falta de energia [...] (STU, 1989, p. 6)

Paralelamente à pressão por reformas na década de 1970 houve um movimento liderado pelo NTUC para modernizar o trabalho em Singapura. A fim de criar um ambiente propício para investimentos estrangeiros e incentivar as empresas locais, foi necessária uma nova estrutura de relações industriais alinhada com a eficiência e a produtividade, o que levou à aprovação de uma série de leis. “O período pós-independência marcou o fim de uma era de confrontos violentos e greves repentinas [...] [com] um declínio gradual no número de sindicalizados/as” à medida que os sindicatos passaram a ser vistos como instituições de menor relevância (NTUC, 2023c).

Devan Nair, então assessor do NTUC, liderou a iniciativa do Seminário Sindical sobre a Modernização do Movimento Trabalhista, realizado de 16 a 19 de novembro de 1969. Em seu artigo preparatório para o seminário, afirmava:

Um movimento sindical modernizado numa sociedade modernizada é muito mais do que uma instituição de negociação. É também uma instituição social importante, que presta uma variedade de serviços à população trabalhadora, por meio da educação e moradia dos/as trabalhadores/as, cooperativas de consumidores e produtores, assistência financeira aos/as trabalhadores/as, participação no planejamento econômico e na utilização adequada dos recursos humanos (NTUC, 2023c).

Nair estava reformulando os sindicatos como organizações que podem oferecer mais do que negociações de remuneração. No entanto, isso também poderia ser visto como uma medida para exaltar a força de trabalho por meio do aumento da produtividade e do desenvolvimento de competências no período de industrialização de Singapura, alinhando-se não apenas à maior necessidade nacional de atrair investimentos estrangeiros com mão de obra qualificada, mas também incrementando os argumentos de negociação para a melhor remuneração dos/das trabalhadores/as.

Em consonância com esse quadro geral, o STU, como afiliado do NTUC com forte interesse em modernizar a sua própria fraternidade, realizou uma série de eventos de peso “para criar uma dimensão profissional [...] e dar o impulso para o seu aperfeiçoamento neste campo, bem como no campo sindical” (SIA, 1989, p. 3). O então presidente do STU, Lawrence Sia, liderou o movimento, começando com a organização do seminário *O/A Professor/a e a Dinâmica da Construção da Nação*, realizado de 27 de fevereiro a

1º de março de 1971 (STU, 2021). Nos anos seguintes foram organizados cursos regulares para diretores/as e professores/as, “para aprimorar suas habilidades de ensino e gestão e mantê-los/as a par das inovações educacionais, tanto na teoria quanto na prática” (STU, 1989, p. 14).

Além disso, esse período foi testemunha dos esforços do STU para “melhorar a imagem profissional da organização e de seus membros por meio de discussões públicas, seminários, palestras e simpósios sobre uma variedade de tópicos que abrangiam questões educacionais, profissionais e sociais” (STU, 1989, p. 15). Um exemplo foi o fórum *Diante das mudanças na educação: expectativas e realidades*, realizado em 1974. No entanto, é importante observar que, embora tenha havido um renascimento do foco profissional do sindicato, o STU já havia iniciado esse trabalho no final da década de 1940. Na época, o ministrou “Aulas de Alfabetização para Adultos, sob os auspícios do Conselho de Educação de Adultos. Quando o governo assumiu as funções do Conselho em 1959, também assumiu os trinta e poucos cursos ministrados pelo sindicato” (STU, 1974, p. 30).

Na nossa entrevista, Thiruman explicou como o aperfeiçoamento profissional dos/das professores/as cresceu ainda mais, alinhado com a economia baseada no conhecimento do início dos anos 2000:

“[Na década de 1970], estávamos envolvidos nessas questões [negociações salariais], assim como em muito aperfeiçoamento profissional. Para capacitar os/as professores/as, porque nosso Ministério da Educação ainda era muito novo e não tinha a capacidade que tem hoje [...] até 2004, 2008, ainda fazíamos muito trabalho de aperfeiçoamento profissional. Hã, então o Ministro da Educação estava apenas começando a Academia de Professores de Singapura [AST]. A antecessora da Academia foi a Rede de Professores [TN] [...] Mas ainda era uma organização muito informal [...] Havia uma divisão de treinamento e a TN fazia parte dessa divisão. Então, é claro que evoluímos com, hã, a Academia de Professores de Singapura [em 2009]”.

Hoje o aperfeiçoamento profissional em Singapura está mais organizado e orientado por objetivos claros. A AST trabalha em conjunto com o NIE para aumentar a capacitação docente. Além disso, o aperfeiçoamento profissional dos/das professores/as está alinhado com políticas educacionais mais amplas estabelecidas pelo MOE. Dado o esforço coordenado do MOE, o STU deixou de lado, segundo seu secretário-geral, o papel de liderança no aperfeiçoamento profissional para assumir um papel de apoio:

“Todo o panorama da formação de professores mudou. Se estamos falando de melhoria das competências profissionais, dentro do Ministério da Educação existe capacidade de sobra. Portanto, em essência, não precisamos de um participante externo para intervir [...] Entre o NIE e o Ministério da Educação, eles/elas [professores/as] estão bem cuidados/as. Assim, o sindicato passou a se concentrar no aperfeiçoamento das capacidades dos/das professores/as em termos de protagonismo docente. Sim, para que os/as professores/as assumam mais responsabilidade – não só pelo seu aperfeiçoamento profissional, mas pelo desenvolvimento da sua carreira”.

O STU desempenha agora um papel consultivo, oferecendo aconselhamento acessível de várias maneiras através do seu programa Career Care @ STU. Além de questões trabalhistas específicas, os membros podem consultar o STU a respeito de como conversar com a direção da escola sobre suas trajetórias profissionais e aspirações. Paralelamente, o STU realiza workshops e webinars sobre uma variedade de tópicos que preocupam os/as professores/as, incluindo a gestão das avaliações de desempenho e classificação docente (STU, 2023f). Esses complementam os programas de aperfeiçoamento profissional oferecidos pelo MOE, uma vez que estão relacionados com as competências de adaptação dos/das professores/as, bem como com as preocupações relativas à progressão e aperfeiçoamento da carreira. Essas mudanças na forma como o STU apoia o MOE e seus/suas afiliados/as na capacitação docente refletem também uma relação cada vez mais colaborativa entre trabalhadores/as e o Estado.

A defesa do bem-estar dos/das professores/as

Além de defender e apoiar, o STU também promove equilíbrio para professores/as e para o ensino por meio do sindicalismo social. Conforme descrito na literatura, esse sindicalismo se envolve com os interesses sociais dos membros para além do local de trabalho (DAWKINS, 2010; HIOK, 1995; ROSS, 2007). Isso inclui o envolvimento dos membros (ou seja, para serviços sociais e ajuda mútua) e da sociedade (ou seja, o sindicalismo pela justiça social em questões de política educacional comunitária e nacional, bem como questões mais amplas de justiça social). Em Singapura, o primeiro nível é mais pronunciado que o segundo.

De particular importância foi o trabalho do Repertório Docente de Singapura, com apoio do STU. Este grupo reapareceu em 1947, após ter sido dissolvido durante a ocupação japonesa, refletindo o envolvimento do sindicato com os interesses sociais dos seus membros.

O objetivo da criação da Companhia era promover o interesse pelo teatro nas escolas. Foi o STU que, em 1948, deu início ao que na época era chamado de Festival de Teatro para as escolas. Mais tarde, esse evento passou a ser conhecido como Festival de Teatro e Música Juvenil. As inscrições para o Festival vinham de escolas das quatro vertentes linguísticas. Essa ideia cresceu e se desenvolveu até a década de 1960, quando o Ministério da Educação assumiu a organização do Festival (STU, 1974, p. 29–30).

Um exemplo histórico do envolvimento do STU no sindicalismo social digno de nota se manifestou na sua determinação em construir um clube como centro das atividades sindicais nas décadas de 1970 e 1980. Após uma série de desafios para o financiamento, o Centro de Professores/as foi concluído em 1973 e inaugurado em 1975. Nos anos seguintes, foram construídas suas instalações recreativas, incluindo uma piscina, uma quadra de tênis (em 1978) e duas quadras de squash (em 1988) (STU, 1989). O Centro de

Professores/as “era o local para trocas profissionais e desenvolvimento pessoal [...] e a interseção entre propósito e paixão” (STU, 2021).

Em consonância com os esforços de modernização, bem como com as tentativas de aumentar o número de membros, o sindicato expandiu suas atividades sociais criando vários comitês recreativos. Em 1985, reorganizou sua estrutura. O Comitê de Atividades dos Membros – MACE buscava oficialmente “promover um espírito de camaradagem entre os membros, proporcionando diversas oportunidades para que se encontrassem e participassem de atividades em grupo e projetos comunitários” (STU, 1989, p. 57).

Hoje o sindicato continua organizando eventos sociais, incluindo atividades de lazer e esportivas, além de oferecer oportunidades de serviço comunitário para seus membros (STU, 2023e). Em 4 de dezembro de 2023, alguns membros do sindicato ofereceram seu tempo como voluntários/as no Hospital Lar de Idosos Kwong Wai Shui. Com o apoio do NTUC U-Care Fund, o STU também doou itens essenciais e alimentos a residentes do lar (STU, 2024).

Atualmente o Centro de Professores/as está fechado. Numa resposta complementar, por e-mail, à nossa pergunta sobre este tópico, Thiruman escreveu:

O terreno é propriedade do STU e foi sublocado a um incorporador privado por 99 anos, que construiu conjuntos habitacionais. O Centro de Professores/as estava subutilizado desde meados da década de 1990, uma vez que os centros comunitários e as escolas dispunham de melhores instalações.

A ajuda mútua, típica dos sindicatos (FORD & WARD, 2021), também é oferecida aos membros do STU por meio de serviços de assistência social e benefícios incidentais ao consumidor. Como afiliado do NTUC, o STU oferece serviços para “necessidades diárias” (descontos em compras de supermercado), “necessidades de estilo de vida” (por exemplo, tarifas especiais num clube de campo) e “necessidades de carreira” (benefícios de treinamento por meio do Programa de Assistência ao Treinamento do NTUC) (STU, 2023g). No entanto, o foco hoje é sustentado por preocupações com o bem-estar dos/das professores/as em Singapura. Na entrevista que Thiruman concedeu ao *Straits Times* (TENG, 2023b) sobre a revisão da remuneração docente em 2022, ele disse:

[O pacote incrementado é] necessário, mas não suficiente – o que realmente importa é como eles/as são tratados/as na escola, a pressão da carga de trabalho, se eles/as têm equilíbrio entre vida profissional e pessoal. Tudo isso precisa ser abordado também (TENG, 2023b).

O TALIS 2018 informa que 71% dos/das professores/as de Singapura escolheram o magistério como sua primeira opção de carreira, em comparação com a média de 67% nos países e economias participantes da OCDE (OECD, 2019). No entanto, também relata que, em comparação com a média de trinta e nove horas, os/as professores/as de Singapura passam quarenta e seis horas por semana trabalhando, das quais apenas dezoito são dedicadas ao ensino. A Tabela 1 mostra essa comparação.

Tabela 1: Horas de trabalho dos/as professores/as em Singapura (média semanal)

	TALIS 2018 (países/economias participantes)	TALIS 2018 (Singapura)	TALIS 2013 (Singapura)
Total de horas de trabalho	39	46	48
Horas dedicadas ao ensino	21	18	17
Horas dedicadas à correção de trabalhos	4,2	7,5	8,7
Horas dedicadas a tarefas administrativas	2,7	3,8	5,3

Nota: Os números são estimativas e podem não corresponder ao total de horas de trabalho.

Fonte: Adaptado de NAZEER-IKEDA (2021); TENG (2019).

Tal como noutros setores, a Covid-19 teve impacto negativo no bem-estar dos/das professores/as, aumentando suas cargas de trabalho. Em 2021, um estudo exploratório realizado pelo Serviço de Apoio Psicológico de Singapura – SCC e pelo Instituto de Serviços Humanos – ACC analisou a saúde mental dos/das professores/as. De metodologia mista, o estudo recolheu respostas de 1.325 docentes que lecionavam em diferentes tipos de escolas, num período de três semanas, de 13 de agosto a 3 de setembro de 2021 (ou seja, durante a pandemia).

Os resultados mostram que 78,6% dos/das entrevistados/as trabalharam além do horário contratual, em detrimento do seu tempo pessoal. 81,1% dos/das entrevistados/as também relataram que sua saúde mental foi afetada pelo trabalho, enquanto 62,5% relataram que sua saúde física foi afetada (SCC, 2021). Embora o grau de impacto certamente variasse entre os indivíduos, esses números são preocupantes. Além disso, 92,2% dos/das professores/as trabalham mesmo quando não se sentem bem. No entanto, há várias áreas de satisfação no trabalho docente, incluindo a interação com alunos/as, o apoio de colegas e a segurança no emprego. Esses resultados estão alinhados com a literatura sobre relações trabalhistas (BOXALL & MACKY, 2009).

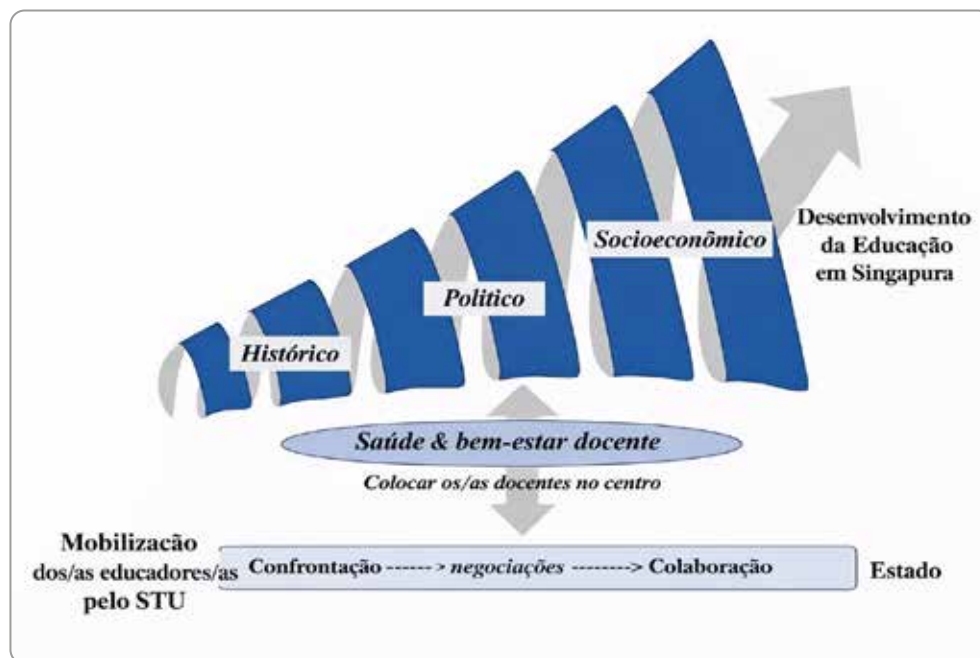
Não é surpresa, portanto, que o STU tenha feito do bem-estar uma pauta fundamental na atenção a professores/as. Especificamente, além de realizar palestras sobre o bem-estar docente, o STU também oferece sessões de aconselhamento individual, financiadas e confidenciais, para seus membros (STU, 2023f). Isso se relaciona com o trabalho do sindicato pela categoria. Como Thiruman explicou na entrevista:

“Temos conselheiros/as, a quem chamamos de consultores/as de bem-estar docente, que ajudam os/as professores/as com suas questões pessoais. E meus agentes de relações trabalhistas os/as ajudam com as questões relacionadas ao trabalho. E, se elas não puderem ser resolvidas, conversamos com o Ministério”.

A organização sindical de educadores/as e o aperfeiçoamento da educação em Singapura

A literatura existente retrata Singapura como um exemplo de sucesso no aperfeiçoamento da educação. A excelência de seus/suas professores/as, do ensino e da formação docente, aliada a políticas sistemáticas mas flexíveis, é apontada como responsável por seus rápidos avanços na educação. As conclusões deste estudo ampliam essa percepção. Embora muitas vezes negligenciada, a organização dos/das educadores/as em Singapura firmou as bases para construir a fraternidade docente e, conseqüentemente, a alta qualidade da educação do país. Isso se manifestou por meio do sindicalismo trabalhista, do sindicalismo pela profissão e do sindicalismo pelo social (Figura 1). O aperfeiçoamento da educação certamente não aconteceu da noite para o dia ou no vácuo: é o resultado de lutas que antecedem sua independência, em meio a uma turbulência de dinâmicas históricas, políticas e socioeconômicas, particularmente no nível nacional (Figura 2).

Figura 2: Organização sindical dos/das educadores/as pelo STU e aperfeiçoamento da educação em Singapura



Fonte: Concepção das autoras.

Na sua formação, os/as professores/as recorreram à organização sindical para ir além do que a Associação de Professores/as de Singapura pré-STU podia oferecer, para

melhorar as condições de trabalho caracterizadas por injustiças raciais e de gênero, assim como pela falta de reconhecimento de docentes locais. Ao formar o STU, os/as professores/as se envolveram no que Wright (2000) denominou *poder associativo*. As circunstâncias históricas próprias a uma colônia britânica, reforçadas por um profundo desejo comum de luta pela independência política, alimentadas pela indignação diante de remunerações que não acompanhavam o aumento dos custos, impulsionaram esse poder associativo.

Na independência, tendo herdado uma série de desafios socioeconômicos, houve um foco do país na construção nacional. O STU, junto a outros sindicatos, contribuiu para a modernização do trabalho em Singapura, criando uma força de trabalho desejável para investimentos estrangeiros e empresas locais. O foco no aperfeiçoamento profissional, então, se intensificou. Em termos de relações trabalhistas, observou-se um ponto de inflexão em 1979, quando grandes reformas educacionais incluíram reajustes salariais significativos, renovando o ímpeto de professores/as e do ensino para mudanças. A dependência da educação para o aperfeiçoamento do capital humano em Singapura foi ainda mais priorizada, preparando o terreno para interesses investidos na educação, conforme explicado anteriormente no quadro contextual.

A importância crescente dos/das professores/as dentro desse sistema econômico proporcionou poder estrutural (WRIGHT, 2000) ao sindicato. O STU tinha o poder de negociar em nome de seus membros e estava sendo incluído cada vez mais nas decisões de formulação de políticas. Com um maior alinhamento, a relação entre o Estado e o sindicato se tornou mais colaborativa. Os resultados do desempenho educacional em Singapura reafirmam essa estratégia. Como principais partes interessadas que se envolvem em diálogos colaborativos sobre políticas, reconhece-se que os sindicatos docentes contribuem para a reforma educacional, que melhora a qualidade da aprendizagem dos/das alunos/as (ASLAM, RAWAL & KINGDON, 2020).

A organização sindical dos/das educadores/as em Singapura demonstra que quando o sindicalismo coloca docentes no centro por um período prolongado, eles/elas são capacitados/as a cumprir suas funções na educação. Isso reafirma o que sabemos pela literatura: a melhoria das condições de trabalho docente tem um efeito cascata nas oportunidades de aprendizagem dos/das alunos/as (BASCIA & ROTTMANN, 2011), reforçado pela satisfação profissional (EVANS, 1997) quando as necessidades desses/as professores/as são atendidas (TOROPOVA, MYRBERG & JOHANSSON, 2021).

De modo similar, a influência dos sindicatos docentes nas negociações sobre remuneração e condições de trabalho reduz a taxa de desgaste de docentes qualificados/as, preservando a qualidade do ensino para os/as discentes (HAN & KEEFE, 2023). Em Singapura, ao contrário de muitas partes do mundo, a escassez geral de professores/as não é mais um problema. Com uma taxa de demissão docente relativamente baixa, de cerca de 2% (MOE SINGAPURA, 2022a) e uma oferta robusta de professores/as, Singapura superou essa escassez, que antes era constante.

A movimentação do STU entre ideologias (ou seja, trabalhista, pela profissão e pelo social) para se adaptar aos interesses variáveis e aos desenvolvimentos contextuais não é atípica. Em muitos países asiáticos outrora colônias, os sindicatos modificaram sua ideologia para primeiro melhorar os salários e as condições dos/das trabalhadores/as durante a independência, passando a se concentrar no aperfeiçoamento profissional e bem-estar à medida que a qualidade de vida foi incrementada (HIOK, 1995). A mudança do STU, de uma relação conflituosa com o governo colonial para uma relação colaborativa com o governo local, seguiu o padrão de alguns países asiáticos onde os sindicatos foram criados para serem confrontadores, mas à medida que as economias e as sociedades se estabilizaram, fizeram a transição para parcerias (ZHU & BENSON, 2008).

Dinâmicas de poder e sustentabilidade da organização sindical dos/as educadores/as

Uma discussão sobre o aperfeiçoamento da educação de Singapura ficaria incompleta sem reconhecer sua situação política incomum. Ao contrário de muitas partes do mundo, o partido governante, o Partido de Ação Popular – PAP, está no poder desde sua autogovernança em 1959. Além disso, é um país pequeno, com jurisdição centralizada. A educação funciona dentro de um ecossistema fortemente interligado — as políticas educativas nacionais são decididas pelo Ministério da Educação e implementadas nas escolas frequentadas pela maioria dos/das cidadãos/ãs. Além disso, todos/as os/as professores/as são formados/as pelo Instituto Nacional de Educação – NIE. Embora isso tenha proporcionado estabilidade, bem como facilidade na implementação das políticas e na reflexão sobre elas, também levanta algumas questões sobre as relações de poder entre o sindicato e o Estado.

A liderança do NTUC, ao qual o STU é filiado, é frequentemente composta por membros intimamente ligados ao partido político no poder. Devan Nair é um dos primeiros exemplos, nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, outros o seguiram, como Lawrence Sia, que liderou o STU em sua fase de modernização e também foi vice-secretário-geral do NTUC e membro do parlamento (NATIONAL ARCHIVES SINGAPORE, 1973). Os/As consultores/as atuais do STU também são membros do parlamento. Desde a década de 1960, o PAP se envolveu abertamente num acordo tripartite entre governo, empregadores/as e sindicatos. Na Conferência Nacional de Delegados do NTUC de 2023, o primeiro-ministro Lee Hsien Loong afirmou que o tripartismo funciona em Singapura porque o governo é “pró-crescimento” e “pró-trabalhador/a” (IAU, 2023).

Tal relação pode ilustrar o que a literatura descreve como cooptação dos sindicatos pelos governos, na qual os poderes constituídos trocam privilégios pelo apoio dos sindicatos (KRUCK & ZANGL, 2019). Na busca por legitimação, os sindicatos também têm dependido de governos, empregadores/as e organizações (ZHU & BENSON, 2008). No caso do STU, sua relação com as primeiras figuras políticas lhe deu impulso e legitimidade para trabalhar em prol da independência de Singapura. Isso, por si só, foi uma

forma de independência em relação à colonização ocidental, conforme descrito por Zhu e Benson (2008), sinalizando que a cooptação não é necessariamente negativa.

Nossos dados da entrevista com Thiruman também revelam que a cooptação em Singapura tem sido vista principalmente como uma vantagem para o STU. Com acesso a formuladores/as de políticas públicas, o sindicato pode se envolver mais em diálogos sobre os interesses de seus membros.

No entanto, também há todos os motivos para acreditar que as limitações inerentes ao fato de ser um braço do Estado corporativista inclusivo ainda estejam presentes. Na verdade, a placidez do cenário sindical [em Singapura] nos dá todos os motivos para acreditar que o nível de controle do governo é muito maior e mais eficaz agora do que era na década de 1980 (BARR, 2000, p. 496).

Contudo, são necessárias mais pesquisas para determinar as perspectivas dos membros a respeito desse assunto — até que ponto os membros veem suas lideranças sindicais como capazes de representá-los/las? Nesse sentido, as perspectivas dos outros três sindicatos docentes de Singapura também são importantes. Esses dados contribuirão para uma discussão mais fundamentada sobre a sustentabilidade do STU e a organização dos/das educadores/as.

Os/As professores/as de Singapura detêm um poder de negociação particularmente forte dentro da estrutura estabelecida. Como prestadores/as de um serviço público essencial e principais partes interessadas num sistema educacional que alimenta a principal força de trabalho do Estado, são agentes fundamentais na estratégia de aperfeiçoamento do capital humano do país. Isto é acentuado pelas mudanças demográficas do país e pela diminuição da oferta de mão de obra nacional.

Por enquanto, para continuar a informar as políticas educacionais e, ao mesmo tempo, manter a independência em relação ao Estado, o STU precisa “trabalhar simultaneamente com e contra o sistema” (BASCIA & STEVENSON, 2017, p. 58). Isso é importante, pois algumas questões enfrentadas pelos/as professores/as em Singapura persistem. Existe uma cultura geral orientada para os resultados e impulsionada pelo desempenho, que se infiltrou no Estado-nação juntamente com sua luta inicial pela independência e, posteriormente, na busca pelo progresso e pela excelência econômica.

Apesar das mudanças sistemáticas no currículo e nas avaliações feitas pelo Ministério da Educação, essa cultura ainda é enraizada de maneira ampla e profunda, o que aumenta as expectativas já altas em relação aos/as professores/as e ao ensino. Assim, os/as professores/as continuam a ser avaliados/as e classificados/as conforme seu desempenho. Mesmo com repetidos apelos do STU para que isso seja revisto ou totalmente abolido, as avaliações continuam a ser implementadas em toda a função pública, incluindo a profissão docente. O resultado indesejado, embora não inesperado, da pressão exercida sobre os/as professores/as para obterem resultados é que seu bem-estar fica em segundo plano.

Considerações finais – protestos, progresso e o Sindicato dos/das Professores/as de Singapura

Este artigo analisou como o STU tem representado os/as professores/as em Singapura há mais de setenta anos por meio do sindicalismo trabalhista, profissional e social. Explikamos que as dinâmicas históricas, políticas e socioeconômicas possibilitaram a transformação do STU, na medida em que ele desempenha seus papéis como defesa, apoio e representação dos/das professores/as. Paralelamente à trajetória do STU, há a mudança na relação entre o sindicato e o governo, que passou do confronto à colaboração.

Dada essa dinâmica, argumentamos que embora os altos níveis de desempenho educacional de Singapura tenham sido atribuídos sobretudo à qualidade dos/das professores/as, do ensino e da preparação docente, dentro das políticas nacionais eficazes, e o STU contribuiu para a base desses resultados. Com o sindicalismo trabalhista, profissional e social, tanto por meio de sua relação controversa com o governo britânico quanto de seu relacionamento colaborativo com o governo local, o STU lutou e protegeu seus membros. A relação entre o trabalho e o Estado tem sido, portanto, mais benéfica do que prejudicial para o aperfeiçoamento da educação do país.

Ao mesmo tempo, com questões residuais persistentes, são necessárias medidas mais ousadas para contemplar o bem-estar dos/das professores/as, especialmente sua saúde mental. Os/as formuladores/as de políticas estão cientes dos desafios crônicos que os/as docentes enfrentam e estão tomando medidas para resolvê-los. No entanto, dada a complexidade das questões, reações precipitadas não renderão resultados duradouros. Um (re)engajamento mais profundo do STU, que continua a conter as vozes dos/das professores/as em Singapura, pode trazer soluções.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *Educator organising in Singapore: protests, progress, and the Singapore Teachers' Union*, Rita Z. Nazeer-Ikeda and Sarah R. Asada, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Érico Assis.
- 2 Lançado em outubro de 2018, o HCI quantifica as expectativas de capital humano (conhecimento, habilidades e saúde) de uma criança nascida hoje até seus 18 anos (WORLD BANK, 2023a).
- 3 Ajustado à paridade do poder de compra.
- 4 “O PISA avalia o desempenho dos/as alunos/as como a medida em que os/as alunos/as de 15 anos, próximos do fim da educação obrigatória, adquiriram os conhecimentos e as competências essenciais para a participação plena nas sociedades modernas, particularmente nas áreas fundamentais da leitura, matemática e ciências” (OECD, 2023b, p. 50). A prova de 2022 foi realizada por 700.000 estudantes de todo o mundo, representando 29 milhões globalmente, de 81 economias que são membros ou parceiras da OCDE. Uma amostra representativa de 6.606 alunos/as de Singapura, selecionados/as de forma aleatória, participou do estudo.

- 5 Reconhecemos a categorização problemática e simplista das etnias, mas a discussão desse tópico está além do escopo deste artigo. Aqui, essas porcentagens apenas exemplificam a sociedade multiétnica de Singapura, explicando sua política bilíngue e, conseqüentemente, a existência de sindicatos docentes distintos.
- 6 Existem quatro tipos de escolas no sistema educacional de Singapura sob a gestão do Ministério da Educação: ensino fundamental, ensino médio, ensino misto (ensino fundamental e médio) e faculdades juniores/instituições centralizadas de ensino.
- 7 A isenção da educação obrigatória pode ser concedida a crianças que estudam em casa, frequentam uma escola designada para necessidades educacionais especiais ou não estão aptas para uma escola primária nacional “devido a qualquer deficiência física, intelectual ou de desenvolvimento” (MOE Singapura, 2023c).
- 8 A filiação ao STU não se limita aos/as professores/as. Administradores/as escolares, como diretores/as, também podem se filiar ao sindicato, mas serão classificados/as como membros da Seção Geral (e não da Seção Ordinária, à qual a maioria dos/das educadores/as pertence). Os membros da Seção Geral podem desfrutar dos mesmos benefícios sociais, recreativos e profissionais que os membros da Seção Ordinária. No entanto, eles/elas só podem buscar aconselhamento do sindicato em questões trabalhistas “relacionadas aos termos e condições de serviço” (STU, 2023c), não podendo ser representados/as pelo sindicato.
- 9 Com base no perfil do LinkedIn de Mike Thiruman, acessado em 16 de dezembro de 2023.
- 10 Dado o vasto trabalho realizado pelo STU ao longo dos anos e devido à limitação de espaço, este artigo não pretende ser exaustivo. Além disso, como as funções são explicadas juntamente com os desafios e barreiras que o STU e seus membros enfrentaram/enfrentam, as conclusões apresentadas quanto aos anos anteriores são mais extensas, o que reflete a maior extensão da turbulência.
- 11 É importante, neste momento, reconhecer a existência da Associação de Professores/as Graduados/as – GTA (sigla em inglês) e de outros sindicatos docentes que representavam diferentes grupos de professores/as. Ao longo dos anos, a sindicalização dos/das educadores/as foi simplificada, dando origem aos quatro sindicatos docentes que existem atualmente.
- 12 A fim de atender ao aumento necessário do número de docentes, foi criada em 1950 a Faculdade de Formação de Professores/as – TTC, que inicialmente “formava professores apenas em inglês” (KHO, 2010).
- 13 Em agosto de 1955 havia 691 professores/as com formação normal, 95 professores/as certificados/as, 236 professores/as graduados/as e 16 funcionários/as em regime de superescala. Todos os/as professores/as estrangeiros/as foram classificados/as como professores/as graduados/as, embora nem todos/as tivessem formação universitária (KUA, 1971).
- 14 Devan Nair foi um dos membros fundadores do NTUC. Começou a sua carreira como professor e se tornou secretário-geral do STU em 1949. Após ser solto da prisão, em 1953, Nair juntou-se a Lee Kuan Yew e a outras figuras pró-independência, formando o Partido de Ação Popular – PAP em 1954 (STU, 2006). Dois anos depois, foi detido novamente e solto quando o PAP venceu as eleições de 1959. Nair continuou seu trabalho como sindicalista e depois como político na Malásia (1964 a 1969), antes de retornar como secretário-geral do NTUC em 1970 (NTUC, 2023b). Em seguida, tornou-se presidente do NTUC em 1979 e membro eleito do Parlamento. Em 1981, Nair foi eleito presidente de Singapura.

Referências

- AELTERMAN, A., N. Engels, K. Van Petegem, and J. Pierre Verhaeghe. 2007. “The Well-Being of Teachers in Flanders: The Importance of a Supportive School Culture.” *Educational Studies* 33 (3): 285–297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>.
- ASLAM, M., S. Rawal, and G. Kingdon. 2020. “The Political Economy of Teachers in South Asia.” In *Handbook of Education Systems in South Asia*, edited by P. Sarangapani, and R. Pappu, 1–9. Singapore: Springer.

BARBER, M., and M. Mourshed. 2007. *How the World's Best-Performing School Systems Come out on top*. London: McKinsey & Company.

BARR, M. 2000. "Trade Unions in an Elitist Society: The Singapore Story." *Australian Journal of Politics and History* 46 (4): 480–496. <https://doi.org/10.1111/1467-8497.00109>.

BASCIA, N. 2015. *Teacher Unions in Public Education: Politics, History and the Future*. New York: Palgrave MacMillan. Bascia, N. 2017. "Teacher Unions and Teacher Quality." In *International Handbook of Teacher Quality and Policy*, edited by M. Akiba, and G. LeTendre, 162–172. New York: Routledge.

BASCIA, N., and C. Rottmann. 2011. "What's so Important About Teachers' Working Conditions? The Fatal Flaw in North American Educational Reform." *Journal of Education Policy* 26 (6): 787–802. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.543156>.

BASCIA, N., and H. Stevenson. 2017. "Organising Teaching: Developing the Power of the Profession." *Education International*. https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Research_institute_mobilising_final.pdf

BEHRENS, M., K. Hamann, and R. Hurd. 2004. "Conceptualizing Labour Union Revitalization." In *Varieties of Unionism. Strategies for Union Revitalization in a Globalizing Economy*, edited by C. Frege, and J. Kelly, 11–30. Oxford: Oxford University Press.

BIE-DRIVDAL, A. 2020. "Unions' Conceptualizations of Members' Professional Interests and Influence in the Workplace." *Nordic Journal of Working Life Studies* 10 (4): 43–63. doi:<https://doi.org/10.18291/njwls.122188>.

BOXALL, Peter, and Keith Macky. 2009. "Research and Theory on High-Performance Work Systems: Progressing the High- Involvement Stream." *Human Resource Management Journal* 19 (1): 3–23. <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2008.00082.x>.

CHAN, J. 2023. "Class, Labour Conflict, and Workers' Organisation." *The Economic and Labour Relations Review* 34 (3): 383–394. <https://doi.org/10.1017/eler.2023.41>.

CHOI, Minju. 2024. "Human Rights and Human Capital Discourse in National Education Reforms, 1960-2018." *Comparative Education Review* 68 (1): 15–40. <https://doi.org/10.1086/728394>.

CORDINGLEY, P., B. Crisp, P. Johns, T. Perry, C. Campbell, M. Bell, and M. Bradbury. 2019. *Constructing Teachers' Professional Identities*. Brussels, Belgium: Education International.

DAWKINS, C. 2010. "Beyond Wages and Working Conditions: A Conceptualization of Labor Union Social Responsibility." *Journal of Business Ethics* 95: 129–143. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0342-3>.

DEPARTMENT OF STATISTICS SINGAPORE. 2023a. "Environment." Accessed November 10, 2023. <https://www.singstat.gov.sg/find-data/search-by-theme/society/environment/latest-data>.

DEPARTMENT OF STATISTICS SINGAPORE. 2023b. *Population Trends 2023*. Singapore: Ministry of Trade and Industry. Duke, B. 2019. *Japan's Militant Teachers: A History of the Left-Wing Teachers' Movement*. Honolulu: University of Hawaii Press.

EVANS, L. 1997. "Addressing Problems of Conceptualization and Construct Validity in Researching Teachers' Job Satisfaction." *Educational Research* 39 (3): 319–331. <https://doi.org/10.1080/0013188970390307>.

FÄGERLIND, Ingemar, and Lawrence J. Saha. 1983. *Education and National Development: A Comparative Perspective*. Exeter: Pergamon Press.

FORD, M., and K. Ward. 2021. *Union Renewal in the Education Sector*. Kuala Lumpur: Education International Research. <https://www.ei-ie.org/en/item/25237:union-renewal-in-the-education-sector-prospects-for-the-asia-pacific>.

- FRIEDMAN, E. 2014. *Insurgency Trap: Labor Politics in Postsocialist China*. Ithaca: Cornell University Press.
- Goh, C. B., and S. Gopinathan. 2008a. "The Development of Education in Singapore Since 1965." In *Toward a Better Future: Education and Training for Economic Development in Singapore Since 1965*, edited by S. K. Lee, C. B. Goh, B. Fredriksen, and J. P. Tan, 12–38. Washington, DC: The World Bank.
- GOH, C. B., and S. Gopinathan. 2008b. "Education in Singapore: Development Since 1965." In *An African Exploration of the East Asian Education*, edited by B. Fredriksen, and J. P. Tan, 80–108. Washington, DC: The World Bank.
- Goodwin, A. L., E. L. Low, and L. Darling-Hammond. 2017. *Empowered Educators in Singapore*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HAN, E., and J. Keefe. 2023. "What Teachers' Unions Do for Teachers When Collective Bargaining is Prohibited." *Labor Studies Journal* 48 (2): 183–212. <https://doi.org/10.1177/0160449X231164188>.
- HEYSTEK, J., and M. Lethoko. 2001. "The Contribution of Teacher Unions in the Restoration of Teacher Professionalism and the Culture of Learning and Teaching." *South African Journal of Education* 21 (4): 222–228.
- Hiok, L. 1995. "Trade Union Growth in Singapore." *Asian Journal of Political Science* 3 (2): 90–111. <https://doi.org/10.1080/02185379508434063>.
- HUI, E. 2022. "Bottom-Up Unionization in China: A Power Resources Analysis." *British Journal of Industrial Relations* 60 (1): 99–123. <https://doi.org/10.1111/bjir.12593>.
- HUNG, C. T. 2019. "From Silenced to Vocal: Teacher Unionists' Growing Influence on Educational Development in Taiwan." *International Journal of Educational Development* 71: 102124–102124. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102124>.
- IAU, J. 2023. Tripartism can work in Singapore because Govt is 'pro-growth' and 'pro-worker': PM Lee" Accessed March 31, 2024 from <https://www.straitstimes.com/singapore/tripartism-can-work-in-singapore-because-govt-is-pro-growth-and-pro-worker-pm-lee>.
- IEA PIRLS. 2023. "PIRLS 2021 International Results in Reading." Accessed June 1, 2023. <https://pirls2021.org/results/achievement/>.
- IMD. 2023. "World Competitiveness Ranking." Accessed December 15, 2023. <https://www.imd.org/centers/wcc/world-competitiveness-center/rankings/world-competitiveness-ranking/#:~:text=Denmark%2C%20Ireland%20and%20Switzerland%20have,for%20the%2035th%20consecutive%20year.>
- IRDUS, D. 2001. "An Examination of the Contending Factors Shaping the Role of the State in Malaysian Industrial Relations." PhD Diss. University of Stirling.
- ISAAC, J., and S. Sitalaksmi. 2008. "Trade Unions in Indonesia: From State Incorporation to Market Orientation." In *Trade Unions in Asia: An Economic and Sociological Analysis*, edited by J. Benson, and Y. Zhu, 236–255. London: Routledge.
- KERCHNER, C., and J. Koppich. 1993. *A Union of Professionals: Labor Relations and Educational Reform*. New York: Teachers College Press.
- KHO, E. M. 2010. "Post-War Teacher Training: The Colonial Experience." In *Transforming Teaching, Inspiring Learning: 60 Years of Teacher Education in Singapore*, edited by A. Chen, and S. Koay, 5–14. Singapore: National Institute of Education.
- KIM, J. 2013. *Chinese Labor in a Korean Factory: Class, Ethnicity, and Productivity on the Shop Floor in Globalizing China*. Stanford: Stanford University Press.
- KLEES, S. J. 2016. "Human Capital and Rates of Return: Brilliant Ideas or Ideological Dead Ends?" *Comparative Education Review* 60 (4): 644–672. <https://doi.org/10.1086/688063>.

- KRUCK, A., and B. Zangl. 2019. "Trading Privileges for Support: The Strategic Co-Optation of Emerging Powers Into International Institutions." *International Theory* 11 (3): 318–343. <https://doi.org/10.1017/S1752971919000101>.
- KUA, B. 2007. *Teachers Against Colonialism in Post-war Singapore and Malaya*. Selangor, Malaysia: Insan
- KUA (Kwa), B. 1971. "The Origin & Development of the Singapore Teachers' Union." Master's Thesis, University of Adelaide.
- LAZAR, S. 2017. "Introduction." In *Where are the Unions? Workers and Social Movements in Latin America, the Middle East and Europe*, edited by S. Lazar, 1–16. London: Zed Books.
- LEVER, N., E. Mathis, and A. Mayworm. 2017. "School Mental Health is not Just for Students: Why Teacher and School Staff Wellness Matters." Report on Emotional & Behavioral Disorders in Youth 17 (1): 6-12. [https:// www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6350815/](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6350815/).
- LEVI, M. 2003. "Organizing Power: The Prospects for an American Labor Movement." *Perspective on Politics* 1 (1): 45–68. <https://doi.org/10.1017/S1537592703000045>.
- LIU, W. C. 2022. *Singapore's Approach to Developing Teachers: Hindsight, Insight, and Foresight*. Oxon: Routledge.
- Lowe, S. 2006. "The Common Denominator." In *STU. 60 in 06*, 5–15. Singapore: STU.
- MEANS, G. P. 1996. "Soft Authoritarianism in Malaysia and Singapore." *Journal of Democracy* 7 (4): 103–117. [https:// doi.org/10.1353/jod.1996.0065](https://doi.org/10.1353/jod.1996.0065).
- MINISTRY OF FINANCE SINGAPORE. 2023. "Analysis of revenue and expenditure." Accessed December 10, 2023. [https:// www.mof.gov.sg/docs/librariesprovider3/budget2023/download/pdf/fy2023_analysis_of_revenue_and_expenditure.pdf](https://www.mof.gov.sg/docs/librariesprovider3/budget2023/download/pdf/fy2023_analysis_of_revenue_and_expenditure.pdf).
- MOE Heritage Centre. 2023a. "Restoring Education After World War II." Accessed July 08, 2023. <https://moehc.moe.edu.sg/explore/restoring-education-after-world-war/#:~:text=The%201947%20Ten%2DYear%20Programme,%20and%20common%20language%20of%20instruction.&text=A%20key%20step%20in%20rebuilding%20the%20Ten%2DYear%20Programme>.
- MOE Heritage Centre. 2023b. "Efficiency Driven Education." Accessed July 08, 2023. <https://moehc.moe.edu.sg/explore/efficiency-driven-education/>.
- MOE Singapore. 2019. "Remuneration and Benefits for General Education Officer (GEO)." Accessed December 27, 2019. www.moe.gov.sg/careers/teach/remuneration-benefits/geo.
- MOE Singapore. 2021. "Number of Overseas Singaporean Students and International Students in Singapore." Accessed December 15, 2023. <https://www.moe.gov.sg/news/parliamentary-replies/20210511-number-of-overseas-singaporean-students-and-international-students-in-singapore>.
- MOE Singapore. 2022a. "Parliamentary Replies – CONNECT Plan." Accessed June 10, 2023. <https://www.moe.gov.sg/news/parliamentary-replies/20221020-connect-plan#:~:text=The%20CONNECT%20Plan%20is%20a,the%20teacher%20remains%20in%20Service>.
- MOE Singapore. 2022b. "Salary Adjustments and Enhancements to MOE Schemes of Service." Accessed January 6, 2024. <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20220816-salary-adjustments-and-enhancements-to-moe-schemes-of-service>.
- MOE Singapore. 2023a. "Singapore's Strong Showing in PISA 2022 Affirms Resilience of Education System Through COVID-19 Pandemic." Accessed December 10, 2023. <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20231205-singapore-strong-showing-in-pisa-2022-affirms-resilience-of-education-system-through-covid-19-pandemic>.
- MOE Singapore. 2023b. *Education Statistics Digest 2023*. Singapore: Ministry of Education.

- MOE Singapore. 2023c. "Exemption from Compulsory Education." Accessed June 10, 2023. <https://www.moe.gov.sg/primary/compulsory-education/exemptions>.
- MOE Singapore. 2023d. "Regular Reviews by MOE Ensure Teachers' Salaries are Competitive." Accessed December 10, 2023. <https://www.moe.gov.sg/news/forum-letter-replies/20231207-regular-reviews-by-moe-ensure-teachers-salaries-are-competitive>.
- MOURSHED, M., C. Chijioke, and M. Barber. 2010. *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. London: McKinsey & Company.
- MUNDY, Karen. 2006. "Education for All and the New Development Compact." *Review of Education* 52: 23–48. National Archives Singapore. 1957. "Singapore Government Press Statement on Singapore Teachers' Union Claim, 11 June 1957." Accessed July 08, 2023. <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdffdoc/PressR19570611a.pdf>. National Archives Singapore. 1973. "President of Singapore Teachers' Union (STU) Lawrence Sia Khoo Seong speaking at STU's first Biennial Delegates Conference at Regional English Language Centre (RELC)." Accessed July 21, 2023. <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/photographs/record-details/384451fd-1162-11e3-83d5-0050568939ad>.
- NATIONAL LIBRARY BOARD SINGAPORE. 2023. "History SG." Accessed June 10, 2023. <https://eresources.nlb.gov.sg/history>. Nazeer-Ikeda, R. Z. 2014. "Reforming Teacher Education Through Localization-Internationalization: Analyzing the Imperatives in Singapore." In *Annual Review of Comparative and International Education 2014*, edited by A. W.
- WISEMAN, and E. Anderson, 169–200. Bingley, United Kingdom: Emerald Group Publishing.
- NAZEER-IKEDA, R. Z. 2021. *Internationalization of Teacher Education and the Nation State: Rethinking Nationalization in Singapore*. Oxon, United Kingdom: Routledge.
- NAZEER-IKEDA, R. Z., and S. Gopinathan. 2022. "Teacher Education in a Developmental State: Singapore's Ecosystem Model." In *Handbook of Research on Teacher Education: Innovations and Practices in Asia*, edited by M. S. Khine, and Y. Liu, 11–36. Singapore: Springer.
- NTUC. 2023b. "Devan Nair Chengara Veetil." Accessed 14 July, 2023. <https://reunion.ntuc.org.sg/biography/#CV-Devan-Nair>.
- NTUC. 2023c. "Our Story." Accessed July 08, 2023. <https://reunion.ntuc.org.sg/features/>.
- NTUC (National Trades Union Congress). 2023a. "NTUC Affiliated Unions and Associations." Accessed July 08, 2023. <https://www.ntuc.org.sg/wps/portal/up2/home/aboutntuc/whoweare/organisationdirectory?id=affiliated>.
- OECD. 2014. *Lessons from PISA for Korea: Strong Performers in Education*. Paris: OECD Publishing. OECD. 2018. *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2019. "Results from TALIS 2018: Country Note (Singapore)." Accessed December 27, 2019 from www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_SGP.pdf.
- OECD. 2023a. *PISA 2022 Results: Factsheets – Singapore*. Paris: OECD Publishing. OECD. 2023b. *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. Reynolds, S. 1910. *Debs: His Life, Writings, and Speeches*. Chicago: Press of John F. Higgins.
- ROSS, S. 2007. "Varieties of Social Unionism: Towards a Framework for Comparison." *Just Labour* 11: 16–34. <https://doi.org/10.25071/1705-1436.84>.
- SCC (Singapore Counselling Center). 2021. "The Teachers' Series 2021: A Survey on Teachers' Mental Health in Singapore." Accessed October 1, 2022. <https://scc.sg/e/the-teachers-series-2021/>.

- SCHNEIDER, B. 2022. "Teacher Unions, Political Machines, and the Thorny Politics of Education Reform in Latin America." *Politics & Society* 50 (1): 84–116. <https://doi.org/10.1177/00323292211002788>.
- SHELTON, J. 2020. "Teachers Unions and Associations." In *Handbook of Historical Studies in Education: Debates, Tensions, and Directions*, edited by T. Fitzgerald, 387–402. Singapore: Springer.
- SIA, L. K. S. 1989. "Foreword." In *The Modernisation of STU: 1968–1988*, 3. Singapore: Singapore Teacher's Union.
- SORENSEN, C. 2023. "The Paradoxical Effect of Democratisation on the South Korean Education System in the 1980s and Early 1990s." *History of Education* 52 (4): 649–669. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2021.1918267>.
- THE STRAITS TIMES. 1950, 20 December. "Union to reject scheme." Accessed July 08, 2023. <https://eresources.nlb.gov.sg/newspapers/digitised/article/straitstimes19501220-1.2.149>.
- THE STRAITS TIMES. 1958, 16 March. "Threat of More Pay Cuts in Public Service." Accessed July 08, 2023. <https://eresources.nlb.gov.sg/newspapers/digitised/article/straitstimes19580316-1.2.45>.
- STU. 1989. *The Modernisation of STU: 1968–1988*. Singapore: STU. STU. 2006. *60 in 06*. Singapore: Singapore Teacher's Union.
- STU. 2021. "STU 75th Anniversary Corporate Video." Video, 5:16. <https://youtu.be/yJeXPj1PYbA>. STU. 2023a. "About Us." Accessed December 18, 2023. <https://stu.org.sg/index.php/who-we-are/>.
- STU. 2023b. "Membership." Accessed December 18, 2023. <https://stu.org.sg/index.php/membership-application-form-giro/>.
- STU. 2023c. "Membership Facts." Accessed December 18, 2023. <https://stu.org.sg/index.php/faq-membership/>.
- STU. 2023d. "NTUC Central Committee (2023 - 2027)" Accessed December 18, 2023. <https://stu.org.sg/index.php/events/event/ntuc-central-committee-2023-2027/>.
- STU. 2023e. "Having u be a part of us." Accessed December 18, 2023. <https://stu.org.sg/index.php/article/having-u-be-a-part-of-us/>.
- STU. 2023f. "Teachers and Adaptive skills." Accessed July 08, 2023. <https://stu.org.sg/index.php/teacher-wellness-stu/>.
- STU. 2023g. "Why join STU?" Accessed December 18, 2023. <https://stu.org.sg/index.php/why-join-the-stu/>. STU. 2024. "News, Stories & Events" Accessed January 9, 2024. <https://stu.org.sg/>.
- STU (Singapore Teacher's Union). 1974. *STU Souvenir Publication (for the XXIII World Assembly of the WCOTP)*. Singapore: Singapore Teacher's Union.
- TAN, J. 2019. "Equity and Meritocracy in Singapore." In *Equity and Excellence: Experiences of East Asian High-Performing Education Systems*, edited by S. T. Siao, M. Manzonm, and K. K. Poon, 111–125. Singapore: Springer. Teng, A. 2019. "Singapore teachers work fewer hours than before, but teach more: Global survey." Accessed January 17, 2020 from www.straitstimes.com/singapore/education/singapore-teachers-work-fewer-hours-than-before-but-teach-more-global-survey.
- TENG, A. 2023a. "More help for aspiring parents as Singapore's total fertility rate hits record low." Accessed December 10, 2023. <https://www.straitstimes.com/singapore/politics/s-pore-s-total-fertility-rate-hit-record-low-in-2022-govt-to-help-aspiring-parents-indranee-rajah>.
- TENG, A. 2023b. "Teachers to get pay increase of between 5% and 10% from Oct 1." Accessed January 6, 2024. <https://www.straitstimes.com/singapore/parenting-education/teachers-to-get-a-pay-hike-of-between-5-and-10-from-october>.

- TOROPOVA, A., E. Myrberg, and S. Johansson. 2021. "Teacher job Satisfaction: The Importance of School Working Conditions and Teacher Characteristics." *Educational Review* 73 (1): 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>.
- TROPP, A. 1957. *The School Teachers: The Growth of the Teaching Profession in England and Wales from 1800 to the Present Day*. London: Heinemann.
- UNDY, R., V. Ellis, V. W. McCarthy, and A. Halmos. 2022. *Change in Trade Unions: The Development of UK Unions Since the 1960s*. London: Routledge.
- UNESCO. 2022. "World Teachers' Day: UNESCO sounds the alarm on the global teacher shortage crisis." Accessed December 17, 2023. <https://www.unesco.org/en/articles/world-teachers-day-unesco-sounds-alarm-global-teacher-shortage-crisis>.
- VISSER, Jelle. 2012. "The Rise and Fall of Industrial Unionism." *Transfer: European Review of Labour and Research* 18 (2): 129–141. <https://doi.org/10.1177/1024258912439160>.
- WEE, C. H. 2006. "The Past Struggle." In *STU. 60 in 06*, 17–18. Singapore: STU.
- WORLD BANK. 2019. "The World Bank In Singapore." Accessed June 1, 2023. <https://www.worldbank.org/en/country/singapore/overview>.
- WORLD BANK. 2023a. "Human Capital Project." Human Capital. Accessed June 1, 2023. <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital#Index>.
- WORLD BANK. 2023b. "GDP Per Capita." Accessed June 1, 2023. https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP?locations=SG&most_recent_value_desc=true.
- WRIGHT, Eric Olin. 2000. "Working-Class Power, Capitalist-Class Interests, and Class Compromise." *American Journal of Sociology* 105 (4): 957–1002. <https://doi.org/10.1086/210397>.
- YUE, C. S. 2011. "Foreign Labor in Singapore: Trends, Policies, Impacts, and Challenges." PIDS Discussion Paper Series 2011(24). Philippine Institute for Development Studies (PIDS): Makati City.
- ZHU, Ying, and John Benson. 2008. "Trade Unions in Asia: A Comparative Analysis." In *Trade Unions in Asia: An Economic and Sociological Analysis*, edited by J. Benson, and Y. Zhu, 256–266. London: Routledge.

Declaração de divulgação

As autoras não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.

“Não estamos prontos/as”:

contradições e contestações na organização da educação básica na África do Sul com o advento da pandemia da COVID-19¹

“We are not ready”:

contradictions and contestations in basic education organising in South Africa at the advent of the COVID-19 pandemic

“No estamos listos/as”:

contradicciones y desafíos en la organización de la educación básica en Sudáfrica con el advenimiento de la pandemia de COVID-19

 **SARAH BLACK***

King's College London, Reino Unido
Universidade de Joanesburgo, África do Sul

 **ASHLEY VISAGIE****

Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul

RESUMO: Este artigo reflete sobre nossa participação em duas iniciativas educacionais na pandemia da Covid-19: a Coalizão Popular nacional C19 e a Formação de Organizações Progressistas – POF (*Progressive Organization Formation*). Nossas experiências refletem um clima político mais amplo na África do Sul, no qual não há resistência organizada em grande escala no contexto da educação básica pós-1994. Utilizando o conceito de *interregno*, de Gramsci, e o de *crise como dispositivo*, de Gentili, examinamos os coletivos e suas relações de poder para questionar por que não conseguimos nos unir em esforços organizacionais legítimos e autossustentáveis, apesar das condições inviáveis da educação pública em nível básico na África do Sul. Teorizamos o dispositivo em ação como *resistência capturada* na Coalizão Popular C19, em que o processo de

* Escola de Educação, Comunicação e Sociedade, King's College London. Londres, Reino Unido. Centro de Direitos e Transformação em Educação, Universidade de Joanesburgo. Joanesburgo, África do Sul. E-mail: <sara.black@kcl.ac.uk>.

** Escola de Educação, Universidade da Cidade do Cabo. Cidade do Cabo, África do Sul. E-mail: <ashley.visagie@uct.ac.za>.

profissionalização e burocratização era evidente; e como *resistência nostálgica* na POF, em que a teoria da mudança entre uma vanguarda mais antiga de docentes ainda não havia levado em conta uma subjetividade política pós-apartheid nas escolas. Há um despreparo das organizações educacionais sul-africanas, tanto para responder a choques exógenos inesperados quanto para sustentar lutas prolongadas sobre qualquer questão específica. O manifesto inicial do Grupo de Trabalho da Educação Básica da Coalizão Popular C19 – *Não estamos prontos/as!* – não poderia ter sido mais irônico.

Palavras-chave: Movimentos sociais. Educação básica. África do Sul Covid-19. Organização política.

ABSTRACT: This article reflects on our participation in two efforts at education organising at the advent of the COVID-19 pandemic - the national C19 People's Coalition, and the Progressive Organisations Formation – POF. We suggest our experiences as participants in these movements reflect a broader political climate in South Africa in which large-scale, organised resistance is absent in the 'post-1994' basic education context. Using Gramsci's concept of 'interregnum' and Gentili's 'crisis-as-dispositif', we examine both collectives and their power relations to ask why we could not coalesce into legitimate, self-sustaining organising efforts, despite unviable conditions in basic public education in South Africa. We theorise the dispositif at work as *captured resistance* in the C19 People's Coalition, where the process of NGOisation was evident, and *nostalgic resistance* in the POF, where the theory of change amongst an older vanguard of teachers had not yet reckoned with a 'post'-apartheid political subjectivity in schools. What our direct experiences suggest is the state of unreadiness of South African education organisations, to both respond to unexpected exogenous shocks or sustain protracted struggles on any given issue. The original declaration of the C19 People's Coalition Basic Education working group, 'We are not ready!', could not have been more ironic.

Keywords: Social movements. Basic education. South Africa. Covid19. Political organising.

RESUMEN: Este artículo reflexiona sobre nuestra participación en dos iniciativas educativas durante la pandemia de COVID-19: la Coalición Popular C19 y la Formación de Organizaciones Progresistas (POF por

sus siglas en inglés). Nuestras experiencias reflejan un clima político más amplio en Sudáfrica, en el que no existe una resistencia organizada a gran escala en el ámbito de la educación básica tras 1994. Utilizando el concepto de *interregno* de Gramsci y el de *crisis como dispositivo* de Gentili, examinamos los colectivos y sus relaciones de poder para cuestionar por qué no hemos podido unirnos en esfuerzos organizativos legítimos y autosuficientes a pesar de las condiciones inviables de la educación pública básica en Sudáfrica. Teorizamos el dispositivo en acción como *resistencia capturada* en la Coalición Popular C19, donde se evidenció el proceso de profesionalización y burocratización, y como *resistencia nostálgica* en la POF, donde la teoría del cambio entre una vanguardia docente más antigua aún no había tenido en cuenta una subjetividad política postapartheid en las escuelas. Hay una falta de preparación de las organizaciones educativas sudafricanas, tanto para responder a choques exógenos inesperados como para sostener luchas prolongadas frente a cualquier problema en particular. El manifiesto inicial del Grupo de Trabajo de Educación Básica de la Coalición Popular C19 — ¡*No estamos listos/as!* — no podría haber sido más irónico.

Palabras clave: Movimientos sociales. Educación básica. Sudáfrica. COVID-19. Organización política.

Introdução

Se a classe dominante perdeu seu consenso, ou seja, não está mais “liderando”, mas apenas “dominando”, exercendo apenas força coercitiva, isso significa precisamente que as grandes massas se distanciaram de suas ideologias tradicionais e não acreditam mais no que acreditavam anteriormente. A crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo não consegue nascer; nesse interregno, surge uma grande variedade de sintomas mórbidos (GRAMSCI, 1971, p. 275-276).

O ativismo popular e a organização sindical estão vivenciando um ressurgimento em nível global, acelerado pela pandemia da Covid-19 e pelos seus efeitos econômicos subsequentes sobre uma maioria materialmente vulnerável. No entanto, os efeitos dessa energia recém-descoberta estão distribuídos de forma aleatória, tanto em termos espaciais como setoriais. Este artigo explora os esforços (mal-sucedidos) de organização em torno de questões da educação básica na África do Sul no início da pandemia. Dois estudos de caso de organização educacional são analisados para compreender a falta de uma mobilização popular mais ampla, especificamente

entre docentes; e, de forma mais geral, em escolas, apesar do subfinanciamento generalizado, da violência escolar, do abandono escolar, da infraestrutura dilapidada e das péssimas condições de ensino e aprendizagem na maioria das escolas públicas sul-africanas.

O fracasso de cada caso é analisado com base na obra de Antonio Gramsci e de autores/as que desenvolveram suas ideias, sobretudo Stuart Hall, e mais tarde Dario Gentili, com sua concepção de “crise como *dispositivo*” (GENTILI, 2021; HALL, 2021). As reflexões de Hall sobre a Grã-Bretanha thatcherista oferecem um modelo para pensar sobre a África do Sul pós-apartheid e sobre a recalibração dos assuntos políticos naquele momento histórico. O autor se refere à

recomposição e “fragmentação” das relações históricas de representação entre classes e partidos; as fronteiras mutáveis entre Estado e sociedade civil; “público” e “privado”; o surgimento de novas arenas de contestação, novos locais de antagonismo social, novos movimentos sociais e *novos sujeitos sociais e identidades políticas na sociedade contemporânea* (HALL, 2021, p. 2; grifo nosso).

Examinar as novas subjetividades políticas das comunidades educacionais – incluindo estudantes, docentes, sindicatos, ativistas e pais/mães – na África do Sul pós-apartheid e as formas de resistência que elas podem (ou não) gerar, oferece alguma explicação sobre o fracasso de cada tentativa de organizar a resistência no setor educacional. O primeiro caso é denominado por nós *resistência capturada*, explorando a absorção de antigos/as opositores/as do Estado do apartheid pelo aparato da hegemonia pós-apartheid; o outro caso denominamos *resistência nostálgica*, mediada por um imaginário social que ainda não reconheceu o novo ambiente político e social que é a África do Sul pós-apartheid. Argumentamos que a combinação do *rainbowism* (ideário da *Nação Arco-Íris*), forjado como uma identidade cultural pós-apartheid frágil e superficial, e da austeridade neoliberal como abordagem política material neutralizou muitos esforços de organização da era do apartheid construídos em torno da resistência ao capitalismo racializado que ainda caracteriza a África do Sul.

Além disso, o artigo também aproveita o trabalho de Dario Gentili (2021) e sua definição de *crise* no momento neoliberal não como uma ruptura, mas como uma tática. Tal perspectiva reformula especificamente a pandemia da Covid-19 (mas também as crises permanentes do capitalismo contemporâneo em geral) sob uma nova luz. Em particular, essa formulação sugere que o momento da Covid não apresentou as oportunidades de mudança radical que talvez promettesse inicialmente. Além disso, o texto sugere que as relações com e entre múltiplas “crises”, sejam elas eventos globais de saúde, sejam crises econômicas periódicas, como uma característica estrutural da economia política predominante, oferecem oportunidades para redefinições discursivas e reformulações (BERLANT, 2011) para grupos hegemônicos ou de elite.

Por meio dessas reflexões esperamos entender por que os esforços para construir um amplo apoio à mudança na educação não ganharam o devido impulso, apesar de

parecer ter havido uma oportunidade propícia para isso. Como destaca Hall, o fracasso da “esquerda” em atender às mudanças no ambiente político condena os esforços em direção à mudança a uma mera “repetição sem diferença”². Essa (auto)reflexão tenta romper com esse ciclo de fracasso.

O momento neutralizador da transição democrática

Uma revolução que não produz um novo espaço não realizou todo o seu potencial; na verdade, fracassou, pois não mudou a vida em si, mas apenas mudou superestruturas ideológicas, instituições ou aparatos políticos (LEFEBVRE, 1991, p. 54).

Apesar das narrativas triunfalistas do *rainbowism* na década de 1990, muitos/as sul-africanos/as experimentaram poucas mudanças substanciais nas suas condições materiais de vida. As cabanas de zinco proliferam nas periferias das grandes cidades, enquanto os guetos urbanos e as áreas rurais parecem estar fora do alcance do Estado. A perspectiva política neoliberal da África do Sul no contexto pós-1994 resultou em desigualdades duradouras em várias frentes, incluindo a educação (CHRISTIE, 2021; FISK & LADD, 2004). Embora as diferenças de classe entre quem ‘têm’ e quem ‘não têm’ estejam cada vez mais em evidência e sejam experienciadas de forma mais aguda, tais diferenças também continuam refletindo os padrões racializados da época do apartheid na África do Sul.

Os diversos e múltiplos sindicatos³ no panorama educacional pós-1994 também refletem esses padrões. Alguns são exclusivamente focados na educação (como o dominante Sindicato de Professores/as Democráticos/as da África do Sul – SADTU (South Africa Democratic Teacher Union) e a menor, mas ainda assim significativa, Associação Nacional de Professores/as Profissionais da África do Sul – NAPTOA (National Professional Teacher’s Association of South Africa), enquanto outros são sindicatos mais generalistas para atender trabalhadores/as do setor público (a exemplo do Sindicato Nacional de Trabalhadores/as do Serviço Público e Afins – NUPSAW (National Union of Public Service and Allied Workers)). As divisões entre os membros do sindicato (ou sua “base”) e as lideranças que têm nele sua principal atividade diária (BUHLUNGU, 2003; WHITTLE, 2007) são indicativas de como muitos se tornaram politicamente ineficazes (ver discussão mais adiante) nos últimos 30 anos (ESSOP, 2023). Foi justamente porque esses sindicatos formais não se mobilizaram de imediato durante o confinamento imposto pela Covid-19, em março de 2020, que os outros esforços orgânicos de base que analisamos aqui começaram a coordenar esforços de resposta e de mudança.

Enquanto isso, a África do Sul tem sido declarada repetidamente “o país mais desigual do mundo” (SULLA & ZIKHALI, 2018). A educação básica, em especial, se tornou um sistema de duas classes, em que a qualidade do ensino depende da renda de pais/mães: aqueles/as que “têm” frequentam escolas privadas ou “públicas fortificadas” (BLACK,

SPREEN & VALLY, 2020) que cobram mensalidades, enquanto aqueles/as que não têm condições financeiras frequentam escolas vulneráveis, com mensalidades baixas ou gratuitas, onde a infraestrutura e os recursos são inadequados. As eleições de 1994 representaram, sob muitos aspectos, uma vitória política sem redistribuição econômica substancial. No entanto, é importante não apenas prestar atenção ao que permaneceu inalterado, mas também se envolver numa investigação crítica sobre o que *mudou* política, institucional e ideologicamente. Nesse sentido, é necessário refletir sobre o desmantelamento das organizações democráticas e as tentativas subsequentes de construir uma nova comunidade imaginada, bem como os efeitos que isso teve na construção dos sujeitos políticos da ‘nova’ África do Sul.

A dissolução das organizações populares após 1994

A chegada da democracia eleitoral na África do Sul representou, de certa forma, uma mudança radical em termos de organização política no país. As organizações de base e de baixo para cima de pais/mães, professores/as e estudantes foram substituídas por estruturas organizacionais mais burocráticas, na melhor das hipóteses limitadas a contestar questões dentro dos parâmetros da legislação estadual e, na pior, funcionando como extensões cooptadas do controle estatal.

Um exemplo dessa transformação é a incorporação dos órgãos estudantis na nova estrutura organizacional da gestão escolar, conforme legislado pela Lei Escolar da África do Sul. Thokozani Mathebula (2018) distingue três formas singulares de organização estudantil no âmbito escolar, a saber: “governo dos meninos”, um sistema de monitores com origem no colonialismo britânico; o “governo estudantil”, representado pela tradição dos conselhos representativos estudantis – SRC (Student Representative Council), que faziam parte da luta contra o apartheid; e o “governo de discentes”, representado pela tradição dos conselhos representativos de discentes, ou RCL (Representative Council of Learners). O modelo contemporâneo do RCL representa, segundo Mathebula, uma tentativa de combinar o antigo modelo de monitores/as, que enfatizava a disciplina escolar e o fato de ser “aluno/a modelo”, com as tradições democráticas dos SRCs, resultando em última análise numa visão da participação estudantil que é antitética ao engajamento crítico (MATHEBULA, 2018). Paradoxalmente, a obrigatoriedade de todas as escolas estabelecerem um RCL minou, em vez de fortalecer, a participação democrática dos/das alunos/as na escola. Isso se deve em parte à função que se imaginava que o RCL teria na política, mas também em parte aos mecanismos estruturais de vigilância que envolvem a nomeação de professores/as de ligação para supervisionar as atividades dos RCLs, juntamente com a falta de educação política disponível para os/as alunos/as.

De forma semelhante, as associações de pais/mães, professores/as e alunos/as – PTSAs (Parent-Teacher-Student Associations) foram substituídas por entidades de gestão escolar descentralizadas, as School Governing Bodies – SGBs determinadas por lei. Yusuf Sayed (1999) argumenta que a política de descentralização foi apoiada tanto pelo partido governante, o Congresso Nacional Africano – ANC (African National Congress), quanto pelo Partido Nacional, que dividiram o poder durante o período de transição do Governo de Unidade Nacional: o ANC apoiou a descentralização como um mecanismo para aprofundar a democracia, enquanto o Partido Nacional apoiou a mesma política porque ela permitiria o controle parental de escolas individuais por meio do poder de regular as taxas de matrículas e as mensalidades em nível local. Essa descentralização do poder manteve as desigualdades entre as antigas escolas “modelo C”, muitas das quais cobram mensalidades e dispõem de bons recursos, e a maioria das escolas que atendem comunidades pobres: “as ‘disposições especiais’ para as escolas do ‘Modelo C’ no acordo firmado significavam que as relações de poder históricas dessas escolas não eram fundamentalmente questionadas” (CHRISTIE & MCKINNEY, 2017, p. 176).

As implicações políticas dessas diretrizes são profundas, uma vez que as escolas detentoras de bons recursos têm conseguido se vincular a poderosas e geralmente conservadoras federações de SGB, as quais cobram taxas de adesão das escolas parceiras. Há também falhas estruturais no modelo de SGB, na medida em que o/a diretor/a da escola é membro do SGB, mas deve agir efetivamente como funcionário/a do Estado, representando oficialmente o/a chefe do departamento provincial (de acordo com a Lei Escolar da África do Sul), enquanto a representação estudantil no SGB é limitada a dois/duas representantes estudantis que não têm poder real sem o apoio de pais/mães ou professores/as e são, em todos os aspectos, relegados/as ao papel de meros/as observadores/as nas reuniões do SGB.

As organizações docentes também sofreram com as mudanças no cenário político na década de 1990. O Sindicato de Professores Democráticos da África do Sul – SADTU, por exemplo, considerado o maior sindicato de professores/as da África do Sul, também é afiliado ao Congresso Sul-Africano de Sindicatos – (COSATU (Congress of South African Trade Unions), membro da aliança tripartida, juntamente com o ANC e o Partido Comunista Sul-Africano – SACP (South African Communist Party). Salim Vally argumenta que:

[seguindo] a nova política dominante de um acordo negociado no final da década de 1980 e início da década de 1990, a liderança sindical respondeu mudando sua visão declarada de oponente e adversária para um objetivo declarado de “parceira igualitária” com as empresas e o governo (VALLY, 2007, p. 44).

A atuação sindical foi – e continua sendo – condicionada por essa relação de integração. O poder sindical também sofreu perdas significativas no período de transição, quando líderes foram absorvidos/as pela administração do Estado e pelo setor corporativo, o que representou um “êxodo de lideranças”:

A sangria atingiu os sindicatos em todos os níveis, desde a base até o nível nacional das estruturas sindicais. Muitos ex-líderes sindicais agora atuam como gestores no setor privado e conselheiros do governo local, enquanto dezenas de funcionários em tempo integral e líderes nacionais passaram a ser gestores, consultores, funcionários públicos, empresários e políticos (BUHLUNGU, 2005, p. 711).

A mudança de atitude de líderes sindicais proeminentes após a sua saída veio agravar ainda mais a situação:

Eles se reinventam para poder projetar uma autoimagem ‘apropriada’ para suas novas posições. De fato, parece que, em seus esforços para superar seu passado sindical, muitos ex-sindicalistas tentam apresentar seus anos de sindicato como parte de uma fase adolescente e suas vidas desde que deixaram os sindicatos como parte de uma fase adulta e responsável (BUHLUNGU, 2005, p. 711).

Desse modo as mudanças estruturais e discursivas alteraram fundamentalmente as relações sociais dos/das estudantes, pais/mães e sindicatos de professores/as com o Estado democrático nascente.

Reconfigurando a comunidade imaginada

O momento de transição da década de 1990 não se resumiu apenas à implementação da democracia liberal ou da política econômica neoliberal, mas também deu ensejo a uma reconfiguração fundamental da imaginação política, auxiliada tanto pela neutralização das organizações populares quanto pelo uso de aparatos ideológicos (como a Comissão Nacional de Radiodifusão) para incutir novas prioridades e valores. Pessoas que ocupavam posições de classe racializadas muito diferentes, desde aquelas que acumularam riqueza intergeracional até aquelas anteriormente excluídas dos benefícios da economia, foram chamadas a se imaginar como parte de uma ‘nova’ África do Sul. Diferentemente do Reino Unido ou dos Estados Unidos, as reformas neoliberais da África do Sul foram introduzidas por antigos movimentos de libertação (WHITTLE, 2007), liderados pelo ANC, SACP e COSATU. O mantra *Não há alternativa* – TINA (*There is No Alternative*) prevaleceu nos círculos sindicais na década de 1990 (WHITTLE, 2007).

O papel dos sindicatos, especificamente, e da sociedade civil, em geral, exigido pelo momento de transição não era o de ser um *crítico* ou inimigo do Estado, mas sim de apoiá-lo, ou melhor ainda, de se tornar um *agente* do Estado. Hoje as atitudes de gerencialismo, juntamente com a crença na meritocracia, estão bastante arraigadas; para citar Pierre Bourdieu, há uma crença de que o jogo merece ser jogado e de que as apostas valem a pena. Isso não significa que não haja contestação ou organizações para contestar, mas que os fundamentos sobre os quais elas se sustentam se alteraram substancialmente.

Liderando a luta pelos direitos à educação no momento atual está, sem dúvidas, uma ONG específica, a Equal Education – EE. Essa organização é mantida por grandes

financiadores internacionais e munida de um braço jurídico estruturado, o Equal Education Law Centre – EELC. Apesar de a EE lutar por importantes medidas básicas para as escolas, sua contestação ocorre em grande medida dentro da estrutura política, jurídica e econômica existente, uma vez que está mais preocupada com o reformismo e com mudanças graduais do que com os limites e consequências da educação sob um modo de produção capitalista. Pautas mais radicais, como a gratuidade e o estabelecimento de escolas financiadas com recursos públicos (em vez de auxiliadas pelo Estado), dificilmente são levantadas, especialmente quando o foco principal é responsabilizar o Estado por meio dos tribunais, através da “juridificação” do conflito educacional (SAYED, 2001). Essa forma de organização e contestação também molda a educação política dos membros estudantis, uma vez que o trabalho principal é delegado àqueles/as com conhecimento jurídico.

Embora a EE esteja fundamentada numa ética mais popular e orientada para a justiça social, a maioria das ONGs educacionais na África do Sul evita a organização política em favor da eficácia escolar funcionalista e de teorias funcionalistas de mudança. Ademais, todos os modelos de ‘trabalho’ baseados em ONGs estão sempre em risco, tanto de serem capturados pelos interesses de doadores/as como de serem cooptados pelo Estado. A seguir, analisaremos alguns pressupostos teóricos que nos ajudam a compreender por que razão as ONGs e os sindicatos da educação sul-africanos contemporâneos estão mal preparados para responder ao cenário político atual do país.

Hegemonia, interregno e crise como dispositivo

Compreender a ausência geral de uma resistência ampla no campo da educação, bem como as especificidades dos dois casos em questão e suas limitações, exige uma análise conceitual do panorama político contemporâneo da África do Sul. Para tal, recorreremos ao trabalho de Dario Gentili (2021) que, apoiando-se no conceito de *dispositivo* de Michel Foucault (1977) e no conceito de *interregno* de Antonio Gramsci (1971), concebe a crise como um *processo* e um aparato de governança, em vez de um evento que marca o momento a partir do qual se segue a renovação ou o declínio.

Gentili argumenta que é preciso compreender o conjunto político neoliberal como um *dispositivo* foucaultiano que utiliza a crise como uma série contínua de não-decisões, por meio das quais o grupo dominante mantém sua hegemonia não pelo consentimento dos/das governados/as, mas sim pela incapacidade desses/as de se organizarem e resistirem de forma coerente; isto é, através da precariedade. A arte da política consiste, na visão de Gentili, em enquadrar decisões binárias a favor ou contra por meio do voto, oferecendo “mas é uma crise” como justificativa por trás desse enquadramento, através do qual a opção preferida do grupo dominante já está previamente assegurada. Exemplos

dessa forma de praticar a política incluem a votação britânica pelo Brexit ou a ascensão de líderes populistas em todo o mundo, que se posicionam como a única alternativa à corrupção do sistema. Trump versus Biden; Macron versus Le Pen; Duterte versus Marcos; Ramaphosa versus Zuma ... todas essas dicotomias são exemplos das difíceis escolhas de sim/não frequentemente apresentadas a eleitores/as que, se tivessem oportunidade, prefeririam um conjunto inteiramente diferente de opções – um sentimento que se manifesta cada vez mais na abstenção eleitoral, sobretudo entre os segmentos mais jovens, desiludidos com o que os processos democráticos formais se tornaram.

A desilusão e o cinismo diante da política eleitoral são sintomáticos tanto da crise, como *dispositivo* de Gentili, quanto do *interregno* de Gramsci:

No interregno, a perpetuação do velho retarda o surgimento do novo que, como afirma Gramsci, não pode nascer nesse contexto de crise. Na verdade, a crise não apenas deixa de favorecer a afirmação do novo, como também o restringe e o retém. [...] Se recuperarmos e radicalizarmos a noção gramsciana de “interregno”, teremos uma forma de governo que incorpora a coerção e a duração indefinida da crise. Nos termos de Gramsci, a crise assume a forma de um *dispositivo*: [...] uma vez que estamos “lidando com um processo e não com um acontecimento” (GRAMSCI, 1995, p. 352), a crise não conduz inevitavelmente a um desfecho — salvação ou morte —, pois a suspensão entre a vida e a morte pode se prolongar indefinidamente. Assim, o interregno não designa apenas um período de transição, mas também uma forma particular de governo configurada pelo uso capitalista do *dispositivo*; uma forma de governo que opera pela postergação do equilíbrio esperado do tratamento ou do suposto tratamento da doença (GENTILI, 2021, p. 61-63).

Ou seja: as crises não são apenas uma característica inevitável de uma ordem econômica capitalista (especialmente uma que está atingindo os limites de sua base material), mas também podem ser mobilizadas para sustentar a dominação mesmo na ausência do consentimento ativo da maioria. Ao adiar as decisões, ao enquadrar todas as decisões democráticas como respostas desagradáveis, porém necessárias, à crise, e ao limitar as questões políticas submetidas ao voto democrático a binarismos rígidos ‘a favor’ ou ‘contra’, decisões políticas desfavoráveis podem ser impostas a uma população cujas condições políticas e materiais fazem com que tais escolhas pareçam o menor dos males. A hegemonia, então, é mantida apesar do antagonismo; a crise deixa de ser uma ameaça para a classe dominante e passa a ser usada como arma em seu favor.

A análise de Stuart Hall sobre o thatcherismo (HALL, 2021), informada pela perspectiva gramsciana, ilustra bem esse ponto de inflexão. Em essência, Hall critica a incapacidade da esquerda britânica de perceber essa instrumentalização e compreender suas táticas e estratégias, já que pensadores/as progressistas tendem a assumir que uma crise do capitalismo suscitaria a simpatia por políticas e estruturas socialmente mais justas. Ele conclama aqueles/as que se identificam como “de esquerda” a abandonar narrativas simplistas de antagonismo de classes claramente delineados e, em vez disso, abraçar a complexidade e a diferença, como fez Gramsci, para compreender os contornos

contemporâneos do poder político. Hall argumenta que, para entender o apelo de uma narrativa dominante ou hegemônica, a análise deve iniciar por compreender como tais narrativas conquistam “o consentimento de parcelas muito substanciais das classes subordinadas e dominadas” (HALL, 2021, p. 165), resistindo à tentação de presumir “que a ideologia deve ser coerente, com todas as suas partes se ajustando perfeitamente, como uma investigação filosófica” (HALL, 2021, p. 166).

Embora o foco específico de Hall fosse a Grã-Bretanha dos anos 1980, sua abordagem pode ser igualmente produtiva ao se considerarem as especificidades da África do Sul pós-apartheid: que ideais hegemônicos de “bom senso” foram propostos, que novas formas de subjetividade política foram forjadas e que continuidades e descontinuidades podem ser observadas e descritas. Colocada ao lado da noção de Gentili de crise como dispositivo num interregno perpétuo, talvez a palavra *consentimento*, usada por Hall, seja excessivamente forte; o que força as “massas” relutantes a cooperarem não é a promessa de *vida*, mas a de *não morte* (GENTILI, 2021).

Interregno na África do Sul após 1994

Como essa linguagem descritiva – interregno, crise como dispositivo – nos ajuda a compreender melhor o momento pós-apartheid e seus agentes políticos? O início do interregno não pode ser entendido se não consideramos a natureza dual da transição democrática, que ao mesmo tempo inaugurou um ideal discursivo/cultural do *rainbowism* e introduziu o neoliberalismo como abordagem político-econômica de governança. Conforme exposto anteriormente, muitos aspectos da resistência organizada foram incorporados ao próprio aparato estatal, com membros do ANC e seus aliados assumindo posições públicas ativas no governo, particularmente por meio de integrantes da aliança tripartida, COSATU e SACP.

Além disso, a sociedade civil de modo geral deixou de buscar a queda do regime do apartheid e passou a contribuir com “conhecimento especializado” por meio de vários processos colaborativos de elaboração de políticas (VALLY, 2007). Essa integração de “intelectuais” hegemônicos/as (GRAMSCI, 1971), acadêmicos/as, especialistas jurídicos/as, entre outros/as, ao aparato do Estado democrático durante o momento de transição é exemplificada pela Iniciativa Nacional de Política Educacional – NEPI (National Educational Policy Initiative) e pelo Comitê Nacional de Crise Educacional – NECC (National Education Crisis Committee) (NZIMANDE, 1992). Embora esteja além do escopo desta discussão detalhar cada um desses processos e estruturas, ambos são indicativos da mudança em questão.

Fora das portas fechadas das negociações e preparativos por parte do ANC e seus aliados, cresceu uma narrativa hegemônica conhecida como *rainbowism*. Aclamado internacionalmente, esse convincente ‘senso comum’ suturou efetivamente diferenças políticas

radicais, de modo semelhante ao descrito por Hall em relação ao *thatcherismo* (2021). O *rainbowism* postulava de forma eficaz uma única identidade sul-africana, mobilizando a metáfora das muitas cores de um arco-íris para tornar insignificantes os profundos descompassos estruturais e históricos entre diferentes setores da sociedade. A cultura popular, sob a forma de slogans televisivos – “Somos um!” (*Simunye!*); iconografia nacional – a marca de produtos Orgulhosamente Sul-africano (Proudly South African); e espetáculos esportivos como a vitória internacional da equipe multirracial de rúgbi da África do Sul na Copa do Mundo de Rúgbi, em 1995, compôs elementos do *dispositivo* que, naquele momento, consolidaram a hegemonia do ANC. O ideal da Nação Arco-Íris ganhou ainda mais força por sua associação a figuras heroicas centrais, especialmente Nelson Mandela e o arcebispo Desmond Tutu, dois ícones da luta anti-apartheid que passaram a simbolizar a transição negociada pacífica, atraindo grande reconhecimento global por conduzirem uma transformação de tal magnitude sem que o país mergulhasse numa guerra civil⁴.

Embora o *rainbowism* tenha sido recebido de maneiras distintas pelas múltiplas subjetividades políticas da África do Sul, seus efeitos foram intensos e conseguiram conter o descontentamento por tempo suficiente para permitir que o governo democrático liderado pelo ANC penetrasse e exercesse influência sobre praticamente todos os aspectos das estruturas de governança, sobretudo na governança local (municipal) na maior parte do país. A recessão econômica internacional em 2008-2009, 14 anos após o início da democracia, coincidiu com os primeiros sinais de problemas que estavam por vir. A Eskom, companhia nacional de energia, passou a realizar racionamentos⁵, interrompendo a distribuição de energia elétrica em áreas que antes constituíam a espinha dorsal da infraestrutura econômica sul-africana. Pouco tempo depois, começaram a se acumular evidências de má conduta que iam para além de problemas isolados em alguns municípios difíceis, indicando um fenômeno de alcance nacional que passou a ser conhecido pela mídia local como ‘captura do Estado’. O governo em exercício, então liderado por Jacob Zuma, vinha explorando o acesso aos cofres públicos para benefício privado, mobilizando redes de clientelismo para isso e comprometendo gravemente a capacidade estatal de fornecer serviços básicos essenciais a toda a população sul-africana, especialmente aos/às mais pobres e vulneráveis, que constituíam a base eleitoral do ANC desde 1994.

O *rainbowism* começou a ruir, mas não seu parceiro imanente, o neoliberalismo. O interregno que daí resultou se caracteriza por um aparelho estatal enfraquecido, dominado pelo ANC (ele próprio reduzido a disputas internas entre facções e a um eleitoralismo de curto prazo, mas sem uma oposição capaz de o desafiar pelo poder); uma infraestrutura pública, incluindo escolas, que não foi substancialmente mantida ou ampliada por 30 anos e está à beira de um colapso; muito pouca redistribuição da riqueza privada acumulada e transmitida intergeracionalmente às mãos de poucos/as, muitos/as dos/das quais se beneficiaram das políticas do período do apartheid; uma nova geração de

‘nascidos/as livres’ desiludida com a narrativa *rainbowist* que trouxe tão poucas mudanças significativas para a sua experiência material do mundo; e uma ênfase excessiva em empreendimentos hiperindividualistas (legítimos ou não) como principal meio de ascensão social e econômica na ausência de estruturas econômicas ou políticas que ofereçam oportunidades significativas de vida. O *status quo* é bem descrito pelas próprias palavras de Gramsci: “o velho está morrendo e o novo não consegue nascer” (GRAMSCI, 1971, p. 276).

Ainda que a(s) classe(s) dominante(s) sul-africanas careçam de coesão ou competência política para mobilizar crises recorrentes como um verdadeiro aparato de governo, a prática de ‘empurrar o problema com a barriga’ e reduzir as opções políticas a uma não escolha em nome da crise se tornou corriqueira. Talvez o conceito de “desgaste do sujeito” ou “morte lenta”, de Laurent Berlant (2011), descreva melhor a subjetividade política da vasta maioria dos/das sul-africanos/as, tão familiarizada com ‘crises’ intermináveis que já não conhece outra realidade. Quando a Covid irrompeu nesse interregno, pequenos focos de organização em resposta ao fechamento de escolas e universidades começaram a surgir, trazendo consigo um lampejo de esperança de que a mudança seria possível. A próxima seção apresenta reflexões retrospectivas sobre dois desses focos no sistema de educação básica, a partir de uma perspectiva de participante interno/a.

Duas tentativas, uma história: buscando compreender a ‘crise’ da Covid

O interregno sul-africano assim descrito prepara o terreno para a análise que se segue. Analisamos duas tentativas bastante distintas de organizar os/as agentes da educação em torno de questões prementes, precipitadas principalmente pelo fechamento das escolas devido à Covid, que levou as já frágeis condições de escolarização ao limite: a *resistência capturada* do Grupo de Trabalho da Educação Básica da Coalizão Popular C19 (C19 Basic Ed WG) e a *resistência nostálgica* da Formação de Organizações Progressistas – POF.

Esta análise, contudo, não deve ser lida como a de observadores/as externos/as e distanciados/as: em graus distintos, o autor e a autora participaram ativamente das duas iniciativas e, por isso, precisamos refletir sobre quaisquer contradições, fracassos ou impasses como sendo, em certa medida, também nossos.

Resistência capturada: a Coalizão Popular C19

Em abril de 2020 os efeitos devastadores das políticas de contenção da pandemia sobre pobres da África do Sul já estavam se tornando evidentes. As diretrizes para permanecer em casa pressupunham a existência de lares nos quais se pudesse ficar. O fechamento das escolas encerrou programas de alimentação essenciais para mais de

nove milhões de crianças no sistema público de ensino. Trabalhadores/as semi-formais e informais perderam toda a sua renda, sem qualquer rede de proteção que lhes garantisse sustento. Formou-se então uma coalizão ampla de grupos e indivíduos preocupados/as (incluindo o autor e a autora deste artigo), com o objetivo de responder a tais questões, tanto organizando ações diretas de ajuda e apoio aos/as mais vulneráveis, quanto pressionando e mobilizando o próprio governo para que ampliasse as medidas de cuidado e assistência.

A coalizão surgiu principalmente de um setor da sociedade civil bem estruturado, dominado por ONGs de vários tipos e com um espectro relativamente amplo de posições políticas. A coalizão em si foi organizada via WhatsApp, plataforma de mensagens privadas de mídia social altamente popular, com profunda penetração na população sul-africana e dependente de telefones celulares. Dado que todas as formas de reunião ou organização presencial estavam proibidas pelas políticas de contenção da pandemia num dos *lockdowns* mais rigorosos do mundo, uma rede tão vasta só poderia ser articulada on-line, o que teria implicações significativas.

Estruturalmente, a coalizão foi organizada em grupos de trabalho semiautônomos em torno de questões centrais específicas, incluindo, mas não se limitando, a educação básica, ensino superior, saúde, gênero, mídia, alimentação, questões econômicas e direitos dos/das trabalhadores/as (C19 PC, 2021). Cada grupo de trabalho tinha um/uma coordenador/a, que reportava o trabalho do grupo a um comitê central de coordenadores/as. A coalizão desenvolveu rapidamente um site com identidade visual própria e uma estratégia de mídia, em parte porque seus membros principais eram ativistas e militantes experientes do setor de ONGs.

Embora os conflitos e tensões fossem significativos nas instâncias superiores da coalizão e entre membros dos diferentes grupos de trabalho, o foco desta discussão será o Grupo de Trabalho da Educação Básica da Coalizão Popular C19 (C19 Basic Ed WG), que foi o principal instrumento do movimento para tratar das questões relacionadas à escolaridade e à educação pré-escolar. Esse grupo de trabalho, em particular, era composto principalmente por representantes de ONGs da área da educação, algumas das quais mantinham relações cordiais de longa data com autoridades do governo provincial e nacional e haviam sido incorporadas ao aparato do novo governo democrático como parcela de “intelectuais”, conforme mencionado anteriormente. Uma ONG atuava, de fato, como ponte entre outras ONGs, o governo, o sindicato docente dominante (SADTU) e o setor privado. Outra figurava na vanguarda das experiências sul-africanas com as escolas charter, tendo sido pioneira nesse modelo de gestão escolar na província do Cabo Ocidental, onde estávamos sediados/as. Uma terceira ONG assumia um papel paradoxal: embora criticasse as estruturas e políticas governamentais e a insuficiência da prestação de serviços, era um movimento formado por milhares de estudantes do ensino médio, que já havia obtido vitórias judiciais contra a Ministra da Educação e seu departamento

até no mais alto tribunal do país. Contudo, como ocorre inevitavelmente com organizações desse tipo, precisava conciliar reivindicações radicais por transformação com a necessidade de atender às expectativas políticas de seus/suas financiadores/as.

Participavam ainda do grupo de trabalho algumas ONGs de menor porte, acadêmicos/as, pais e mães preocupados/as e entidades privadas de educação sem fins lucrativos. Vale notar que a grande maioria dos/das integrantes do grupo de WhatsApp desse coletivo era nitidamente de classe média, com formação de pós-graduação e composta majoritariamente por mulheres.

Uma minoria de vozes, que incluía o autor e a autora deste estudo, alimentava a otimista esperança de que o contexto da Covid pudesse converter uma subjetividade tecnicista e relativamente liberal de classe média em ações mais ousadas diante das condições das escolas que atendem famílias muito mais pobres do que aquelas representadas no grupo de trabalho. Logo após o fechamento das escolas por decreto para conter a disseminação da doença, pressões começaram a surgir de diversos setores pela reabertura das instituições de ensino⁶. Esse chamado expôs de imediato as fissuras nas teorias de mudança e nas ideologias presentes no grupo, dividindo opiniões entre aqueles/as que entendiam que as escolas eram espaços (relativamente) seguros para as crianças e que ofereciam muito mais do que ensino e aprendizagem (sustentando-se, à época, a crença de que a Covid não afetava tão gravemente as pessoas jovens). Outros/as, porém, reconheciam que a situação das escolas já era insustentável antes mesmo da pandemia e que medidas de distanciamento social, combinadas com a perda e ausência de profissionais, seriam desastrosas para instituições já marcadas pela escassez de pessoal e pela superlotação⁷.

O manifesto inicial do grupo, intitulado *Não estamos prontos/as!* (C19 PC BASIC ED WG, 2020), foi em grande parte elaborado pelo segundo segmento do grupo e defendia o uso do fechamento das escolas como uma oportunidade para enfrentar aspectos estruturais do sistema que estavam em falta, como infraestrutura de saneamento, acesso à água e a formação continuada de docentes; ao mesmo tempo que propunha estratégias alternativas para garantir que as necessidades básicas das crianças, como a alimentação, fossem asseguradas por outros meios. O que nos faltava ao elaborar esse posicionamento, no entanto, era uma concepção mais sofisticada da crise como processo e não como evento.

O enquadramento da decisão daquele momento como uma escolha binária entre abrir ou fechar as escolas ilustra o argumento de Gentili sobre a crise como uma arte de governo, em que nenhuma das opções enfrenta a raiz do problema, oferecendo apenas um par frágil de alternativas que convida a uma escolha do suposto mal menor. Esse enquadramento eliminou qualquer possibilidade de imaginar soluções alternativas em que as escolas poderiam ser *aprimoradas* ou *reparadas* durante o período de fechamento; que as crianças poderiam continuar aprendendo em casa, ou que os currículos poderiam ser revisados para o desenvolvimento de materiais ou tradução para línguas indígenas

etc. Em essência, todo o trabalho urgentemente necessário no setor, quase impossível de realizar com as escolas abertas, poderia de fato ter se tornado viável enquanto as escolas permanecessem temporariamente fechadas. Além disso, qualquer argumento a favor de ajustar a definição do que constitui uma ‘boa’ educação para se adaptar a uma pandemia mundial foi reduzido à ideia de que desejar que as escolas permanecessem fechadas equivaleria a não se importar com as crianças afetadas, como se as escolas, mesmo funcionando em condições normais, realmente atendessem de maneira significativa às crianças mais pobres⁸.

No âmbito do Grupo de Trabalho C19 as divergências se distribuíam de forma relativamente nítida entre as ONGs consolidadas e seus/suas representantes e aqueles/as que atuavam como professores/as ou ativistas comunitários/as mais ligados à base. As grandes ONGs, dotadas de sólido financiamento, eram em sua maioria favoráveis à reabertura das escolas o quanto antes. Uma leitura mais cínica poderia supor que, enquanto as escolas permanecessem fechadas, a razão de existir dessas ONGs desaparecia e, junto com ela, os recursos financeiros (ROY, 2014). Além disso, os/as profissionais vinculados/as a ONGs tendiam a se afastar de posições políticas mais contundentes, como o anticapitalismo ou o combate ao componente semiprivatizado do sistema público de educação, o qual sofreu perdas significativas à medida que os/as pais/mães deixaram de pagar as mensalidades, o que levou os/as professores/as contratados/as a suportarem cortes salariais ou até mesmo demissões. Essa relutância em provocar instabilidade reflete a observação de Aziz Choudry e Dip Kapoor de que as ONGs, efetivamente, “profissionalizam e despolitizam a ação social” (CHOUDRY & KAPOOR, 2013, p. 1). Arundhati Roy também observa que

As ONGs dão a impressão de que estão preenchendo o vazio criado por um Estado em retração. E, de fato, o fazem, mas sua verdadeira contribuição é neutralizar a indignação política e distribuir, sob forma de ajuda ou benevolência, aquilo que as pessoas deveriam receber por direito. Elas alteram a mentalidade coletiva (ROY, 2014).

As tensões aumentaram entre, de um lado, aqueles/as que buscavam canalizar e amplificar a indignação política para impulsionar ações significativas diante de problemas históricos da educação, trabalhando mais diretamente com docentes; e do outro, aqueles/as que preferiam conter esse descontentamento ou recorrer a sindicatos docentes coniventes, vinculados à aliança tripartida, como principal via de comunicação com a categoria, ou seja, atuar *dentro* da lógica da crise como dispositivo. Figuras centrais associadas a algumas das ONGs mais influentes e conservadoras tentaram delimitar a legitimidade dentro do próprio grupo de trabalho ao propor que sua composição fosse restrita a representantes de organizações⁹, o que, na prática, deslegitimava a participação de indivíduos supostamente sem mandato para atuar em nome de terceiros/as. Isso provinha sobretudo das ONGs de caráter quase governamental (*quangos*), que tinham interesse em preservar relações favoráveis com o Departamento Nacional de Educação

Básica para viabilizar trabalhos futuros. Além disso, surgiram divisões marcantes entre aqueles/as que atuavam no setor das ONGs como emprego principal e aqueles/as cuja participação na coalizão era voluntária e realizada em seu tempo livre: à medida que a coalizão ganhava impulso, as atividades do grupo de trabalho se tornavam cada vez mais exigentes em termos de tempo, o que acabou excluindo de forma estrutural aqueles/as para quem essa atuação representava uma atividade paralela ao trabalho remunerado.

Em síntese, o Grupo de Trabalho CI9 foi dominado pelas lógicas e pelos/as agentes que compõem o complexo industrial dos direitos humanos, isto é, ONGs alinhadas ao governo, um setor que *integra* o dispositivo e por isso é incapaz de desmantelá-lo ou perturbar seu funcionamento. A “ONGização” da resistência (CHOUDRY & KAPOOR, 2013) perpetua, de fato, o interregno, em vez de resolver a crise em qualquer direção. Foi ao perceber esse impasse, bem como suas contradições de posição e interesse, que nós, autor e autora, passamos a buscar iniciativas de mudança mais diretamente conduzidas por docentes no contexto da pandemia, o que nos levou ao POF.

Resistência nostálgica: a formação das organizações progressistas

O Homem Socialista com uma única mentalidade, um único conjunto de interesses e um único projeto está morto. E ainda bem. Quem precisa “dele” agora, com seu investimento num período histórico específico, com seu particular senso de masculinidade, [...] esse “ele” está morto: acabou (HALL, 2021, p. 169).

Enquanto ONGs e acadêmicos/as mobilizavam redes preexistentes e plataformas on-line por meio do CI9 PC, diretores/as de escolas, confrontados/as com contradições e dilemas em suas rotinas decisórias, se viam obrigados/as a tomar decisões de outra natureza. Na província do Cabo Ocidental, grupos de diretores/as que compartilhavam redes sociais, condições históricas e proximidade geográfica passaram a dialogar sobre como responder a prescrições políticas verticalizadas, que desconsideravam as realidades materiais e sociais concretas das escolas. Vários/as diretores/as de escolas que poderiam ter sido classificadas como *colored* no Cape Flats se reuniram para formar o Fórum de Diretores/as Preocupados/as (The Concerned Principal’s Forum), com o objetivo de discutir como reagir às orientações do departamento provincial para fechar ou abrir escolas, reorganizar os horários com base em modelos de revezamento para a oferta de aulas e lidar com a escassez de docentes à medida que funcionários/as adoeciam ou eram obrigados/as a se isolar devido à exposição à Covid. Alguns membros eram docentes aposentados/as que se viram novamente engajados/as em atividades organizacionais em razão de sua participação histórica nas lutas contra o apartheid e pela educação na década de 1980, incluindo uma figura de destaque que também presidia o setor educacional de um sindicato local em atividade, o Sindicato Nacional de Trabalhadores/as do Serviço Público e Afins – NUPSAW (National Union for Public Service and Allied

Workers). Agentes-chave envolvidos/as tanto nesse sindicato quanto no fórum de diretores/as testemunharam uma série de desafios nas escolas, sobretudo um processo disciplinar aberto contra um jovem diretor que havia desafiado as determinações provinciais de reabrir a escola no auge das infecções (IOL, 2023). Esse episódio impulsionou a criação de uma nova coalizão, voltada para uma forma de organização mais enraizada na classe trabalhadora¹⁰, a Formação de Organizações Progressistas, ou POF.

Não era incomum nas reuniões da POF ouvir declarações anticapitalistas ou anti-imperialistas por parte de seus membros. Muitos/as deles/as também acumulavam considerável experiência política decorrente de sua atuação em sindicatos docentes, como o SADTU e o NUPSAW, e em movimentos e organizações como a TLSA, a União Democrática do Povo Africano da África Austral (African People's Democratic Union of Southern Africa) e o Fórum de Pais/Mães, Docentes e Estudantes da Província do Cabo Ocidental (Western Cape Parent Teacher Student Forum). Esse alinhamento relativamente sólido, apesar de discordâncias quanto a estratégias e táticas, aliado a um sentido de vínculos anteriores e a um enraizamento num contexto local específico, permitiu que a POF angariasse apoio de formas que o Grupo de Trabalho C19 dificilmente conseguiria. O Fórum de Diretores/as Preocupados/as, por exemplo, havia organizado manifestações com cartazes nas ruas contra o que considerava ser a reabertura prematura das escolas, no auge das infecções por Covid em 2020. Mais tarde, a POF também desempenhou um papel fundamental na mobilização de apoio a um gestor escolar que enfrentava um processo disciplinar, numa situação em que a preferência da comunidade escolar não estava alinhada com a determinação do Estado para que os/as estudantes retornassem às aulas presenciais. Nesse caso, membros da POF participaram do conselho escolar e do Comitê de Ação Escolar (School Action Committee) da instituição, além de participarem de manifestações em frente à sede do departamento provincial de educação.

Ainda assim a POF enfrentava desafios próprios, que apareciam de formas muito específicas. Entre eles, se destacavam: uma inclinação nostálgica que pouco dialogava com as mudanças qualitativas do período pós-1994 e suas implicações na organização e mobilização de docentes; a persistência de práticas de liderança marcadamente patriarcais num campo em que as mulheres representam a maioria demográfica; e dificuldades em reconhecer diferenças de posicionamentos e interesses ligados a frações de classe que escapavam às tradicionais análises binárias de classe. A POF enfrentava dificuldades para recrutar docentes. Sem esse tipo de crescimento em seu quadro de membros seria muito difícil construir uma base social suficientemente robusta para contestar, de maneira significativa, questões educacionais importantes.

Embora a POF buscasse alcançar os/as docentes, parecia haver um equívoco sobre os motivos de sua baixa participação, em geral, em trabalhos políticos. Como este estudo se baseia na autorreflexão e não na produção formal de dados, contamos apenas com evidências empíricas para sugerir as razões do não envolvimento docente. Alguns/mas

professores/as chegaram a participar de manifestações iniciais com cartazes, mas sua presença se dissipou rapidamente quando os sindicatos docentes mais consolidados (como o SADTU e a NAPTOSA) apareceram tanto nos primeiros diálogos da POF quanto na televisão, oferecendo aos/as docentes certa esperança de que suas perspectivas pudessem ser ouvidas por meio dos canais existentes. Outros fatores, como sugerimos adiante, pareciam ter uma natureza mais estrutural e/ou discursiva.

Para tentar compreender por que os/as docentes talvez não estivessem engajados/as politicamente, ou por que estariam mais dispostos/as a delegar às lideranças sindicais a responsabilidade pela ação política, tornou-se necessário ir além de visões deficitárias sobre esses/as profissionais e examinar questões específicas que caracterizaram a conjuntura pós-1994. Do ponto de vista estrutural, os problemas que (ainda) afetam docentes da África do Sul incluem a intensificação da vigilância e da responsabilidade performativa, bem como um aumento da carga de trabalho decorrente de um conjunto de avaliações e tarefas administrativas que hoje marcam o exercício da docência. Outras condições que contribuem para esse cenário dizem respeito às mudanças discursivas no campo político durante a era democrática. Antes de 1994, o inimigo claramente identificável era o regime do apartheid, que confrontava as pessoas de maneiras profundamente íntimas, em todas as esferas da vida, da escola à igreja e ao trabalho, passando pela vida familiar, casamento e sexualidade. No contexto atual, é mais difícil nomear os obstáculos e identificar quem pode ser responsabilizado/a, especialmente quando se trata de antigos/as líderes dos movimentos de libertação sul-africanos que acabaram promovendo o neoliberalismo.

Talvez o equívoco da POF em reconhecer a conjuntura esteja expresso na formulação de Hall (2021) sobre a obra de Gramsci, segundo a qual “os interesses não são dados, mas precisam sempre ser politicamente e ideologicamente construídos” (GRAMSCI, 1971, p. 167). A POF, ao que tudo indica, buscava atrair docentes ativistas ‘com princípios’, que compartilhassem uma mesma subjetividade e um conjunto de interesses com esses/as ‘diretores/as com princípios’ e que estariam, supostamente, apenas aguardando serem convocados/as, embora não se manifestassem em lugar algum. O desafio real, apenas parcialmente reconhecido, consistia em compreender como docentes comuns, preocupados/as, mas talvez inclinados/as a soluções mais reformistas, poderiam aprender a realizar análises sociais críticas e construir poder associativo, sem recorrer ao vanguardismo.

A POF também apresentava uma tendência à dominação masculina e a uma divisão de trabalho marcada por gênero. Infelizmente, parecia haver pouca disposição para uma introspecção crítica ou para enfrentar a política de gênero dentro do grupo. Como resultado, durante sua formação, algumas das mulheres mais ativas do grupo optaram por se desligar. Tampouco pareceu constituir uma preocupação urgente para aqueles que tomavam as decisões o fato de que, num campo onde as mulheres representam a maioria do corpo docente, a POF estivesse se tornando uma organização dominada pelos homens. Há algumas lições importantes sobre o processo de organização, as formas que

ele assume e quem ele inadvertidamente exclui. Decisões sobre como o trabalho é distribuído, assim como sobre as estruturas de liderança representativas, são fundamentais, uma vez que a paridade participativa não pode ser presumida: ela precisa ser construída de maneira consciente nas políticas e práticas organizacionais. Por exemplo, as decisões sobre quando realizar reuniões para a POF inevitavelmente colidiam com formas domésticas de trabalho reprodutivo, já que diferentes responsabilidades com entes queridos/as, família etc. produzem ritmos temporais distintos na vida cotidiana, marcadas por linhas de gênero. As tentativas de atrair pessoas para as reuniões, apesar desses compromissos, acabaram por dificultar a construção de uma comunidade de cuidados que pudesse servir de base para o desenvolvimento da organização. Desse modo, erros do passado e ideologias problemáticas foram, involuntariamente, reproduzidos mesmo em nossos esforços para lutar por uma causa justa.

No que diz respeito à posição e aos interesses de classe, a POF se identificava como uma organização preocupada com questões nominalmente ligadas à classe trabalhadora. Embora isso fosse frequentemente usado como um recurso retórico para sinalizar o reconhecimento da exploração e da opressão, tal enquadramento também dificultava uma análise das especificidades da situação, na qual um modelo tradicional de duas classes (média e trabalhadora) não oferecia a melhor compreensão de como sujeitos/as políticos/as entendiam seus próprios interesses. Análises de classe mais complexas, que reconhecessem a existência de posições de classe contraditórias, que levassem a sério as diferenças entre frações de classe e que não assumissem automaticamente uma correspondência entre posição de classe e interesses, talvez fossem mais adequadas para interpretar aquele momento (WRIGHT, 2015).

A título de exemplo, quando surgiu dentro da POF um debate sobre qual a posição a adotar em relação aos exames de fim de curso, diversas posições foram apresentadas; ainda assim, parecia haver uma incapacidade de reconhecer que as escolas ocupavam posições muito distintas entre si. Mesmo quando essas escolas poderiam ser identificadas, em termos amplos e relacionais, como atendendo à classe trabalhadora, havia diferenças marcantes entre aquelas capazes de cobrar mensalidades e implementar rígidos processos de seleção e aquelas que enfrentavam dificuldades para fazê-lo e, consequentemente, eram obrigadas a “jogar na retaguarda” (MILLS & GALE, 2009, p. 122). Essa simplificação excessiva da análise de classe impedia a POF de reconhecer como essas diferenças poderiam mediar o significado dos exames para os/as discentes; algumas escolas funcionavam em horários rotativos, com contato mínimo com docentes, enquanto outras conseguiram manter um núcleo de aulas protegidas. Da mesma forma, concepções nostálgicas de uma ‘posição de princípio’ e de não sacrificar a educação (talvez remetendo aos boicotes escolares da década de 1980) contrastavam com uma leitura honesta da situação, de que a educação significativa, para a maioria dos/das discentes na África do Sul, já havia sido sacrificada como condição estrutural do sistema, mesmo antes das

limitações impostas pela Covid. Para além da capacidade de reconhecer a diferenciação das posições, havia a articulação política subjacente à apresentação binária do problema: fazer ou não fazer os exames finais. Esse enquadramento falhou em questionar as suposições críticas não examinadas, nomeadamente que qualquer exame aplicado nas condições vigentes não constituía uma avaliação válida ou justa. Nenhuma das alternativas resolveu a crise, limitando-se a perpetuar o interregno.

Ao contrário do Grupo de Trabalho de Educação Básica C19, a POF sobreviveu, talvez como testemunho da força das relações pessoais duradouras construídas ao longo do tempo. No entanto, ainda enfrenta dificuldades para atrair e consolidar uma base social forte entre os/as docentes. É nesse ponto que devemos nos lembrar de que a afirmação de Hall (2021) sobre a morte do “homem socialista” não é um convite ao fatalismo ou à aceitação do *status quo*, mas sim um convite à prática reflexiva e à reinvenção de como as interações podem acontecer entre nós: “[...] podemos aproveitar esses meios de fazer história, de criar novos sujeitos humanos e direcioná-los para uma nova cultura?” (HALL, 2021, p. 173).

O que a organização impulsionada pela Covid sugere sobre os contornos mais amplos da organização na educação sul-africana

Embora as especificidades das questões fossem diferentes entre a coalizão C19 e a POF, algumas semelhanças merecem atenção. A primeira delas é que nenhum dos dois grupos abordou questões relacionadas à dinâmica interna do poder e sua ligação com estruturas mais amplas de poder social que sustentam as injustiças que estavam tentando combater. No caso da C19 isso se expressava sobretudo como uma questão de classe, combinada à hegemonia discursiva e à proximidade com o poder estatal, manifestando-se na chamada política de “ONGização” (CHOUDRY & KAPOOR, 2013). Para a POF, as questões de poder se revelavam de maneira diferenciada entre os gêneros, lembrando o que Susan Stall e Randy Stoeckler (1997) descreveram como o “modelo Alinsky” de liderança combativa, de cima para baixo e em que o ganho de uns/umas implica a perda de outros/as. Esses exemplos indicam que lidar com tais questões não é secundário no trabalho coletivo de mudança, e sim parte integrante da análise e da prática organizacional.

Em segundo lugar, os/as participantes de ambos os grupos interpretaram equivocadamente o momento da Covid como uma crise pontual, por isso não conseguiram compreender o dispositivo em ação, ou seja, a crise como um processo. Em retrospecto, nenhum dos dois grupos possuía história coletiva ou bases suficientes para se engajar numa prolongada guerra de manobras ou disputa de posições, tampouco dispunha de uma compreensão adequada e matizada das subjetividades políticas contemporâneas da África do Sul, especialmente entre docentes e discentes, para os/as quais os assuntos educacionais são os mais urgentes e agudos no cotidiano. O slogan do primeiro comunicado

do grupo de trabalho C19 não poderia ter sido mais irônico: realmente não estávamos prontos/as. Análises posteriores de outros movimentos sociais em contextos diversos (BEVINS, 2023) reforçam a necessidade de que estruturas e sistemas sejam previamente estabelecidos, cuidadosamente construídos e sustentados ao longo do tempo, de modo que os movimentos sociais consigam responder com eficácia a oportunidades e momentos críticos, em vez de surgirem apenas em reação a eventos ou ‘crises’.

Como essa análise pode servir de práxis para futuros esforços de organização? O trabalho de mobilização precisa começar com aqueles/as mais diretamente afetados/as. No contexto escolar, isso inclui docentes, discentes e pais/mães. Esse trabalho deve ser sensível aos descontentamentos e sofrimentos cotidianos daqueles/as que atuam em sala de aula e na linha de frente, atento à posição ou localização social e pautado por uma perspectiva interseccional (consciente de como os marcadores de raça, classe, gênero etc. interagem com os sistemas de opressão), estabelecendo uma base para a construção de comunidades mais fortes. Organizar a educação básica hoje também implica compreender o/a novo/a sujeito/a político/a escolar e os mecanismos e aparatos através dos quais os/as sujeitos/as são constituídos/as. Por fim, vale lembrar que a hegemonia da própria ordem capitalista foi conquistada por meio de esforços políticos, da construção de narrativas e da reformulação do mal-estar social. O próprio Milton Friedman escreveu:

Somente uma crise — real ou percebida — produz mudanças reais. Quando essa crise ocorre, as ações tomadas *dependem das ideias que estão disponíveis*. Acredito que essa seja nossa função básica: desenvolver alternativas às políticas existentes, mantê-las vivas e disponíveis até que o politicamente impossível se torne politicamente inevitável (FRIEDMAN, 2002, p. xiv; grifo nosso).

Há aqui uma lição a aprender, não sobre adotar as estratégias daqueles/as que defendem os marcos ideológicos que sustentam a sociedade capitalista, mas sobre reconhecer o tipo de trabalho intelectual que precisa ser realizado e compreender o que realmente significa estar ‘pronto/a’. A crise em curso e o uso da crise como instrumento de governo oferecem, de fato, possibilidades para a inserção de novas ideias na esfera pública, mas como explica Hall: “[...] os ‘grandes temas’ não caem do céu sem um arcabouço ideológico que dê coerência a essas ideias” (HALL, 2021, p. 271).

Considerações finais

Este artigo reflexivo objetivou analisar dois estudos de caso de organização (sem êxito) em prol da justiça educacional no início da pandemia da Covid-19, apoiando-se em experiências pessoais do autor e da autora como participantes desses esforços. Ao teorizar a conjuntura da pandemia no terreno político sul-africano pós-apartheid recorremos ao trabalho de Antonio Gramsci, Stuart Hall e Dario Gentili para considerar os eventos a partir de uma perspectiva diferente, questionando se aquilo que parecia ser

uma ‘crise’ propícia a oportunidades não era, de fato, o mesmo problema sob uma nova roupagem. Aproveitar o conceito de Gentili de *crise como dispositivo* abriu uma reflexão inédita não apenas sobre os motivos pelos quais esses dois casos não lograram efetivar mudanças educacionais significativas, mas também sobre as subjetividades políticas predominantes e os desafios mais amplos para uma organização social.

O que se manifesta a partir desses casos reflexivos pode ser resumido da seguinte forma: primeiramente, a construção organizacional é lenta e não pode ser deixada para momentos de crise como uma reação; pelo contrário, as formas organizacionais precisam antecipar as crises (BEVINS, 2023). Em segundo lugar, todas as organizações estão permeadas pelas injustiças estruturais e relacionais das sociedades de onde emergem, e a consciência dessas dinâmicas de poder dentro da própria organização é fundamental para a coesão e a solidariedade. Por fim, teorias de mudança organizacional que não entendem a crise como um processo contínuo, mas apenas como um evento isolado, e não consideram sua relação com a dinâmica do capitalismo, tendem a ser superficiais.

Refletir sobre falhas e limitações pode ser um exercício penoso para aqueles/as que, assim como nós, anseiam por algo novo, diferente do que existe atualmente, por um mundo mais justo e acolhedor. No entanto, é justamente essa reflexão crítica que nos oferece a oportunidade de aprender com os nossos erros, compreender melhor a situação em que nos encontramos e reimaginar como poderíamos transformar o mundo juntos/as. De fato, há muito trabalho a ser feito: “o socialismo não nos será entregue pelo alçapão da história por algum *deus ex machina*” (HALL, 2021, p. 170).

Quaisquer que sejam os esforços futuros, levar em conta a crise como uma arte de governar será um aspecto necessário para desestabilizar os regimes de poder vigentes, que enquadram as escolhas como ‘o *status quo* versus aniquilação’. Para que o novo floresça, precisamos encontrar formas de romper com tal *dispositivo*, uma condição necessária se quisermos estar prontos/as para gestar um mundo mais justo.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título ‘We are not ready’ - *contradictions and contestations in basic education organising in South Africa at the advent of the COVID- 19 pandemic*, Sara Blacka and Ashley Visagie, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Adriano Mafra, Giovana Bleyer Ferreira dos Santos e Patrícia Rodrigues Costa.
- 2 Com referência à *Rythmanalysis* de Lefebvre (2004).
- 3 Uma descrição completa da rica e complexa história, bem como do estado contemporâneo dos sindicatos de educação na África do Sul, está para além do escopo de nossa discussão aqui, e não é necessariamente relevante para a autorreflexão que fazemos neste artigo.

- 4 A narrativa de ‘transição pacífica’ também fazia parte do discurso do *rainbowism*, um discurso que precisava negar e minimizar a violência generalizada que antecedeu as primeiras eleições democráticas da África do Sul, como por exemplo o evento ocorrido em Thokoza, no East Rand, no início da década de 1990, onde conflitos fomentados pelos nacionalistas eclodiram entre o ANC e o Inkatha Freedom Party.
- 5 *Racionamento* é um eufemismo para apagões deliberadamente programados e gerenciados de energia elétrica.
- 6 Ver Black, Spreen e Vally (2020) para mais discussões sobre o assunto.
- 7 Ver o relatório *Sem espaço para nós* (*No Space For Us*), da EE (2021), para uma discussão mais aprofundada.
- 8 Era profundamente irônico o fato de que as pessoas que defendiam a reabertura das escolas, para que as crianças pudessem usufruir dos benefícios de frequentá-las, fossem as mesmas que criticavam severamente as escolas em outros momentos por não oferecerem quaisquer benefícios a essas mesmas crianças quando em funcionamento normal.
- 9 Convém notar que esse viés mais centrista ou ‘liberal’ era bastante específico do Grupo de Trabalho de Educação Básica, em comparação com alguns dos outros grupos de trabalho que defendiam perspectivas políticas muito mais radicais e antagonistas.
- 10 Embora se identificassem como pertencentes à classe trabalhadora, muitas das escolas representadas na POF eram, na verdade, escolas de classe alta com aspirações de reproduzir práticas de classe média. A coalizão carecia de representação das escolas mais expostas e vulneráveis do sistema.

Referências

- BERLANT, Lauren. *Cruel Optimism*. Durham and London: Duke University Press, 2011.
- BEVINS, V. *If We Burn: The Mass Protest Decade and the Missing Revolution*. New York: Hachett Book Group, 2023.
- BLACK, S.; SPREEN, C.-A.; VALLY, S. Education, COVID and Care: Social Inequality and Social Relations of Value in South Africa and the United States. *Southern African Review of Education*, 26 (1): 40–61, 2020.
- BUHLUNGU, S. The State of Trade Unionism in Post-Apartheid South Africa. In: HABIB, D. A.; SOUTHALL, R. *State of the Nation: South Africa, 2003-2004*. Cape Town: HSRC Press, 2003. pp. 184-203.
- BUHLUNGU, S. Union-Party Alliances in the Era of Market Regulation: The Case of South Africa. *Journal of Southern African Studies*, 31 (4): 701–717, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057070500370464>. <https://www.jstor.org/stable/25065042>.
- C19 PC. 2021. <https://c19peoplescoalition.org.za/working-groups/>.
- C19 PC Basic Ed WG. 2020. “We Are Not Ready!” Response to the DBE’s Presentation to the Parliamentary Portfolio Committee of Basic Ed, C19 People’s Coalition (April 30th, 2020). <https://c19peoplescoalition.org.za/we-are-not-ready/>.
- CHOUDRY, Aziz; KAPOOR, Dip. *NGOization: Complicity, Contradictions and Prospects*. Zed Books, 2013.
- CHRISTIE, P. Colonial Palimpsests in Schooling: Tracing Continuity and Change in South Africa. *Postcolonial Directions in Education*, 10 (1): 51–79, 2021. Disponível em: https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/78310/1/PDE10_1_A3.pdf.
- CHRISTIE, P.; MCKINNEY, C. Decoloniality and “Model C” Schools: Ethos, Language and the Protests of 2016. *Education as Change*, 21 (3): 1–21, 2017.

- EQUAL Education (EE). *No Space For Us: Understanding Overcrowding in Gauteng's Schools*, 2021. Disponível em: <https://equaleducation.org.za/wp-content/uploads/2022/03/equal-education-no-space-for-us-overcrowding-report-digital-sgl-page-compressed-20211015.pdf>.
- ESSOP, A. SADTU's Future Role in the South African Education Landscape. In: CROSS, M.; GOVENDER, L.; ESSOP, A. *SADTU and the Struggle for Professional Unionism*. University of KwaZulu-Natal Press, 2023. pp. 215-234.
- FISKE, E.; LADD, H. *Elusive Equity: Education Reform in Post Apartheid South Africa*. Washington DC: Brookings Institution Press, 2004.
- FOUCAULT, M. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Editado por C. Gordon. Brighton, Sussex: Harvester Press, 1977.
- FRIEDMAN, M. *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press, 1962 [2002].
- GENTILI, D. *The Age of Precarity: Endless Crisis as an Art of Government*. London: Verso Books, 2021.
- GRAMSCI, A. *Selections from Prison Notebooks*. Editado e traduzido por Q. Hoare, Nowell Smith e G. Lawrence. London: Wishart, 1971.
- GRAMSCI, A. *Further Selections from the Prison Notebooks*. Traduzido por D. Boothman. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1995.
- HALL, S. *The Hard Road to Renewal: Thatcherism and the Crisis of the Left*. London: Verso Books, 2021.
- IOL. Backers of Ex-principal Wesley Neumann Want Official's Graft Claims Independently Investigated, 2023. Disponível em: <https://www.iol.co.za/capeargus/news/backers-of-ex-principal-wesley-neumann-want-officials-graft-claims-independently-investigated-48f45839-1400-4124-bed0-e19431fa518f>. Acesso em: 24 maio 2023.
- LEFEBVRE, H. *The Production of Space*. Oxford: Blackwell & Sons, 1991.
- MATHEBULA, Thokozani. From “Boy-Government” and “Student-Government” to “Learner-Government”: The Best of Both Worlds? *Africa Education Review*, 15 (2): 1–15, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224576>.
- MILLS, C.; GALE, T. *Schooling in Disadvantaged Communities: Playing the Game from the Back of the Field*. Dordrecht, Netherlands: Springer Science and Business Media, 2009.
- NZIMANDE, B. The National Educational Policy Initiative. *Transformation*, 18: 161–165, 1992.
- ROY, A. *The NGO-ization of Resistance*. Pambazuka News, 2014. Disponível em: <https://www.pambazuka.org/governance/ngo-ization-resistance>.
- SAYED, Yusuf. Discourses of the Policy of Educational Decentralisation in South Africa Since 1994: An Examination of the South African Schools Act [1][2]. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 29 (2): 141–152, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0305792990290204>.
- SAYED, Yusuf. Post-apartheid Educational Transformation. In: SAYED, Y.; JANSEN, J. *Implementing Education Policies: The South African Experience*. Cape Town: UCT Press, 2001. pp. 250-270.
- STALL, S.; STOECKLER, R. Community Organising or Organising Community? Gender and the Crafts of Empowerment. *Gender & Society*, 12 (6): 729–756, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/089124398012006008>.
- SULLA, V.; ZIKHALI, P. *Overcoming Poverty and Inequality in South Africa: An Assessment of Drivers, Constraints and Opportunities*. Washington DC: World Bank Group, 2018. Disponível em: <http://documents.worldbank.org>.

org/curated/en/530481521735906534/Overcoming-Poverty-and-Inequality-in-South-Africa-An-Assessment-of-Drivers-Constraints-and-Opportunities.

VALLY, Salim. From People's Education to Neo-Liberalism in South Africa. *Review of African Political Economy*, 34 (111): 39–56, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03056240701340258>.

WHITTLE, G. *The Role of the South African Democratic Teachers Union in the Process of Teacher Rationalisation in the Western Cape Between 1990 and 2001*. Phd: University of Pretoria, 2007.

WRIGHT, E. O. *Understanding Class*. London: Verso, 2015.

Declaração de divulgação

As autoras não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.

“Pela primeira vez estamos pedindo MAIS testes”: a infraestrutura organizacional no movimento pelas escolas seguras durante a COVID-19¹

**‘For Once We’re Asking for MORE Testing’:
*organisational infrastructure in the safe schools movement during COVID-19***

**“Por primera vez pedimos MÁS testeos”:
*la infraestructura organizativa en el movimiento por escuelas seguras durante
COVID-19***

 **LAUREN WARE STARK***

Universidade do Maine, Estados Unidos

 **REBECCA TARLAU****

Universidade Estadual da Pensilvânia, Estados Unidos

 **RHIANNON M. MATON*****

Universidade Estadual de Nova York, Estados Unidos

RESUMO: Este artigo analisa a infraestrutura organizacional do movimento pelas escolas seguras durante a pandemia de Covid-19. Com base em diversos estudos qualitativos sobre a mobilização de professores/as durante a pandemia, o artigo mostra que educadores/as dos Estados Unidos se mobilizaram por meio de diversas organizações de movimentos sociais, incluindo redes ativistas nacionais e regionais, sindicatos, comitês pela justiça social e comissões dentro das próprias escolas. Por meio dessas mobilizações, defenderam reivindicações de políticas de saúde e educação públicas mais equitativas, incluindo medidas de segurança e serviços integrados² de apoio aos/as estudantes. A partir da literatura sobre sindicalismo pela justiça social, cogovernança

* Universidade do Maine em Augusta. Augusta, Maine, EUA. E-mail: lkaurenwstark@gmail.com.

** Universidade Estadual da Pensilvânia, Faculdade Estadual. Pensilvânia, EUA. E-mail: rtarlau@stanford.edu.

*** Universidade Estadual de Nova York em Cortland. Cortland, Nova York, EUA. E-mail: rhiannon.maton@cortland.edu.

contenciosa e organização de movimentos sociais, o artigo conclui que foi graças à diversidade de estruturas organizacionais e de estratégias dentro do movimento que os/as educadores/as conseguiram promover suas reivindicações e construir poder

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa. Justiça social. Movimentos sociais. Sindicatos docentes.

ABSTRACT: This article explores organisational infrastructure in the movement for safe schools during the COVID-19 pandemic. Drawing on several qualitative studies of educator organising during the pandemic, this article shows that educators across the United States have organised through a range of social movement organisations, including national grassroots networks, regional grassroots networks, unions, social justice caucuses, and building-based committees. Through these organisations, they have advanced demands for more equitable public health and education policies, including safety mitigations and wrap-around services¹ for students. Building on the literature on social justice unionism, contentious co-governance, and social movement organisations, this article finds that the diverse array of organisational structures and strategies within the movement enabled educators to advance their demands and build power.

Keywords: Qualitative research. Social justice. Social movements. Teachers unions.

RESUMEN: Este artículo analiza la infraestructura organizativa del movimiento por escuelas seguras durante la pandemia de COVID-19. Con base en varios estudios cualitativos sobre la movilización de docentes durante la pandemia, el artículo muestra que los/as educadores en los Estados Unidos se han movilizado a través de diversas organizaciones de movimientos sociales, incluidas redes de activistas nacionales y regionales, sindicatos, comités de justicia social y comisiones dentro de las propias escuelas. A través de estas movilizaciones, abogaron por políticas de salud pública y de educación más equitativas, incluidas medidas de seguridad y servicios integrados de apoyo a los/as estudiantes. A partir de la literatura sobre el sindicalismo por la justicia social, la cogobernanza contenciosa y la organización de los movimientos sociales, el artículo concluye que, gracias a la diversidad de estructuras y estrategias

organizativas dentro del movimiento, los/as educadores/as pudieron promover sus demandas y construir poder.

Palabras clave: Investigación cualitativa. Justicia social. Movimientos sociales. Sindicatos docentes.

Em 10 de março de 2020, um/uma docente da Franklin High School de Seattle, Washington, enviou um e-mail aos/às colegas insistindo para que fizessem uma paralisação coletiva junto aos/às alunos/as alegando motivos de saúde, um *sickout*, em protesto contra a insegurança nas escolas. A mensagem foi enviada no início do primeiro surto grave da síndrome respiratória aguda causada pelo coronavírus 2 (SARS-CoV-2; doravante Covid-19) nos Estados Unidos, após um caso confirmado numa escola próxima com contatos em todo o distrito. Na manhã seguinte, aproximadamente trinta educadores/as da Franklin se ausentaram alegando motivo de doença (DORNFELD, 2020). Ao final do dia, a superintendência das Escolas Públicas de Seattle fechou todas as escolas do distrito, mencionando publicamente o surto, mas atribuindo o fechamento a problemas de pessoal — sendo o mais notável o *sickout* na Franklin — nas conversas em conselhos escolares (STARK, 2021).

Ao longo dos dois anos seguintes, educadores/as e estudantes de Seattle continuaram a se mobilizar em prol de medidas de segurança transparentes em meio à pandemia de Covid-19: convocando caminhadas, *sickouts*, campanhas de educação política e demissões voluntárias coordenadas (VELEZ, 2022a; 2022b). Essa mobilização culminou numa greve docente de cinco dias em prol das “necessidades de aprendizagem dos/das estudantes” em setembro de 2022. Nessa greve, aproximadamente 6.000 educadores/as suspenderam suas atividades para defender reivindicações como um maior número de conselheiros/as e assistentes sociais por aluno/a, apoio a alunos/as que recebem serviços de educação especial e multilíngue e aumentos salariais para mitigar a inflação e o alto custo de vida (MADELONI, 2022). Embora a Associação de Educação de Seattle tenha desempenhado um papel fundamental em várias dessas lutas, os/as educadores/as não foram liderados/das por uma única entidade, e sim por um conjunto de organizações, incluindo grupos locais, comitês pela justiça social e redes estaduais e nacionais.

Tanto a greve dos/das professores/as de Seattle em 2022 quanto as lutas que a precederam podem ser entendidas como exemplos do que os/as educadores/as chamam de *sindicalismo pela justiça social* – SJU (na sigla em inglês). Esse modelo envolve o trabalho de mobilização para promover os interesses não apenas da base de associados/das, mas também das comunidades a que servem. No caso do movimento educacional que surgiu durante a pandemia da Covid-19, podemos entender essa mobilização como uma forma de sindicalismo pela justiça social, na medida em que usou o poder do sindicato para

promover os interesses do corpo docente, dos/das alunos/as e da comunidade (MATON, 2022a; 2022b; 2022c). Embora essa estrutura tenha laços fortes com a estrutura internacional de estudos trabalhistas sobre o sindicalismo de movimento social – SMU (na sigla em inglês) (WEINER, 2012), os/as mobilizadores/as da educação nos Estados Unidos costumam usar o conceito de sindicalismo pela justiça social – SJU para definir e orientar seu trabalho (STARK, 2019).

Este artigo se baseia no crescente conjunto de pesquisas sobre movimentos sociais docentes (BASCIA & MAHARAJ, 2022; BLANC, 2022; KUK & TARLAU, 2020; MATON, 2018; 2022a; 2022b; 2022c; NIESZ, 2021; STARK, DYKE & MATON, 2022) para discutir como os/as educadores/as dos Estados Unidos se mobilizaram por meio de uma série de organizações de movimentos sociais a fim de promover a equidade para seus e suas colegas, alunos/as e comunidades durante a pandemia da Covid-19. Mostramos que os/as educadores/as se envolveram numa série de organizações de movimentos sociais para comandar esse trabalho, incluindo comitês, sindicatos e redes ativistas estaduais e nacionais. Além disso, apontamos como essa mobilização se conecta a três grandes estruturas para analisar movimentos sociais e trabalhistas: 1) o sindicalismo pela justiça social, um modelo de organização trabalhista que envolve membros defendendo seus próprios interesses juntamente com os das comunidades a que servem; 2) a cogovernança contenciosa, uma estrutura teórica para compreender como os/as ativistas da educação colaboram com autoridades estatais e, ao mesmo tempo, desafiam o Estado em ações políticas contestatórias por meio de seu ativismo; e 3) organizações de movimentos sociais, um conceito dentro dos estudos de movimentos sociais que distingue entre organizações específicas envolvidas em ativismo social e os movimentos sociais mais amplos que essas organizações compõem. Em diálogo com esses três marcos teóricos, argumentamos que a mobilização dos/das educadores/as por meio de ações contenciosas em prol da justiça social, em níveis e estruturas organizacionais diversos, levou a lutas mais fortes no que ficou conhecido entre os/as educadores/as como movimento por escolas seguras.

Contexto: o sindicalismo pela justiça social nos EUA

Como conceito teórico, o sindicalismo pela justiça social é um termo relativamente recente que surgiu em meados da década de 1990 no contexto das discussões sobre a revitalização das lutas trabalhistas e sobre o tipo de sindicalismo necessário para lidar com as consequências das reformas neoliberais, como a austeridade e a padronização do currículo e das avaliações. Ele se baseia em tradições de longo histórico no sindicalismo social dos Estados Unidos (STARK, 2019), incluindo: as educadoras de Chicago que se mobilizaram pela democracia e contra a desigualdade econômica no início do século 20 (LYONS, 2008; MURPHY, 1990); os/as educadores/as radicais de Nova York que

se mobilizaram junto a pais e mães de alunos/as e outros membros da comunidade nas décadas de 1930 e 1940 (HAGOPIAN & GREEN, 2012); e os/as educadores/as negros/as que se mobilizaram pela justiça racial e social em todo o sul pré-Brown v. Board of Education³ (WALKER, 2005; 2013).

No final do século 20, os/as educadores/as se mobilizaram cada vez mais em prol da justiça educacional e social, desafiando as reformas com vistas ao mercado e promovendo questões como o financiamento equitativo das escolas, a redução do tamanho das turmas, escolas sem policiamento ostensivo e apoio aos estudos étnicos, à história negra e à educação bilíngue (SIMPSON, 2012; UETRICH, 2014). Essas lutas foram lideradas por uma série de organizações de movimentos sociais, incluindo comitês pela justiça social: sindicalistas educadores/as que se mobilizaram para construir poder, democracia e justiça por meio de seus sindicatos, escolas e comunidades (STARK, 2019). O comitê pela justiça social mais conhecido, o Comitê de Educadores/as de Base – CORE (na sigla em inglês), foi formado em Chicago em 2008. Em 2010, os/as educadores/as do comitê conquistaram cargos eleitos em sua associação, o Sindicato dos/das Professores/as de Chicago, e assim puderam usar todo o poder do sindicato para promover os princípios sindicalistas pela justiça social na inovadora Greve dos/das Professores/as de Chicago de 2012 (BOCKING, 2020; THE CHICAGO TEACHERS UNION, 2012). Inspirados/das pelo sucesso do CORE e pela greve de 2012, educadores/as criaram comitês em todo o país, em grande parte por meio do aprendizado e da produção de conhecimento promovidos pela União dos Comitês de Educadores/as de Base –UCORE, uma rede nacional ativista de comitês de educadores/as pela justiça social formada em 2014 (STARK, 2023). Esses comitês se mobilizaram junto a estudantes e comunidades para reivindicações relacionadas à democracia e à justiça social nas escolas (ASSELIN, 2022; MORRISON, 2021; OWENS, 2020; RILEY, 2021; RUSSOM & WINSLOW, 2017; SHILLER & BMORE CAUCUS, 2019; STARK, 2019). Ao fazer isso, contribuíram para uma série de movimentos sociais, incluindo o movimento Black Lives Matter at School (JONES & HAGOPIAN, 2020), o movimento Opt Out (BEHRENT, 2016) e o movimento Red for Ed (BLANC, 2019).

Os/as educadores/as se basearam nas lições desses movimentos, assim como no trabalho dos comitês pela justiça social e nas campanhas ativistas de esquerda para criar uma série de mobilizações de educadores/as que foram influentes em todo o estado (BLANC, 2019; DYKE et al., 2022; DYKE & BATES, 2019; HOWELL & SCHMITZER, 2022). Na primavera de 2018, educadores/as dessas redes comandaram greves estaduais para exigir escolas públicas com financiamento pleno no Arizona, no Kentucky, em Oklahoma e na Virgínia Ocidental, entre outros contextos. Por meio de paralisações recorde, desafiaram os cortes contínuos na educação pública, nos salários dos/das educadores/as e nos benefícios dos/das funcionários/as públicos/as. Os/As educadores/as dessas organizações continuam a se mobilizar em seus contextos locais, assim como em redes nacionais, incluindo a UCORE e a National Educators United – NEU.

O movimento social dos/das educadores/as por escolas seguras

Ao longo da pandemia da Covid-19, educadores/as de todos os Estados Unidos se engajaram em lutas contínuas e organizadas para exigir ambientes de aprendizagem e de trabalho seguros, desafiando as narrativas dominantes que normalizavam a pandemia e, em particular, o ensino presencial sem medidas de mitigação (MATON, 2022b). Em seus materiais de campanha, esses/as educadores/as muitas vezes enquadravam sua mobilização como uma luta por *escolas seguras*, discutindo a segurança usando como referência práticas de saúde pública baseadas em pesquisas para a mitigação da Covid em ambientes educacionais. Em alguns casos, opunham-se explicitamente a conceituações reacionárias de segurança escolar. Movimentos de direita têm usado o enquadramento da segurança escolar para defender escolas ‘rigorosas’, com professores/as e policiais armados/das; a proibição de livros e currículos que apresentem as histórias e narrativas das comunidades LBTQIA+ e BIPOC; e a rejeição aos direitos dos/das alunos/as LGBTQIA+. Reapropriando-se do enquadramento da segurança escolar, a NEU comandou uma campanha pelo *Retorno Seguro às Escolas*, enfatizando intervenções não farmacêuticas (NATIONAL EDUCATORS UNITED, n.d.). A Journey for Justice Alliance – J4J, uma rede nacional de organizações comunitárias de base, em sua maioria negras e latinas, também compartilhou uma carta aberta ao presidente dos Estados Unidos dentro de sua campanha *Exigimos Escolas Seguras*, defendendo tanto medidas de mitigação baseadas na ciência quanto alternativas às políticas reacionárias de segurança escolar, incluindo práticas restaurativas e apoio social e emocional aos/as alunos/as (COHEN & ABOWD, 2020; CPD ACTION, 2020).

Reconhecendo esse enquadramento, defendemos que a sua mobilização representa um movimento social liderado por educadores/as pelas escolas seguras. Em sintonia com McAdam e Snow (2010), definimos um movimento social como “uma coletividade informal que atua com algum grau de organização, continuidade temporal e dependência de formas de ação não institucionais para promover ou resistir à mudança no grupo, na sociedade ou na ordem mundial de que faz parte” (MACADAM & SNOW, 2010, p. 1). Os/as educadores/as do movimento pela segurança escolar durante a Covid-19 recorreram a uma gama diversificada de ferramentas e modelos de infraestrutura organizacional para construir sua base de membros e mobilizá-los/as para a ação.

Embora um conjunto crescente de pesquisas sobre o sindicalismo pela justiça social venha investigando o trabalho de tipos concretos de organizações de movimentos sociais, como sindicatos ou comitês dentro dessa luta (MATON, 2022b; SCHIRMER & TARLAU, 2022), este estudo considera o trabalho de uma ampla gama de grupos e organizações pela viabilização de movimentos de educadores/as. Ao fazer isso, esperamos evitar o que Johnston (2014) considera o “erro comum” de confundir as mobilizações de um movimento com o próprio movimento, bem como a tendência de “perder de vista a amplitude

e a complexidade” de um movimento ao focar apenas nas suas maiores organizações de movimentos sociais (JOHNSTON, 2014, p. 7). Nosso objetivo neste artigo é, portanto, identificar a diversidade de organizações envolvidas no sindicalismo pela justiça social que se tornaram fundamentais para o surgimento de um movimento social nacional de educadores/as a favor das escolas seguras durante a pandemia da Covid-19. Constatamos que essas organizações incluem redes ativistas nacionais e estaduais, sindicatos, comitês e comissões por unidade escolar.

Metodologia

A partir da análise de um movimento social de educadores/as, este artigo integra estruturas e evidências de projetos de pesquisa qualitativa realizados em vários locais pelas três autoras, que conduziram pesquisas qualitativas e etnográficas sobre sindicatos docentes nos Estados Unidos e no exterior, incluindo pesquisas sobre mobilizações docentes durante a Covid-19.

Lauren Ware Stark realiza pesquisas etnográficas sobre sindicatos docentes e comitês pela justiça social desde 2014. Ela utilizou as metodologias da etnografia de movimentos e da autoetnografia para documentar os movimentos contemporâneos pela educação, incluindo um estudo de cinco anos em vários locais dentro de uma rede nacional de comitês pela justiça social. Rebecca Tarlau utiliza a etnografia engajada para analisar a mobilização de professores/as no Brasil, no México e nos Estados Unidos desde 2016. Sua pesquisa documenta a influência das estruturas estatais na organização dos sindicatos docentes e os momentos históricos que moldam as lutas pelo poder entre grupos opostos dentro dos sindicatos docentes, bem como o impacto a longo prazo dessas dinâmicas internas nas trajetórias dos sindicatos (TARLAU, 2021, TARLAU, no prelo). Rhianon M. Maton utiliza métodos de investigação qualitativos, etnográficos e práticos para analisar o ativismo e a mobilização de trabalhadores/as dentro e fora dos sindicatos de educadores/as desde 2014. Seu trabalho discute as estruturas organizacionais, as abordagens de um comitê de educadores/as pela justiça social (MATON, 2016, 2018; MATON & STARK, 2021) e como os sindicatos de educadores/as em quatro grandes cidades dos Estados Unidos empregaram princípios sindicalistas pela justiça social durante a pandemia da Covid-19 no ano letivo de 2020-2021 (MATON, 2022a, 2022b, 2022c).

Este artigo se baseia em dados de vários projetos, com foco na mobilização dos/das educadores/as durante a pandemia da Covid-19 em seis cidades dos EUA: Boston, Chicago, Los Angeles, Nova York, Filadélfia e Seattle.

Estruturas organizacionais na luta por escolas seguras

Redes ativistas nacionais

Antes da pandemia, havia várias organizações docentes que poderiam ser descritas como *redes ativistas nacionais*. Essas redes não eram sindicatos nem comitês, mas sim redes de professores/as ativistas que atuavam fora, junto e em paralelo às estruturas sindicais e de comitês. Nossa pesquisa identificou várias redes de educadores/as que atuavam dentro do movimento pelas escolas seguras, incluindo J4J, NEU e UCORE. Nesta seção, vamos nos concentrar em uma dessas redes: a UCORE.

A União dos Comitês de Educadores/as de Base – UCORE (United Caucuses of Rank-and-File Educators) se formou oficialmente em 2014 para reunir organizadores/as de comitês pela justiça social de sindicatos docentes em todos os Estados Unidos. Em seu primeiro congresso divulgado, em 2015, os/as organizadores/as da UCORE compartilharam sua declaração coletiva de missão, que enfatiza princípios comuns aos comitês sindicalistas pela justiça social:

Somos/as educadores/as e sindicalistas comprometidos/das com a justiça social, empenhados/das em criar escolas e espaços de trabalho que promovam a justiça econômica, a justiça racial e a democracia. Defendemos a educação pública equitativa como direito humano. Afirmamos que os direitos dos/das educadores/as no local de trabalho são um elemento essencial da educação pública e que o bem-estar das comunidades em que vivem as nossas crianças faz parte da nossa missão, tal como o trabalho que realizamos nas nossas escolas (STARK, 2019).

Essa declaração se centra nas escolas e nos locais de trabalho e em ajudar os/as educadores/as a defender os seus direitos como trabalhadores/as. É importante comentar que a defesa dos direitos dos/das educadores/as no local de trabalho é considerada parte integrante da luta por uma educação de qualidade e pelo bem-estar das comunidades. A seguir, apresentamos um exemplo de como a UCORE viabilizou a mobilização dos/das educadores/as para garantir a segurança nas escolas durante a pandemia.

Quando a pandemia eclodiu em 2020, educadores/as de todo o país acreditavam que havia graves crises de saúde pública em suas escolas que não estavam sendo tratadas adequadamente pelas autoridades escolares e que estavam causando um impacto desproporcional em alunos/as pobres e negros/as (CAPASSO *et al.*, 2022; IRIZAR *et al.*, 2023). Além disso, o assassinato de George Floyd pela polícia em maio de 2020 aumentou o impulso e o número de educadores/as que denunciavam a postura contra pessoas negras inerente à maneira como a pandemia vinha sendo administrada e o racismo generalizado do sistema policial contra pessoas negras dentro e fora das escolas. Inicialmente, muitos/as desses/as educadores/as procuraram a UCORE para decidir os próximos passos.

A UCORE é mantida pelo trabalho de funcionários/as e voluntários/as da organização Labour Notes; no entanto, os recursos para o funcionamento dessa rede nacional vêm da disposição de membros dos comitês pela justiça social em todo o país de enviar integrantes para reuniões bimestrais do comitê diretor e para as reuniões nacionais mensais da UCORE. A entidade não se concentra na coordenação de ações nacionais. Seu foco está em facilitar o compartilhamento de histórias e lições aprendidas com a mobilização, com o objetivo de aumentar a capacidade dos/das educadores/as de determinar suas próprias estratégias e táticas para enfrentar os desafios que enfrentam localmente e construir poder em suas escolas. Geralmente, de 20 a 30 educadores/as participam das reuniões mensais da UCORE.

No entanto, em 22 de março de 2020, mais de 70 educadores/as de todo o país participaram da teleconferência nacional da UCORE para ouvir como outros/as educadores/as haviam respondido à pandemia nas três semanas anteriores. Nessa reunião, educadores/as da cidade de Nova York descreveram como seu comitê pela justiça social pressionou as autoridades municipais a fecharem as escolas (descrito em mais detalhes abaixo). Outros/as educadores/as de Milwaukee, Chicago, Los Angeles e St. Paul também compartilharam suas mobilizações. Embora nem todos/as os/as professores/as participantes tivessem uma história para compartilhar, os/as educadores/as da teleconferência aprenderam uns com os outros e umas com as outras sobre as vitórias possíveis durante essas primeiras semanas da pandemia.

Nas semanas seguintes, os/as ativistas da UCORE começaram a redigir um conjunto de princípios para facilitar a mobilização local. Conforme declarado no documento de trabalho da UCORE de abril de 2020, “nos comprometemos com esses princípios e com o uso deles para orientar nossa mobilização”. Em outras palavras, a estratégia da UCORE não era elaborar um conjunto de reivindicações em comum, mas determinar um conjunto de preocupações e crenças em comum que os/as educadores/as pudessem levar para suas mobilizações nas escolas. Esses princípios incluíam o fim de obrigações como provas, notas e outros requisitos curriculares; deixar as decisões sobre o ensino nas mãos dos/das professores/as; zero demissões ou perdas nos salários e benefícios; nenhuma privatização de escola pública ou outros cortes por questões de austeridade fiscal; e que os/as educadores/as, em colaboração com os/as alunos/as e a comunidade, deveriam decidir as condições de reabertura das escolas.

Essa estratégia da UCORE foi diferente da de outras redes ativistas. Como explicou Ellen David Friedman, uma das facilitadoras da rede UCORE, em uma reunião da diretoria do comitê em 15 de abril:

Um conjunto de princípios orientadores que podemos usar para promover o que sabemos que está ao nosso alcance neste momento, que é chegar aos nossos locais de trabalho, chegar aos relacionamentos com nossos/as colegas, organizar maneiras para que os/as colegas continuem conversando e trabalhando suas experiências, identificando questões... O objetivo é garantir que, neste momento extremamente crítico, a voz dos/das educadores/as na linha de frente esteja presente à medida que os problemas são resolvidos.

Para a UCORE, o objetivo da rede nacional era fortalecer a mobilização no local de trabalho, e as táticas mais importantes dos/das educadores/as eram conversar com colegas, identificar questões e usar seu poder coletivo para fazer pressão por um papel central na tomada de decisões locais sobre a pandemia. Outro componente dessa estratégia era superar a sensação de isolamento. Trazer os/as educadores/as para uma conversa nacional sobre seus esforços locais ajudou-os/as a se sentirem parte de um esforço nacional, aprendendo com as experiências em comum, enquanto ainda se concentravam no seu “chão da escola”.

As limitações dessa estratégia foram diferentes em cada contexto local. Em alguns distritos escolares, os/as educadores/as conseguiram conquistar muitas de suas reivindicações e exercer poder, enquanto em outros se sentiram marginalizados/das e impotentes. Dada a natureza da rede UCORE e seu objetivo de aumentar as capacidades de mobilização dos grupos locais, é difícil avaliar até que ponto as reivindicações dessa mobilização foram atendidas. No entanto, o que fica claro é que, durante toda a pandemia, a UCORE foi uma importante rede nacional para educadores/as envolvidos/das em mobilizações locais — quer participassem como lideranças sindicais oficiais, nos comitês pela justiça social, ou como professores/as individualizados/das. Esses/as educadores/as compartilharam suas histórias e se inspiraram nas histórias dos/das outros/as. Em resumo, organizações nacionais como a UCORE possibilitaram a educadores/as de diferentes contextos criar vínculos durante a pandemia, compartilhar histórias e, assim, decidir ações locais.

Nas próximas seções, apresentaremos detalhes a respeito de como a organização desse movimento de educadores/as foi viabilizada pela infraestrutura organizacional situada num nível mais local.

Redes ativistas regionais

Também foram criadas redes ativistas de educadores/as nos níveis estadual e regional. A UCORE inclui representantes de redes e comitês de educadores/as em todo o estado. Muitas dessas coalizões estaduais continuaram a se mobilizar ao longo da pandemia da Covid-19, promovendo espaços de mobilização digital, educação política e campanhas para defender estratégias com base científica para mitigar o contágio escolar. Uma dessas organizações, a União de Educadores/as Estaduais de Washington – WSEU (Washington State Educators United), liderou campanhas significativas ao longo dos dois primeiros anos da pandemia, tanto de forma independente quanto em conjunto com redes nacionais de educadores/as. Embora esteja fora do escopo deste artigo detalhar todo o trabalho realizado nos últimos três anos, na seção a seguir discutimos as campanhas da WSEU nos dois primeiros anos da pandemia.

Inspirando-se na União de Educadores/as do Arizona e em outros grupos, a WSEU foi formada em 2018 com a missão de “promover e defender sindicatos e comitês democráticos pela justiça social e se mobilizar junto a redes ativistas e organizações comunitárias”. O grupo proporcionou um espaço digital de discussão e mobilização para educadores/as durante negociações contratuais. Com as negociações em andamento em vários pontos do estado, os/as educadores/as usaram um grupo da WSEU no Facebook para compartilhar atualizações e lições de suas próprias lutas. Ao reunir mobilizadores/as de grandes áreas urbanas e cidades menores, o grupo se baseou no legado da mobilização ativista em todo o estado, incluindo as notáveis greves de educadores/as de 2015 (WINSLOW & BRADBURY, 2015). Também se inspirou diretamente nas lições do movimento Red for Ed e dos comitês pela justiça social em Seattle e outros contextos, em que membros atuaram como mediadores/as de políticas entre a WSEU e outras organizações de movimentos sociais.⁴

Nos dois primeiros anos da pandemia, a WSEU hospedou um espaço de mobilização digital no Facebook, no qual educadores/as de todo o estado podiam compartilhar experiências, preocupações, pesquisas, métricas de saúde pública e notícias relacionadas à disseminação da Covid-19 nas escolas de Washington. Apenas alguns dias após o primeiro surto de Covid-19 no estado, membros da WSEU elaboraram e compartilharam uma petição ao governador Jay Inslee e ao presidente da Associação de Educação de Washington – WEA (na sigla em inglês), Larry Delaney, exigindo que os/as educadores/as fossem autorizados/das a trabalhar remotamente durante o fechamento das escolas. Um dia após a petição ter sido entregue ao governador e à presidência do sindicato, o sindicato emitiu orientações aos/as educadores/as apoiando sua decisão de trabalho remoto: “Se o seu distrito escolar ainda exige que você se apresente no local de trabalho, você não se sente à vontade com isso e o seu sindicato ainda não negociou a licença de emergência Covid-19, então eu recomendo que você use sua licença médica e a WEA vai se empenhar para substituir retroativamente essa licença”.

Nos meses seguintes, a WSEU também viabilizou vários webinars de mobilização em todo o estado, apoiada no trabalho da Arizona Educators United – AEU e de outras coalizões estaduais. No primeiro desses webinars sobre a pandemia, em 27 de março de 2020, Lauren Ware Stark detalhou o papel que a coalizão estadual poderia desempenhar na “luta por um mundo melhor para nós e nossos/as alunos/as”: oferecer “educação política”, “estabelecer reivindicações de bem comum junto a outros/as trabalhadores/as” e “usar nosso poder para amplificar e alcançar essas reivindicações”. Ao longo do webinar, os/as participantes compartilharam atualizações sobre a situação em seus contextos em conversas por vídeo e chat, detalhando as negociações sobre condições de trabalho e segurança para os/as professores/as e para o pessoal de apoio à educação. Eles/as também discutiram a falta de EPIs para educadores/as e alunos/as e compartilharam exemplos de como os/as educadores/as se mobilizaram junto a alunos/as e comunidade

para garantir escolas seguras, usando petições, *sickouts*, campanhas nas redes sociais e protestos virtuais. Além disso, ao trazer a presidência do sindicato estadual para a chamada como palestrante, os/as organizadores/as fizeram pressão por uma postura sindical mais forte em relação às medidas de segurança nas escolas.

Além de proporcionar espaços para compartilhar histórias e estratégias de educadores/as de todo o estado, a WSEU comandou campanhas estaduais para reivindicações em comum. Os/As mobilizadores/as desenvolveram coletivamente as reivindicações em webinars e reuniões nos primeiros meses da pandemia, tanto dentro da WSEU quanto dentro da rede nacional NEU. Os/As mobilizadores/as também criaram e compartilharam o guia *Fechar as escolas! Apoiar nossas comunidades! Um kit de respostas à Covid-19 para educadores/as do ensino fundamental e médio*. Esse guia de apoio incluía links para modelos de petições, de comitês, coletivos e grupos ativistas; modelos de declarações sindicais; modelos de artigos de opinião de educadores/as; modelos de ações diretas; modelos de iniciativas de ajuda mútua; e pesquisas iniciais sobre a propagação do vírus e intervenções não farmacêuticas – NPIs baseadas em pesquisas. Ao compartilhar este guia, os/as mobilizadores/as tinham a expectativa de apoiar a educação política e a mobilização em contextos em todo o país.

Em resumo, redes ativistas regionais como a WSEU abriram espaços digitais para que educadores/as aprendessem uns com os outros, umas com as outras e se mobilizassem para garantir escolas seguras durante a pandemia da Covid-19. Elas apoiaram a educação política entre e por educadores/as, incluindo a educação sobre questões de saúde pública relacionadas à pandemia. Também criaram oportunidades para os/as educadores/as compartilharem histórias e estratégias de seus próprios contextos, apoiando a mobilização local e disseminando ferramentas e táticas promissoras. Essas redes apoiaram os/as educadores/as ativistas em seu trabalho de abalar estruturas em prol de condições de trabalho mais seguras. Em alguns casos, isso levou seus sindicatos a assumirem posições mais firmes quanto à segurança contra a Covid, tanto em nível estadual quanto local.

Sindicatos

Os sindicatos são o terceiro tipo de infraestruturas organizacionais por meio das quais os/as educadores/as dos EUA se mobilizaram por mudanças ao longo da pandemia da Covid-19. Os sindicatos de educadores/as foram notícia constante nos principais meios de comunicação social dos EUA (TAYLOR, 2021) e desempenharam um papel significativo na definição das políticas relacionadas ao trabalho e à aprendizagem durante a Covid-19 nos distritos escolares locais. Nossos dados revelam que os sindicatos conseguiram impactar a política educacional em muitas cidades dos EUA, incluindo Boston, Chicago, Los Angeles e Seattle. Aqui, destacamos dados de Chicago para mostrar os benefícios que a estrutura organizacional sindical proporcionou à luta por escolas mais seguras durante a Covid-19.

Ao longo da pandemia, tornaram-se visíveis práticas sindicais fortes, definidas pelos membros e envolvidas com a comunidade, da parte do Sindicato dos/das Professores/as de Chicago – CTU (na sigla em inglês). No outono de 2020, a superintendência do Distrito Escolar de Chicago tentou reabrir as portas das escolas num distrito que atende principalmente alunos/as latinos/as e negros/as (a composição demográfica dos/das estudantes era 47% latina, 36% negra e 11% branca), afirmando que planejava implementar um modelo híbrido de ensino. Essa pressão por uma reabertura rápida ocorreu em meio à falha do distrito em fornecer uma gama suficiente de garantias de saúde e segurança para trabalhadores/as e alunos/as, de acordo com o CTU, juntamente com a forte preferência de pais/mães pelo ensino remoto para evitar a transmissão do vírus (KARP, 2020). O CTU realizou uma pesquisa com pais/mães de alunos/as de escolas públicas, e Jennifer Johnson, do sindicato, relatou que “80% de pais/mães negros/as e pardos/das disseram não” a um plano híbrido para a reabertura em 2020, preferindo a opção de ensino totalmente remoto (MATON, 2022b, p. 175). Em resposta, o CTU se envolveu numa série de táticas, que incluíram declarações públicas e comícios ao ar livre para chamar a atenção para as preocupações de pais/mães locais, ao mesmo tempo em que destacava as necessidades de saúde e segurança de alunos/as e trabalhadores/as.

O CTU também procurou chamar a atenção para a hipocrisia da política do distrito escolar. Por exemplo: ao discutir a política do distrito escolar durante a pandemia, Dennis Kosuth afirmou: “toda essa conversa fiada que a CPS tinha de ‘Nós nos preocupamos com as crianças negras e pardas, nos preocupamos com as crianças pobres que estão ficando para trás’. Então, por que vocês não focam nelas? ... esse papo de equidade ... não condizia com o que estava rolando”. Em suas declarações públicas por meio do próprio site, da imprensa e de outras fontes, o CTU se manteve consistente em sua mensagem de que as vozes de pais/mães são importantes, que o sindicato estava em estreita parceria com as comunidades e defendia suas necessidades, e que eram necessárias condições positivas de saúde e segurança para a reabertura das escolas. Além disso, chamou a atenção para as dimensões econômica e racial subjacentes à distribuição de poder na tomada de decisões no distrito escolar. É relevante notar que pais/mães que faziam pressão por uma reabertura rápida eram principalmente brancos/as e economicamente privilegiados/das (TAYLOR, 2021), em comparação com pais/mães economicamente à margem que, quando questionados/das, tendiam a expressar a forte preferência pelo ensino à distância.

O CTU foi consistente em destacar discrepâncias raciais como essas na influência sobre a política do distrito e trabalhou em colaboração direta com organizações comunitárias e pais/mães para defender a capacidade de reação do distrito às necessidades públicas durante os primeiros dias da pandemia. Seu trabalho de mobilização teve uma série de resultados. Por vezes, recebeu uma atenção substancial da mídia e conseguiu exercer um poder significativo na tomada de decisões burocráticas relacionadas à

segurança escolar e às condições de aprendizagem. Em outros momentos, a pressão não obteve os resultados desejados. Por exemplo: ao se mobilizar no outono de 2020, conforme descrito acima, o CTU conseguiu adiar significativamente a reabertura das escolas. Jennifer Johnson afirmou que essa vitória está relacionada à ameaça de uma votação para greve, já que o distrito estava apto a tanto devido às várias greves que realizara na década anterior. No entanto, meses depois, uma outra ameaça de greve não conseguiu exercer pressão suficiente sobre as instâncias decisórias do distrito e, portanto, não alcançou os resultados desejados. Assim, a estrutura sindical possibilitou que o CTU exercesse algum poder em arenas maiores de tomada de decisão política, embora tal poder não tivesse resultados previsíveis.

Em resumo, os sindicatos representam um meio poderoso por meio do qual os/as educadores/as exercem pressão sobre o sistema educativo e sobre forças socioeconômicas e políticas mais amplas. Embora o poder dos sindicatos varie de acordo com a localização, em relação às leis que regem a negociação coletiva e às táticas que os sindicatos podem empregar legalmente (por exemplo: hoje, greves de educadores/as são ilegais na maioria dos estados dos EUA), essas organizações servem como uma plataforma e um mecanismo por meio do qual os/as trabalhadores/as podem provocar mudanças nas condições de trabalho e de aprendizagem nas escolas e, às vezes, mudanças na sociedade em geral. Os sindicatos estão aptos a promover compromissos com a justiça racial e socioeconômica e influenciar as políticas educacionais por meio do emprego de uma série de táticas. É claro que o grau de sucesso de tais exercícios de poder varia de acordo com o tipo de tática empregada e o momento sociopolítico específico.

Comissões pela justiça social

Quando a pandemia começou, em março de 2020, havia mais de 30 comitês sindicais de professores/as em todo o país que se identificavam como *comitês pela justiça social*. Conforme descrito anteriormente, os comitês pela justiça social são coletivos de professores/as com visões políticas e sociais semelhantes que se unem para promover um conjunto específico de ações ou práticas dentro do sindicato, em muitos aspectos semelhante a um partido político interno ao sindicato (SCHIRMER & TARLAU, 2022). Embora alguns comitês pela justiça social tenham vencido as eleições sindicais — como nos casos de Los Angeles e Chicago descritos na seção anterior —, a maioria dos comitês ainda não tem poder sindical ‘oficial’.

Muitos desses comitês pela justiça social surgiram da participação de educadores/as na rede nacional UCORE, onde aprenderam o que é um comitê, como formá-lo e como exercer poder por meio dele dentro de seu sindicato (STARK, 2019). É importante ressaltar que exercer poder *nem sempre* envolve tentar obter um cargo, pois os comitês pela justiça social também se esforçam para prefigurar o tipo de sindicato que desejam construir: um comitê que incentive a participação democrática de todos/as os/as educadores/

as; que ajude os/as educadores/as a se mobilizarem em torno das preocupações em seus locais de trabalho; que priorize a justiça social e racial como algo ligado e sobreposto às chamadas ‘questões básicas’ dos/das educadores/as. Na rede nacional da UCORE, entende-se que os comitês estão em diferentes “estágios de desenvolvimento”, incluindo educadores/as que pensam em criar um comitê – o que os/as educadores/as chamam de ‘comitês bebês’, pois existem há 1 ou 2 anos –, comitês de longo histórico que ainda não detêm a liderança sindical e comitês que detêm a liderança sindical. Nesta seção nos concentramos nos comitês pela justiça social mais desenvolvidos que não detêm poder sindical oficial e em como esses comitês serviram como uma infraestrutura organizacional importante para apoiar o movimento dos/das educadores/as durante a pandemia.

Um dos primeiros comitês pela justiça social é o Movimento dos/das Educadores/as de Base de Nova York – MORE (na sigla em inglês), fundado em abril de 2012 por professores/as que faziam parte da Federação Unida dos/das Professores/as – UFT. A UFT tem um longo histórico de mobilização de comitês dissidentes que remonta a 1923, quando um grupo de mobilizadores/as comunistas criou um grupo dentro do Sindicato dos/das Professores/as de Nova York (TAYLOR, 2011). Desde a fundação da UFT, em 1960, houve pelo menos dez comitês de oposição diferentes no sindicato, liderados por comunistas, trotskistas e esquerdistas ‘independentes’.

A fundação do MORE em 2012, no entanto, teve uma característica diferente desses grupos anteriores, pois tentou reunir educadores/as envolvidos/das em mobilizações por “justiça educacional e racial” com vários desses comitês sindicais e que não partiram de sindicatos. Rosie Frascella descreveu a fundação do MORE “como um Voltron”⁵ – a união de várias organizações docentes díspares do município de Nova York. Ela disse que a ideia era criar um grupo mais poderoso e unido, “como um Transformer”⁶, para enfrentar a UFT, certo?” Consequentemente, o MORE incluiu grupos de professores/as focados/das na luta contra escolas *charter* e testes padronizados de alto impacto, no desenvolvimento de um currículo antirracista para professores/as e na promoção de práticas de justiça restaurativa nas escolas. Talvez por conta dessa diversidade dentro do MORE, o comitê passou por tensões internas significativas durante seus primeiros sete anos, o que levou, no verão de 2018, à expulsão de alguns/mas dos/das fundadores/as do grupo e à decisão interna de priorizar mais explicitamente a justiça social e racial.

Assim, em março de 2020 o MORE representava um grupo pequeno, mas unido, de aproximadamente 100 educadores/as, mantido pelas contribuições e pelo trabalho voluntário dos membros do comitê. Em 12 de março de 2020, o governador de Nova York decretou estado de emergência, enquanto o número de casos de Covid em todo o estado e na capital Nova York aumentava exponencialmente. O prefeito Bill de Blasio, no entanto, comprometeu-se publicamente, ainda em meados de março, a manter as escolas públicas do estado abertas. Educadores/as e comunidades estavam com medo e criticaram abertamente o que consideravam a falta de liderança por parte do governo e dos dirigentes sindicais.

Em 12 de março, um/uma educador/a da escola secundária Grace Dodge, no Bronx, testou positivo para Covid, e quando tanto o governo municipal quanto o sindicato se recusaram a pedir o fechamento da escola, os/as educadores/as entraram em contato com pais e mães e mobilizaram um *sickout*, uma paralisação coletiva alegando motivo de doença. Os/As educadores/as do MORE ofereceram apoio. O comitê também decidiu organizar uma grande chamada pelo Zoom para discutir um *sickout* em todo o distrito. Mais de 700 educadores/as participaram da chamada, tomando a decisão coletiva de se ausentar na semana seguinte e alegar motivo de doença, apesar da ilegalidade das greves docentes em Nova York. Menos de 24 horas depois, o prefeito anunciou que fecharia as escolas. Na ausência da liderança do município e do sindicato, os/as educadores/as que não estavam envolvidos/das anteriormente no MORE recorreram à infraestrutura organizacional do comitê para coordenar uma ação bem-sucedida que afetou todo o município.

Ao longo do ano seguinte, o MORE se destacou como uma das organizações mais importantes da cidade, viabilizando as reivindicações dos/das educadores/as e as ações coletivas em torno da pandemia. Em ações e comícios de protesto por toda a cidade, os/as educadores/as do comitê se mobilizaram em prol da justiça na saúde, sendo que uma das pessoas mobilizadas captou os vínculos entre o longo histórico de trabalho do comitê contra o racismo nas políticas de avaliação e suas reivindicações por estratégias de saúde pública com base científica num cartaz memorável: “Pela primeira vez estamos pedindo MAIS testes” (para uma análise mais detalhada desses eventos e das ações que se seguiram, ver SCHIRMER & TARLAU, 2022).

Em resumo, a estratégia dos comitês pela justiça social durante a pandemia foi reunir educadores/as para decidir a melhor forma de promover a saúde pública e a segurança nas escolas, e organizar ações coletivas para pressionar os detentores do poder — tanto no governo quanto nos sindicatos — a atenderem essas reivindicações. Essas reivindicações foram apresentadas como soluções de bom senso, que os/as educadores/as estavam na melhor posição para identificar, pois trabalhavam nos locais e estavam em comunicação constante com alunos/as e pais/mães. A ação direta e a orientação democrática dos comitês pela justiça social, por um lado, possibilitaram que esses comitês exercessem liderança em muitos locais; por outro lado, a falta de poder institucional desses comitês também era, às vezes, uma limitação. Embora algumas reivindicações dos comitês tenham sido atendidas inicialmente, quando apoiadas por ações coletivas, à medida que a pandemia continuava, as vozes dos comitês pela justiça social ficaram cada vez mais marginalizadas.

No entanto, argumentamos que o envolvimento dos/das educadores/as nessa organização em nível de comitê ainda aumentou a força geral do movimento educacional que surgiu durante a pandemia, já que muitos/as dos/das educadores/as que buscaram apoio imediato desses comitês durante a pandemia continuaram a se mobilizar dentro e por meio dessa infraestrutura.

Mobilização nas unidades escolares

De várias maneiras a mobilização de cada unidade escolar (doravante, *mobilização por unidade*) é parte integrante de cada um dos níveis de mobilização mencionados anteriormente. Tanto as redes ativistas nacionais como as estaduais incentivam a mobilização por unidade, seja através da criação de espaços para partilhar histórias de luta no âmbito escolar ou da partilha de ferramentas para os/as mobilizadores/as utilizarem nas suas próprias escolas. Os sindicatos também incentivam a mobilização dos membros nos locais de trabalho e oferecem espaços para os membros partilharem histórias, particularmente quando utilizam um modelo sindicalista ou organizacional pela justiça social. Da mesma forma, os comitês oferecem oportunidades para os/as educadores/as partilharem histórias das suas próprias escolas e desenvolverem estratégias para promover a mudança de baixo para cima.

Em alguns casos, a luta dentro de uma só escola também pode se transformar numa mobilização ou movimento social maior. No entanto, embora algumas mobilizações de unidades possam estar ligadas a outros níveis de organização de movimentos sociais, também é importante reconhecer que algumas lutas se desenvolvem de forma autônoma em relação às organizações de movimentos sociais no nível de comitê e de sindicato, regional ou nacional. Nas seções a seguir, destacamos dois exemplos de educadores/as de Chicago que assumiram o controle da mobilização em suas escolas.

Os/As professores, auxiliares e funcionários/as escolares – PSRPs (na sigla em inglês) de Chicago comandaram lutas em suas próprias unidades por mais segurança durante a pandemia. Essas lutas se baseiam em uma longa tradição de forças-tarefas nas escolas, que se mobilizam de forma autônoma e em conjunto com campanhas sindicais (UETRI-CHT, 2014). Em dezembro de 2020, os/as educadores/as da pré-escola Brentano Elementary ficaram sabendo que o distrito planejava reabrir as escolas para aulas presenciais após o recesso de inverno, apesar de mais de dois terços dos pais, mães e responsáveis terem optado pelo ensino remoto para seus filhos e suas filhas (BLOOM, 2021).

Preocupados/das com sua saúde e a dos/das estudantes, discutiram uma estratégia para contestar a mudança para o ensino presencial e híbrido. Conforme detalhado num depoimento escrito pelos/as educadores/as da Brentano e publicado pelo Sindicato dos/das Professores/as de Chicago, esses/as educadores/as decidiram dar aulas online ao ar livre durante a primeira semana após as férias de inverno para aumentar a conscientização sobre essas preocupações:

Conversamos e, a partir de muitas discussões, decidimos tentar trabalhar ao ar livre na primeira semana em que fomos obrigados a entrar nos prédios escolares após as férias de inverno. Pensamos em usar essa primeira semana sem alunos/as para conscientizar nossa comunidade escolar sobre nossas preocupações. Se as pessoas nos vissem ensinando remotamente ao ar livre, talvez prestassem atenção aos nossos medos. Também consideramos que cada dia passado ao ar livre era mais um dia em que não precisávamos ficar dentro de um prédio inseguro, potencialmente expostos à Covid-19 (ROBERTS & KELLOGG, 2021).

Os/As educadores/as da pré-escola Brentano obtiveram o apoio de delegados/as sindicais e colegas para essa ‘aula aberta’, que atraiu a atenção da imprensa nacional e o apoio de educadores/as e da comunidade.

Educadores/as de escolas de todo o município replicaram a ação, com o exemplo do enfermeiro escolar Dennis Kosuth que trabalhou do lado de fora das escolas às quais estava designado (MATON, 2021). Com base na mobilização ocorrida na Brentano, Kosuth, junto com outros/as colegas, passou uma semana do lado de fora das escolas onde trabalhava para defender condições de trabalho seguras. Depois voltou a trabalhar remotamente. Kosuth observou que estava se organizando junto com os/as professores/as da Brentano em resposta a uma pressão superintendência das Escolas Públicas de Chicago para o ensino presencial:

Queremos dar aulas. Queremos fazer o que é o certo para nossos/as alunos/as. Não achamos necessário estarmos presencialmente dentro da escola, podemos fazer nosso trabalho remotamente. Não achamos seguro estar nos prédios com as taxas de testes positivos que temos e com novas variantes do vírus surgindo (MATON, 2021).

A Brentano se organizou ainda com outros/as profissionais de enfermagem do distrito para emitir uma declaração contra o plano de retorno ao ensino presencial (CHICAGO PUBLIC SCHOOL NURSES, s.d.).

Esses são apenas dois exemplos, provavelmente entre milhares, de educadores/as que tomaram a segurança escolar em suas próprias mãos e construíram uma infraestrutura organizacional baseada em cada unidade escolar para alcançar suas reivindicações por escolas seguras durante a pandemia. Em ambos os casos, os/as educadores/as tinham relações com outros níveis de infraestrutura organizacional — por exemplo: comitês pela justiça social, sindicatos e redes de colegas —, mas os esforços de segurança escolar foram iniciados e liderados por eles/elas.

Esses tipos de ações locais, que raramente são documentadas por jornalistas ou pesquisadores/as e nunca se tornam ações ‘visíveis’ de movimentos sociais, como greves, são o coração e a alma da mobilização docente.

Discussão

Juntos, esses exemplos ilustram o amplo escopo da mobilização dos/das educadores/as durante a pandemia da Covid-19 nos Estados Unidos. Por meio de redes nacionais e regionais, sindicatos, comitês pela justiça social e comitês locais, os/as educadores/as se uniram para defender a justiça educacional e social nas escolas. Se mobilizaram para exigir escolas seguras, com condições equitativas de aprendizagem e trabalho. Criaram espaços de discussão, protestos, paralisações coletivas por motivos médicos, campanhas educacionais e outras ações, desafiando as narrativas dominantes quanto a segurança e aprendizagem durante a pandemia.

Em muitos casos, também realizaram o trabalho de grandes instituições sociais: oferecendo educação sobre medidas de mitigação de saúde pública na ausência de campanhas de saúde com base científica; desenvolvendo sistemas de filtragem de ar na ausência de melhorias na infraestrutura escolar; organizando a ajuda mútua na ausência de uma rede de segurança social robusta; lutando por um contrato justo na ausência de um sindicato pela justiça social.

Essa mobilização coletiva entre 2020 e 2023 pode ser entendida como um movimento social que se alinha às principais definições de movimentos sociais como coletividades comprometidas em promover mudanças ao longo de um período, por meio do engajamento político, em grande parte fora das principais instituições sociais (JOHNS-TON, 2014; MCADAM & SNOW, 2010). Podemos compreender melhor esse movimento de educadores/as pela segurança escolar analisando o papel das redes, sindicatos, comitês e grupos que ele abrange.

Nesta seção final de discussão, recorreremos aos marcos do sindicalismo pela justiça social, da cogovernança contenciosa e da diversidade organizacional para destacar os principais temas que emergem à medida que consideramos a variedade de estruturas organizacionais empregadas nesse movimento. Consideramos ainda as estratégias que as organizações empregam dentro do movimento na luta por escolas seguras.

O sindicalismo pela justiça social

O movimento pelas escolas seguras está alinhado com os princípios do sindicalismo pela justiça social. Os/as educadores/as desse movimento se mobilizaram dentro e por meio de uma série de organizações trabalhistas, incluindo comitês, sindicatos e redes. Promoveram reivindicações de interesse comum que podem ser vinculadas a múltiplas formas de justiça (MATON, 2022a; 2022c). Estão incluídas aí reivindicações de justiça relacionadas a estratégias de saúde pública, tais como o fechamento de escolas durante surtos ou o uso universal de máscaras; também as reivindicações de justiça na educação, relativas ao ensino e à aprendizagem, como o fim das notas por letras e dos testes de alto impacto ou a prestação de serviços integrados e a contratação de um maior número de conselheiros/as e enfermeiros/as por aluno/a. Em alguns casos, também foram incluídas reivindicações de justiça racial e social, como a remoção de policiais das escolas. Essas reivindicações vinculam o movimento pelas escolas seguras a movimentos sociais afins em plena atuação, além de contrariar narrativas dominantes que enquadram os interesses dos/das educadores/as como à parte dos de alunos/as e das comunidades.

Os/as educadores/as têm promovido essas reivindicações de interesse comum usando uma série de estratégias associadas ao sindicalismo pela justiça social. Trata-se de estratégias de baixo para cima, democráticas e horizontalizadas, usadas para mobilizar campanhas que incluem táticas de base, desde *sickouts* e aulas nas ruas até petições e webinars

em nível nacional. Além disso, em muitos casos, eles/as se mobilizaram junto a outras partes interessadas, incluindo a coordenação de *sickouts* em solidariedade aos/as estudantes e petições junto a organizações comunitárias.

Ao usarem uma abordagem sindicalista pela justiça social para se mobilizar, os/as educadores/as aproveitaram e ampliaram a infraestrutura organizacional existente, incluindo comissões em cada unidade, comitês, sindicatos e redes ativistas. Em alguns casos, também desenvolveram novas estruturas organizacionais. Por meio dessa mobilização, conseguiram que reivindicações específicas para a pandemia da Covid-19 fossem atendidas e promoveram outras, de bem comum, relacionadas a movimentos educacionais contemporâneos mais amplos.

Cogovernança contenciosa

A organização de base dos/das educadores/as nesse movimento desafiou diretamente as políticas estatais relacionadas à educação e à saúde pública durante a pandemia da Covid-19. Os/As mobilizadores/as contestaram políticas que iam desde a continuação de testes de alto impacto à cessação do uso universal de máscaras nas escolas. Ao fazer isso, se envolveram com o que Tarlau (2021) define como cogovernança contenciosa: colaborar com agentes estatais em seus cargos formais nas escolas e, ao mesmo tempo, usar ações políticas de protesto para desafiar o estado e promover suas próprias visões para as escolas públicas e, neste caso, a saúde pública.

Os/as educadores/as desse movimento contestaram diretamente agentes estatais, incluindo administrações e conselhos escolares, departamentos de saúde locais e estaduais e lideranças federais, a fim de exigir escolas seguras e equitativas. Além disso, em alguns casos, pressionaram suas próprias lideranças sindicais na esperança de fazer melhor uso do poder institucional do sindicato para contestar as políticas estatais relacionadas à educação e à pandemia.

A cogovernança contenciosa oferece uma maneira alternativa de compreender a política no cerne da mobilização do trabalho dos/das educadores/as durante a pandemia da Covid-19. Embora o discurso antissindical e antitrabalhista na grande mídia tenda a apresentar os interesses dos/das professores/as em oposição aos interesses dos/das alunos/as e das comunidades, a cogovernança contenciosa é útil para destacar como os/as educadores/as estão aptos/as a gerir as escolas públicas de forma mais plena e defender os/as alunos/as e comunidade por meio de sua relação muitas vezes conflituosa com administrações de educação e autoridades estaduais.

Em sua mobilização, os/as professores/as desse movimento exigiram que o Estado mitigasse o impacto da pandemia investindo em estratégias com base científica, incluindo o ensino remoto durante os picos da pandemia; a melhoria da ventilação; testes, vacinas e máscaras de qualidade e gratuitos; e uma rede de segurança mais forte que incluísse

licença médica, assistência médica universal e outras políticas sociais. Quando consideradas em conjunto, essas políticas atendem aos interesses dos/das educadores/as e das comunidades que eles/elas servem. Os/as educadores/as têm conseguido defender essas políticas por meio de sua participação na cogovernança educacional, o que, mais uma vez, envolveu o confronto com as políticas de austeridade fiscal e pró-empresariais que o Estado favorece.

Diversidade organizacional

Os/as educadores/as empregaram uma série de estruturas organizacionais no movimento pelas escolas seguras. Essa diversidade na forma organizacional possibilitou que adotassem uma série de estratégias e táticas, apoiando o argumento de Olzac e Ryo (2007) de que os movimentos estão mais aptos a alcançar suas reivindicações por meio de campos de alta densidade, com diversidade de organização e de estratégia.

Alinhadas com perspectiva de Tarrow (2022), também percebemos o impacto das organizações que se envolvem em ações coletivas e políticas contenciosas; organizações que defendem causas por meio de canais políticos tradicionais; assim como organizações que atuam como redes, conectores e intermediários políticos entre vários grupos. Em vez de competir, cada uma dessas organizações tende a complementar o trabalho das outras. Do ponto de vista da mobilização de recursos, podemos argumentar que os/as educadores/as recorreram aos recursos internos existentes de cada organização para promover suas lutas (McCARTHY & ZALD, 1977; EDWARDS & MCCARTHY, 2004).

Como ilustra este artigo, em muitas de suas primeiras lutas que tiveram êxito, os/as educadores/as do movimento pelas escolas seguras se mobilizaram por meio de organizações em vários níveis. Os/As professores/as de Seattle se mobilizaram na Franklin High School, por meio de seu comitê e sindicato, e nas redes estaduais e nacionais, compartilhando informações e defendendo políticas de saúde pública sólidas, assim como o apoio aos/as alunos/as. Da mesma forma, os/as professores/as de Chicago se mobilizaram no âmbito da unidade escolar, no caso da escola Brentano, além de negociarem Memorandos de Entendimento – MOUs (na sigla em inglês) sólidos com diretrizes de segurança no nível sindical. Por meio da rede nacional UCORE, os/as educadores/as compartilharam lições de lutas em vários contextos, enquanto nas redes National Educators United e Journey for Justice Alliance articularam reivindicações comuns e desenvolveram campanhas nacionais.

Juntos, esses impactos positivos da mobilização mostram a importância das redes ou campos nos movimentos, bem como os papéis singulares que diferentes organizações educacionais podem desempenhar. Mais à frente na pandemia, muitas dessas organizações deixaram de se concentrar nas reivindicações de saúde pública. As lutas relacionadas à pandemia continuaram nas mobilizações de educadores/as, incluindo a

greve pela justiça educacional em Seattle. Embora essas lutas tenham contribuído para um movimento contemporâneo mais amplo no sindicalismo pela justiça social nos Estados Unidos, elas não promoveram avanços significativos nas reivindicações de saúde pública na mesma medida que os primeiros anos do movimento pelas escolas seguras. Além disso, com exceção da mobilização notável do Movimento dos/das Professores/as de Base (MORE) ao lado dos/das profissionais de enfermagem de Nova York, a maioria dessas lutas não se vinculou à organização de movimentos afins, que continuaram a se concentrar na saúde pública ao lado de outras formas de justiça, tais como os movimentos emergentes pela justiça na saúde dentro das comunidades de pessoas com sequelas da Covid e com deficiência.

Considerações finais

Durante a pandemia da Covid-19, os/as educadores/as trabalharam em diversas estruturas organizacionais para discutir suas questões e lutar por suas reivindicações. Mostramos como os/as educadores/as adotam abordagens filosóficas, estratégicas e táticas do sindicalismo pela justiça social para destacar a relação interconectada entre as condições de ensino e aprendizagem e como essas também são moldadas por forças socioeconômicas e políticas mais amplas. Eles/as desafiam as políticas estatais relacionadas à educação e à saúde pública, enfatizando uma combinação de estratégias de base e métodos legais. E fazem isso empregando uma variedade de tipos e estruturas organizacionais: redes ativistas nacionais, redes ativistas regionais, sindicatos, comitês pela justiça social e mobilizações na unidade escolar. A complexidade dessa variedade de configurações fortalece o sucesso geral e o poder do movimento.

Resta saber *se* e *como* o movimento pelas escolas seguras vai se desenvolver. No momento em que escrevemos este artigo, a grande maioria das escolas nos Estados Unidos não está mais aplicando medidas não farmacológicas – NPIs, tais como uso universal de máscaras, ventilação, testagem ou rastreamento. Apesar de um/uma em cada cinco educadores/as sofrer de sequelas da Covid (LIEBERMAN, 2022), poucos sindicatos estão se mobilizando tendo as condições de trabalho durante a pandemia como reivindicações centrais. Além disso, embora centenas de pessoas continuem a morrer por dia nos Estados Unidos, a emergência de saúde pública terminou em maio de 2023, transferindo a resposta à pandemia para o mercado privado.

Para que o movimento pelas escolas seguras continue neste quarto ano da pandemia, talvez seja benéfico continuar a construir laços com esses movimentos por justiça econômica e racial, incluindo movimentos por justiça econômica como o Fight for \$15⁷ e movimentos pela justiça racial como o Black Lives Matter. O movimento dos/das educadores/as também pode se beneficiar da intensificação das conexões com sindicatos do

setor de saúde, como sindicatos dos/das profissionais de enfermagem, assim como da criação de novos vínculos com o movimento pela justiça para pessoas com deficiência, que continua exigindo medidas de mitigação com base científica e uma rede de segurança social mais forte. Além disso, esse e outros movimentos de educadores/as podem se beneficiar do retorno às táticas do primeiro ano da pandemia, incluindo seu potencial de conquistar suas reivindicações por meio de ações de protesto, utilizando uma gama diversificada de organizações dos movimentos sociais. Como diz o ditado trabalhista: juntos/as somos mais fortes.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título ‘*For Once We’re Asking for MORE Testing’: organisational infrastructure in the safe schools movement during COVID-19*’, Lauren Ware Stark, Rebecca Tarlau and Rhiannon M. Maton, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Érico Assis.
- 2 No contexto estadunidense, a expressão *serviços integrados* se refere a uma abordagem em equipe para o apoio aos/as discentes, muitas vezes envolvendo serviços prestados por pessoal que não professores/as certificados/das – como, por exemplo, conselheiros/as, assistentes sociais, treinadores/as extracurriculares ou mentores/as.
- 3 Decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos que suprimiu a segregação racial nas escolas públicas do país em 1954. [N.T.]
- 4 Lauren Ware Stark foi ativa na WSEU, na NEU, na SEE e na UCORE no início da pandemia da Covid-19, embora seu trabalho etnográfico tenha se concentrado de forma mais extensiva nas duas últimas organizações.
- 5 Referência a uma popular franquia de brinquedos e desenhos animados de mesmo nome, na qual cinco leões robóticos podem se combinar para formar um robô maior, chamado Voltron.
- 6 Referência a uma popular franquia de brinquedos, desenhos animados e filmes homônimos, na qual robôs alienígenas podem se transformar em outros seres ou objetos, como por exemplo, humanos, animais, eletrodomésticos ou veículos.
- 7 Fight for \$15 é um movimento pela justiça econômica nos Estados Unidos focado em aumentar o salário mínimo para US\$ 15 por hora.

Referências

- ASSELIN, Chloe. 2022. “Fighting Racism Through Teacher Union Democratization: Activist Educators in Social Justice Caucuses in New York City and Philadelphia.” *Critical Education* 13 (3): 44–62. <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186566>.
- BASCIA, Nina, and Sachin Maharaj. 2022. “After the Dust Has Settled: Enduring Teacher Unionism.” *Critical Education* 13 (4): 5–19. <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186622>.

BEHRENT, Megan. 2016. "More Than a Score: Neoliberalism, Testing & Teacher Evaluations." *Workplace* 26: 50–62.

BLANC, Eric. 2019. *Red State Revolt: The Teachers' Strike Wave and Working-Class Politics*. Brooklyn and London: Verso Books.

BLANC, Eric. 2022. "How Digitized Strategy Impacts Movement Outcomes: Social Media, Mobilizing, and Organizing in the 2018 Teachers' Strikes." *Politics & Society* 50 (3): 485–518. <https://doi.org/10.1177/00323292211039953>

BLOOM, Mina. 2021. *Chicago Teachers Work Outside In 27-Degree Weather To Protest CPS Reopening Plan. Block Club Chicago*. <https://blockclubchicago.org/2021/01/04/chicago-teachers-work-outside-in-27-degree-weather-to-protest-unsafe-cps-reopening-plan/>.

BOCKING, Paul. 2020. *Public Education, Neoliberalism, and Teachers: New York City, Mexico City, Toronto*. Toronto: University of Toronto Press.

CAPASSO, Ariadna, Sooyoung Kim, Shahmir H. Ali, Abbey M. Jones, Ralph J. DiClemente, Yesim Tozan. 2022. "Socioeconomic Predictors of COVID-19-related Health Disparities among United States Workers: A Structural Equation Modeling Study." *PLOS Global Public Health* 2 (2): e0000117.

CHICAGO PUBLIC SCHOOL NURSES. n.d. "Statement by Chicago Public School Nurses." https://docs.google.com/document/d/1mooZcHC94gKf3YE_0BkVVlJl0LodnFAGPgrXc8ij8l/edit.

THE CHICAGO TEACHERS UNION. 2012. "The Schools Chicago's Students Deserve: Research-Based Proposals to Strengthen Elementary and Secondary Education in the Chicago Public Schools." https://news.www.com/sites/default/files/Chicago%20Teachers%20Union%20report_0.pdf.

COHEN, Rachel M., and Paul Abowd. 2020. "As Schools Reopen, Teachers, Parents, and Students are Pushing Back." *The Intercept*. Accessed August 3, 2020. <https://theintercept.com/2020/08/03/reopening-schools-coronavirus/>.

CPD Action. 2020. "Letter to Donald Trump - We Demand Safe Schools!" <https://cpdaction.org/letter-to-donald-trump-we-demand-safe-schools>.

DORNFIELD, Ann. 2020. "Students and Staff at South Seattle School Plan 'Sick-Out' to Protest District's Handling of Coronavirus." *KUOW*. Accessed March 11, 2020. <https://www.kuow.org/stories/students-and-staff-at-south-seattle-school-plan-sick-out-to-protest-district-s-handling-of-Covid-19>.

DYKE, Erin, Heather Anderson, Autumn Brown, Jinan El Sabbagh, Hannah Fernandez, Stacey Goodwin, Mark Hickey, et al. 2022. "Beyond Defeat: Understanding Educators' Experiences in the 2018 Oklahoma Walkouts." *Critical Education* 13 (2): 77–95. <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186610>.

DYKE, Erin, and Brendan Muckian Bates. 2020. "Educators Striking for a Better World: The Significance of Social Movement and Solidarity Unionisms." *Berkeley Review of Education* 9 (1), <https://doi.org/10.5070/B89146423>.

EDWARDS, Robert, and John McCarthy. 2004. "Resources and Social Movement Mobilization." In *The Blackwell Companion to Social Movements*, edited by David A. Snow, Sarah A. Soule, and Hanspeter Kriesi, 16–52. Blackwell.

HAGOPIAN, Jesse, and John T. Green. 2012. "Teachers Unions and Social Justice." In *Education and Capitalism*, edited by Jeff Bale, and Sarah Knopp, 141–175. Chicago: Haymarket Books.

HOWELL, Crystal D., and Caleb Schmitzer. 2022. "Online and on the Picket Line: West Virginia Teachers' Use of an Online Community to Organize." *Critical Education* 13 (2): 59–76. <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186613>.

- IRIZAR, Patricia, Dharmi Kapadia, Sarah Amele, Laia Bécares, Pip Divall, Srinivasa Vittal Katikireddi, and Eliud Kibuchi. 2023. “Pathways to Ethnic Inequalities in COVID-19 Health Outcomes in the United Kingdom: A Systematic Map.” *Social Science and Medicine*: 116044.
- IRIZAR, Patricia, Daniel Pan, Dharmi Kapadia, Laia Bécares, Shirley Sze, Harry Taylor, Sarah Amele, et al. 2023. “Ethnic Inequalities in COVID-19 Infection, Hospitalisation, Intensive Care Admission, and Death: A Global Systematic Review and Meta-Analysis of Over 200 Million Study Participants.” *EclinicalMedicine*.
- JOHNSTON, Hank. 2014. *What Is a Social Movement?* Cambridge and Malden: Polity Press. Jones, Denisha, and Jesse Hagopian. 2020. *Black Lives Matter at School: An Uprising for Educational Justice*. Chicago: Haymarket Books.
- KARP, Sarah. 2020, July 15. “Chicago Teachers Union Demands Remote Learning Only This Fall.” *QBEZ Chicago*. <https://www.wbez.org/stories/chicago-teachers-union-demands-remote-learning-only-this-fall/85f1ae3a-258a-4125-aba4-a6565e3946db>.
- KUK, Hye-Su, and Rebecca Tarlau. 2020. “The Confluence of Popular Education and Social Movement Studies Into Social Movement Learning: A Systematic Literature Review.” *International Journal of Lifelong Education* 39 (5-6): 591–604. DOI: 10.1080/02601370.2020.1845833.
- LIEBERMAN, Mark. 2022. “1 in 5 Educators Say They’ve Experienced Long COVID.” *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/1-in-5-educators-say-theyve-experienced-long-covid/2022/04>.
- LYONS, John F. 2008. *Teachers and Reform: Chicago Public Education, 1929-1970*. Urbana: University of Illinois Press. Madelon, Barbara. 2022. *Labor Notes*. Sept. 22. “Seattle Teachers End Week-Long Strike.” <https://labornotes.org/2022/09/seattle-teachers-end-week-long-strike>.
- MATON, Rhiannon. 2016. “WE Learn Together: Philadelphia Educators Putting Social Justice Unionism Principles into Practice.” *Workplace: A Journal for Academic Labor*.
- MATON, Rhiannon. 2018. “From Neoliberalism to Structural Racism: Problem Framing in a Teacher Activist Organization.” *Curriculum Inquiry* 48 (3): 293–315. <https://doi.org/10.1080/03626784.2018.1474711>.
- MATON, Rhiannon. 2021. “‘Front Row Seat to All That’s Wrong’: School Nurse Organizing in Chicago.” *Spectre Journal*. <https://spectrejournal.com/front-row-seat-to-all-thats-wrong-school-nurse-organizing-in-chicago/>.
- MATON, Rhiannon. 2022a. “Organized Resistance During COVID-19.” *Progressive Neoliberalism in Education: Critical Perspectives on Manifestations* 114.
- MATON, Rhiannon. 2022b. “The Chicago Teachers Union as Counterhegemony: Organized Resistance During COVID-19.” In *Progressive Neoliberalism in Education*. Routledge, edited by A. Sharma, M. Schmeichel, and B. Wurzburg, 169–183. New York: Routledge.
- MATON, Rhiannon. 2022c. “‘What We Want Is the Same Thing You Want’: Educator Union Organizing for the ‘Common Good’ During COVID-19.” *Radical Teacher* 124: 43–50. <https://doi.org/10.5195/rt.2022.1086>.
- MATON, Rhiannon. 2023. “Fighting on the Frontlines: Intersectional Organizing in Educators’ Social Justice Unions During COVID-19.” *Gender, Work & Organization*, 30, 2, 692–709. <https://doi.org/10.1111/gwao.12827>.
- MATON, Rhiannon M., and Lauren Ware Stark. 2021. “Educators Learning Through Struggle: Political Education in Social Justice Caucuses.” *Journal of Educational Change* 1–25.
- MCADAM, Doug, and David A. Snow. 2010. *Readings on Social Movements: Origins, Dynamics, and Outcomes*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- MCCARTHY, John D., and Zald N. Mayer. 1977. “Resource Mobilization and Social Movements: A Partial Theory.” *American Journal of Sociology* 82 (6): 1212–41. <https://doi.org/10.1086/226464>

- MORRISON, Dana. 2021. "What Came Before: Remembering Movements with Philadelphia's Teacher-Organizers." *Critical Education* 12 (7).
- MURPHY, Marjorie. 1990. *Blackboard Unions: The AFT and the NEA, 1900-1980*. Ithaca: Cornell University Press. National Educators United. n.d. "Safe Return to Schools." <https://static1.squarespace.com/static/5dd9baf60885f34b569a72f2/t/5ed82a772585233e52b9dd0a/1591224951670/Safe+Return+to+Schools.pdf>.
- NIESZ, Tricia. 2021. "Activist Educators and the Production, Circulation and Impact of Social Movement Knowledge." *Critical Education* 12 (7), <https://doi.org/10.14288/ce.v12i7.186577>.
- OLZAK, Susan, and Emily Ryo. 2007. "Organizational Diversity, Vitality and Outcomes in the Civil Rights Movement." *Social Forces* 85 (4): 1561-1591.
- OWENS, Leah Z. 2020. "Becoming Black Woman Teacher: An Autoethnographic Illumination of Teacher Leadership Development for Critical Democratic Public Education in Newark, NJ." Phd diss., Rutgers, The State University of New Jersey.
- RILEY, Kathleen. 2021. "Book Groups in the Social Justice Unionism Movement: An Analysis of Teachers' Reasons for Participation." *Critical Education* 12 (7), <https://doi.org/10.14288/ce.v12i7.186606>.
- ROBERTS, Kirstin, and Annie Kellogg. 2021. "Lessons from the Brentano Teach-Out." *Chicago Union Teacher* 85 (5), <https://www.ctulocal1.org/chicago-union-teacher/2021/04/lessons-from-the-brentano-teach-out/>.
- RUSSOM, Gillian, and Samantha Winslow. 2017. "Teachers Union Caucuses Gather to Swap Strategies." *Labor Notes*. Accessed August 17, 2017. <https://labornotes.org/2017/08/teachers-caucus-together>.
- SCHIRMER, Eleni, and Rebecca Tarlau. 2022. "Never Let a Good Crisis Go to Waste: Labor Organizing During COVID-19." *Journal of Labor and Society*, 1-34, <https://doi.org/10.1163/24714607-bja10069>.
- SHILLER, Jessica, and BMORE Caucus. 2020. "Winning in Baltimore: The Story of How BMORE Put Racial Equity at the Center of Teacher Union Organizing." *Berkeley Review of Education* 9 (1), <https://doi.org/10.5070/B89146427>.
- SIMPSON, Bob. 2012. "Black Teachers' Revolt of the 1960s." *Counterpunch*. Retrieved from <https://www.counterpunch.org/2012/10/26/1960s-black-teachers-revolt/>.
- STARK, Lauren W. 2019. "'We're Trying to Create a Different World': Educator Organizing in Social Justice Caucuses." Phd diss., University of Virginia.
- STARK, L. 2021, April 8. "'It's not our responsibility': Educator and Union Resistance Against the Unsafe Reopening of Schools." *Paper presented at the American Education Research Association (AERA) Annual Conference, Virtual Meeting*.
- STARK, Lauren Ware. 2023. "Learning and Knowledge-Making in Contemporary Educator Movements." *Globalisation, Societies and Education* 21: 1-16.
- STARK, Lauren W., Erin Dyke, and Rhiannon Maton. 2022. "Afterword: Reflections on Contemporary Educator Movements." *Critical Education* 13 (4): 50-57. <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186729>.
- Tarlau, Rebecca. 2021. "Contentious Co-Governance and Prefiguration: A Framework for Analyzing Social Movement-State Relations in Public Education." *Educational Researcher* 50 (8): 527-536. <https://doi.org/10.3102/0013189X211023496>
- TARROW, Sidney. 2022. *Power in Movement*. Cambridge University Press.
- TAYLOR, Clarence. 2011. *Reds at the Blackboard: Communism, Civil Rights, and the New York City Teachers Unions*. New York: Columbia University Press.

TAYLOR, Kate. 2021. “Chicago Teachers Tentatively Agree to Return to Classrooms. *The New York Times*, February 7. <https://www.nytimes.com/2021/02/07/us/chicago-teachers-tentatively-agree-to-return-to-classrooms.html>.

TAYLOR, Keeanga-Yamahtta. 2021. *What's at Stake in the Fight Over Reopening Schools*. The New Yorker. <https://www.newyorker.com/news/our-columnists/whats-at-stake-in-the-fight-over-reopening-schools>.

UETRICH, Micah. 2014. *Strike for America: Chicago Teachers Against Austerity*. London and Brooklyn: Verso.

VELEZ, Monica. 2022a. “Seattle Students Plan Sickout, Demand COVID Tests and Masks as School Closures Climb.”

SEATTLE TIMES, Jan. 13. <https://www.seattletimes.com/education-lab/seattle-students-demand-masks-and-tests-plan-sickout-as-school-closures-climb/>.

VELEZ, Monica. 2022b. “Cleveland High Teachers Resign to Protest Principal's Departure, Call for Her Reinstatement.” *Seattle Times*, June 23. <https://www.seattletimes.com/education-lab/cleveland-high-teachers-resign-to-protest-principals-departure-call-for-her-reinstatement/>.

WALKER, Vanessa Siddle. 2005. “Organized Resistance and Black Educators' Quest for School Equality, 1878-1938.” *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education* 107 (3): 355–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00480.x>

WALKER, Vanessa Siddle. 2013. “Tolerated Tokenism, or the Injustice in Justice: Black Teacher Organizations and Their Forgotten Struggle for Educational Justice, 1921-1954.” *Equity and Excellence* 46 (1): 64–80. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.751756>

WEINER, Lois. 2012. *The Future of Our Schools: Teachers Unions and Social Justice*. Chicago, IL: Haymarket Books.

WINSLOW, Samantha, and Alexandra Bradbury. 2015. Underlining Strikers' Point, Court Fines Washington for Underfunding Schools. *Labor Notes*, August 24. <https://labornotes.org/2015/08/underlining-strikers-point-court-fines-washington-underfunding-schools>.

Declaração de divulgação

As autoras não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.

“Contra a imposição, defendemos a educação”:
os movimentos docentes contra a austeridade e as reformas
neoconservadoras no contexto espanhol¹

“Against imposition, we defend education”:
teachers’ movements against austerity and neoconservative reforms in the
Spanish context

“Contra la imposición, defendemos la educación”:
los movimientos docentes contra la austeridad y las reformas
neoconservadoras en el contexto español

 **LLUÍS PARCERISA***

Universidade de Barcelona, Espanha

 **ANTONI VERGER****

Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha

RESUMO: Entre 2011 e 2015, no rastro da crise financeira global, a Espanha passou por medidas de austeridade severas que levaram à agitação social e ao surgimento de novas formas de ação coletiva. No campo educacional, sindicatos docentes e movimentos ativistas se organizaram contra as políticas neoliberais e neoconservadoras que o governo central e vários governos regionais promoviam. O caso da Assembleia Docente das Ilhas Baleares é de relevância particular, pois constituiu uma experiência de protesto altamente bem-sucedida que desencadeou uma mobilização social sem precedentes e com amplo apoio popular. Com base em teorias dos movimentos sociais e combinando entrevistas semiestruturadas com análise documental e da imprensa, este estudo conclui que a combinação entre construção de alianças, ações coletivas

* Departamento de Ensino, Aprendizagem e Organização Educacional, Universidade de Barcelona, Barcelona, Espanha. E-mail: <lluiparcerisa@ub.edu>.

** Departamento de Sociologia, Universidade Autônoma de Barcelona. Cerdanyola del Vallès, Espanha. E-mail: <antoni.verger@uab.cat>.

disruptivas e processos de enquadramento foi fundamental para explicar o sucesso da mobilização social.

Palavras-chave: Movimento social. Análise de enquadramento. Neoliberalismo. Reforma educacional. Medidas de austeridade.

ABSTRACT: Between 2011 and 2015, at the dawn of the global financial crisis, Spain went through severe austerity measures that led to social unrest and to the emergence of new expressions of collective action. In the educational field, teachers' unions and grassroots movements organised against the neoliberal and neoconservative policies promoted by the central government and several regional governments. The case of the Teachers' Assembly in the Balearic Islands is particularly relevant because it was a highly successful protest experience that triggered unprecedented social mobilisation and broad social support. Drawing on social movement theories and combining semi-structured interviews with document and media analysis, this study finds that the combination of alliance-building, disruptive collective actions, and framing processes was key to explaining the success of the social mobilisation.

Keywords: Social movement. Frame analysis. Neoliberalism. Educational reform. Austerity policies.

RESUMEN: Entre 2011 y 2015, a raíz de la crisis financiera global, España sufrió severas medidas de austeridad que provocaron malestar social y el surgimiento de nuevas formas de acción colectiva. En el ámbito educativo, los sindicatos de docentes y los movimientos activistas se organizaron contra las políticas neoliberales y neoconservadoras promovidas por el gobierno central y varios gobiernos regionales. El caso de la Asamblea Docente de las Islas Baleares es de particular relevancia, ya que constituyó una experiencia de protesta de gran éxito que desencadenó una movilización social sin precedentes y un amplio apoyo popular. Basado en teorías de los movimientos sociales y en la combinación de entrevistas semiestructuradas con análisis documentales y de prensa, este estudio concluye que la composición de la construcción de alianzas, de acciones colectivas disruptivas y de procesos de encuadramiento fue fundamental para explicar el éxito de la movilización social.

Palabras clave: Movimiento social. Análisis de encuadramiento. Neoliberalismo. Reforma educativa. Medidas de austeridad.

Introdução

No rastro da crise financeira global de 2008, países do sul da Europa como Espanha, Portugal, Itália e Grécia foram significativamente afetados pela aplicação de medidas de austeridade (CARVALHO, 2022). Na Espanha as políticas de austeridade foram particularmente severas durante o governo conservador liderado pelo Partido Popular – PP, entre 2011 e 2015, e tiveram grande impacto em vários setores da sociedade. Um dos mais afetados foi a educação, sendo as condições de trabalho das escolas e de professores/as as mais prejudicadas pelos cortes no orçamento. Entre as várias medidas, a mais impactante foi o Decreto-Lei de Medidas para Redução do Déficit Público (DECRETO-LEI 5/2012, de 1º de junho), que resultou num aumento nas horas de ensino de professores/as, na precariedade do pessoal temporário e no aumento na proporção de alunos/as por professores/as (STOLEROFF, 2013).

Paralelamente à imposição de cortes orçamentários, o governo espanhol promoveu uma ambiciosa Lei da Reforma Educacional – LRE em 2013, por ele chamada Lei Orgânica para a Melhoria da Qualidade Educacional – LOMCE (sigla em espanhol). Essa lei apresentava uma abordagem dupla para a política educacional: impunha um controle mais rígido sobre os resultados dos/das alunos/as, o currículo escolar e a língua de ensino por meio de uma nova e ampla avaliação, além de outras medidas regulatórias, ao mesmo tempo que promovia uma maior autonomia escolar e a competição entre as instituições de ensino. A LRE LOMCE se alinha diretamente com o que Michael Apple (2006) define como “modernização conservadora”, uma modalidade de reforma que combina controle estatal mais rígido com maior liberdade na educação.

No entanto, os/as educadores/as e a sociedade civil não ficaram passivos/as diante de todas essas reformas, que foram o catalisador para uma reação significativa com um novo e forte ciclo de protestos. Esse período foi testemunha do surgimento de movimentos sociais influentes na Espanha, como os Indignados, a Plataforma das Vítimas das Hipotecas e as plataformas cidadãs que defendiam a saúde e a educação públicas (RIBERA-ALMANDOZ & CLUA-LOSADA, 2021; MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, 2019). Esses movimentos tiveram grande impacto na política espanhola, evidenciado pelo surgimento de novos partidos políticos, mudanças nas práticas democráticas dos partidos tradicionais e mudanças jurídicas substanciais destinadas, por exemplo, a proteger os direitos à moradia de cidadãos/ãs vulneráveis (DE WEERDT & GARCIA, 2016; FLESHER FOMINAYA, 2015; ROMANOS, SOLA & RENDUELES, 2023). No entanto, o impacto desses esforços de ação coletiva variou entre setores e territórios. No setor educacional, um exemplo notável foi o das Ilhas Baleares, que passaram pela experiência de uma resposta de proporções e dinamismo acima do comum.

Na região autônoma das Ilhas Baleares,² o governo regional, também liderado pelo PP, não só aderiu rigorosamente às medidas de austeridade na educação definidas pelo

governo espanhol, como também tomou medidas extras para cortar o orçamento da educação e centralizar o controle das escolas. Uma ação de forte impacto foi a redução do papel do catalão como língua de ensino. Essa medida para diminuir a presença do catalão na educação suscitou uma oposição significativa, pois foi vista como ataque à autonomia profissional dos/das professores/as e à língua materna de uma parte importante da população. Em resposta surgiram novas formas de ação coletiva no setor educacional, que evoluíram para um movimento interseccional, combinando habilmente questões relacionadas com o direito à educação, à defesa do Estado social e à preservação das línguas locais e minoritárias. Esse movimento, que foi bem orquestrado, conseguiu mobilizar a população e teve papel crucial na desestabilização das políticas do governo regional, contribuindo de maneira decisiva para a derrota eleitoral do PP nas eleições regionais de 2015.

Este artigo analisa esse episódio singular de mobilização social nas Ilhas Baleares. Seu objetivo principal é compreender as condições que catalisaram a mobilização social na região e avaliar o impacto subsequente dos movimentos. Para captar essas dinâmicas, o estudo integra diversas teorias dos movimentos sociais, incluindo dimensões estruturais, organizacionais e ideacionais da mobilização social. Em termos metodológicos, o estudo se baseia numa abordagem de rastreamento de processos, oferecendo uma análise aprofundada dos acontecimentos que se desenrolaram e das relações de causalidade estabelecidas entre eles. Com base em dados coletados a partir de entrevistas com agentes-chave envolvidos tanto na proposta quanto na resistência às reformas, o estudo segue a abordagem narrativa cronológica, que descreve os momentos-chave do processo político³. Essa abordagem ajudou a identificar os fatores-chave que contribuíram para o sucesso dos protestos nas Ilhas Baleares. O estudo destaca o papel crítico da construção de alianças, o repertório de ações disruptivas e controversas e a construção de pontes entre diferentes enquadramentos (*frame-bridging*) para explicar o sucesso desse movimento.

O contexto político: a política da educação em tempos de austeridade

Em resposta às medidas de austeridade e às controversas reformas na educação, que estavam sendo implementadas em vários níveis, novos movimentos ativistas tomaram forma nas Ilhas Baleares. O governo do PP na região autônoma, sentindo-se apoiado pelo ambiente político internacional e nacional daquele momento, não só cumpriu as prerrogativas de austeridade vindas de Madrid e Bruxelas, como também as intensificou. O governo regional, presidido por José Ramón Bauzá, havia vencido as eleições regionais de 2011 por ampla maioria, prometendo a “legislatura das rodovias educacionais”, o que implicava a priorização da causa educacional (ARA BALEARS, 26/02/2015). No entanto,

na prática, priorizou o cumprimento das metas de redução do déficit público. Desde o início de seu mandato, anunciou cortes no setor público que seriam particularmente severos para a educação, afetando em especial as condições de trabalho dos/das professores/as e as oportunidades da população estudantil mais desfavorecida.

O governo das Ilhas Baleares, em sua ânsia por obter a aprovação do governo conservador espanhol, abriu outra frente política ao tomar suas próprias medidas contra o uso predominante da língua catalã nas escolas e em outras instituições públicas. O governo, alegando apoiar o ‘trilinguismo’ na educação, introduziu o Decreto de Tratamento Integrado das Línguas – TIL, que reduziu a presença do catalão nas salas de aula e foi visto como um passo preliminar para que as famílias escolhessem a língua de instrução. Com essa medida controversa, a política de língua de instrução do governo regional ecoou a abordagem recentralizadora do governo espanhol e a política linguística da LRE LOMCE (VERGER *et al.*, 2020). Tais mudanças marcaram um afastamento acentuado da política de longa data das Ilhas Baleares que promovia o catalão como língua comum de ensino — uma abordagem fundada inicialmente com a Lei de Normalização Linguística de 1986 e posteriormente consolidada pelo Decreto de Mínimos na Educação de 1997. Essas políticas tinham contado com o apoio de todos os principais partidos políticos, incluindo o PP.

Em resposta a todas essas reformas, entre 2013 e 2015, as Ilhas Baleares viveram um dos períodos mais intensos de mobilização social das últimas décadas. Essa mobilização foi canalizada por meio de inúmeras ações coletivas com grande apoio popular, que incluíram a convocação de uma greve por tempo indeterminado no setor educacional, seguida por uma manifestação de amplitude sem precedentes.

Esta investigação mostra como, nesse contexto turbulento, a mobilização social provocou o surgimento de novos/as sujeitos/as políticos/as, mudanças políticas significativas e revela os fatores que contribuíram para sua relevância política.

Investigando movimentos educacionais: abordagem teórica e metodológica

Em termos teóricos, este estudo segue as principais premissas da abordagem do processo político (TARROW, 2022; DELLA PORTA & DIANI, 2006). Ao integrar diferentes teorias dos movimentos sociais, esta abordagem visa capturar de modo abrangente os fatores estruturais, organizacionais e ideacionais que intervêm nas ações e repercussões dos movimentos sociais. Uma primeira dimensão analítica da abordagem inclui a estrutura das oportunidades políticas (HAY, 2002; MCADAM, 1996; TARROW, 2022), ou seja, os valores dominantes, as relações e hierarquias entre diferentes agentes políticos/as e sociais, e as condições políticas sistêmicas, relacionais e temporais que podem favorecer (ou impedir) o sucesso da ação coletiva (KITSCHOLT, 1986).

A segunda dimensão da análise da abordagem inclui as funções de produção simbólica e enquadramento dos/das agentes coletivos/as. De acordo com David Snow e Robert Benford (1988), podemos distinguir três tipos de enquadramentos de ação coletiva: enquadramentos diagnósticos (identificação do problema), enquadramentos motivacionais (o chamado a agir) e enquadramentos prognósticos (soluções de políticas públicas), que são fundamentais nos processos de mobilização social. Os enquadramentos servem como mediadores entre o contexto, as estruturas organizacionais e as práticas, e facilitam à população “localizar, perceber, identificar e rotular” os acontecimentos da vida cotidiana (SNOW *et al.*, 1986, p. 464).

Os repertórios de ação coletiva (TARROW, 2022) são a terceira dimensão da abordagem do processo político. Eles são fundamentais para comunicar as demandas dos movimentos sociais e pressionar os governos e outras instâncias envolvidas a atendê-las. Dado que a ação dos movimentos sociais é condicionada por fatores ideológicos, bem como por restrições organizacionais e contextuais, os movimentos sociais podem escolher entre uma ampla gama de repertórios de ação, conforme a conjuntura política. Entre eles estão repertórios convencionais (manifestações e greves), não convencionais (boicotes, performances, ocupações de instituições), assim como repertórios de ação de sensibilização (através de manifestos, redes sociais etc.) (VERGER & NOVELLI, 2012). Em suma, a abordagem do processo político nos fornece ferramentas conceituais e analíticas para investigar processos sociopolíticos complexos de contestação mediados por uma relação dialética entre estrutura e agência, que condicionam as ações e o impacto dos movimentos sociais.

Em termos metodológicos, o estudo de caso se baseia em 20 entrevistas semiestruturadas com pessoas que tiveram uma atuação decisiva. Seguimos uma estratégia de amostragem intencional (PATTON, 2002) por meio da qual selecionamos pessoas envolvidas no processo de reforma, incluindo funcionários/as de alto escalão do Departamento de Educação e membros dos partidos políticos no parlamento, inspetores/as, associações de pais e mães, lideranças de grupos de pressão e entidades culturais, especialistas em língua e literatura catalãs, ativistas de movimentos sociais como a Plataforma pela Defesa da Universidade Pública – PUDUP, a Plataforma Crida e lideranças ativistas da Assembleia Docente. Além disso, empreendemos uma análise documental de comunicados à imprensa, editoriais e notícias (n = 622) publicados durante o período de 2013 a 2015 nos principais jornais nacionais e regionais (*El Mundo*, *El País*, *El Diario de Mallorca*, *Última Hora*, *Ara Balears* e *El Periódico de Ibiza y Formentera*). As matérias da imprensa foram obtidas a partir da base de dados MyNews e cobrem o período de 09/2013 a 09/2014. Seguindo o método de rastreamento de processos (BEACH & PEDERSEN, 2013), a análise documental (N = 13) e da imprensa serviu para sistematizar e identificar os/as agentes e acontecimentos chave do processo político. A análise dos documentos e das entrevistas seguiu uma abordagem de codificação flexível, combinando códigos dedutivos

e emergentes (DETERDING & WATERS, 2021) que foram desenvolvidos iterativamente durante o processo analítico. Os códigos (ver Tabela A1, no Apêndice) buscaram identificar o papel das condições estruturais e do contexto na promulgação da reforma, assim como os quadros discursivos e os repertórios de ação coletiva empregados pela Assembleia Docente para promover suas demandas e resistir à reforma educacional promulgada pelo governo conservador.

Resultados

As principais conclusões do estudo estão organizadas de acordo com as principais fases que identificamos no conflito: 1) *Agitação crescente entre as comunidades da educação*; 2) *O surgimento de um novo agente coletivo*; 3) *Escalada do conflito*; 4) *Protesto social em massa*; 5) *Pacificação e mudança no governo*. Cada etapa foi meticulosamente analisada para revelar sua dinâmica única. A cada etapa, identificamos elementos contextuais críticos, os/as agentes de relevância envolvidos/as, suas narrativas e as táticas específicas de protesto que empregaram para combater as reformas conservadoras. As conclusões dão atenção especial aos papéis desempenhados por fatores sistêmicos e relacionais no processo de mobilização, bem como ao uso eficaz de práticas de comunicação estratégica e de aproximação de pontos de vista. O sucesso do movimento, como mostraremos, também pode ser atribuído à implementação de repertórios disruptivos e inovadores de ação coletiva. Juntos, esses elementos se mostraram essenciais para mobilizar o público e catalisar a mudança.

Fase 1: Agitação crescente entre as comunidades da educação

No verão de 2012 o governo das Ilhas Baleares intensificou suas medidas de austeridade no setor da educação ao demitir cerca de 600 professores/as temporários/as e reduzir substancialmente os recursos disponíveis para as escolas (nos programas de atenção à diversidade, reforço escolar, subsídios para refeitórios etc.), o que afetou particularmente alunos/as mais desfavorecidos/as. Em resposta a esses cortes, no início do ano letivo de 2012-2013, uma campanha educacional comunitária, a Plataforma Crida⁴, decidiu intensificar sua atividade (AICART & BARCELÓ, 2023). A Plataforma Crida havia sido criada alguns meses antes, em resposta às medidas de austeridade, por um grupo de pais e mães com filhos/as matriculados/as em três escolas públicas desfavorecidas, onde os efeitos dos cortes se fizeram sentir de forma mais aguda. O objetivo inicial dessa organização era dar visibilidade à insatisfação com os cortes que estavam ocorrendo no setor público e, especialmente, na educação.

Os/As ativistas que compunham a plataforma perceberam a necessidade de se equiparem com alguma ferramenta de visibilidade comunitária para socializar suas demandas, sensibilizar a população e divulgar futuras campanhas e ações. Foi assim que surgiu a ideia de fazer uma camiseta verde com a imagem de um funil, que se tornou um símbolo bastante popular. De acordo com um dos líderes ativistas da Plataforma Crida, esse símbolo tem duplo significado: *“Serve para proclamar como um megafone e serve para dizer que não queremos passar pelo funil que são as medidas de austeridade”* (entrevista 13, ativista da Plataforma Crida).

No início do ano letivo 2012-2013, a Plataforma Crida, emulando movimentos anti-austeridade em outras regiões espanholas (MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, 2019; PORTOS, 2016), promoveu uma campanha contra a aprovação do Programa Geral Anual das escolas pelos conselhos escolares. Para motivar a participação cidadã, a plataforma utilizou um enquadramento motivacional (SNOW & BENFORD, 1988) que alude às possibilidades reais de mudança – *“Se quisermos, podemos dizer que basta”* –, que partilha elementos discursivos com outros movimentos sociais, como a Plataforma das Vítimas das Hipotecas (BARRANCO & PARCERISA, 2020). A campanha contou com o apoio de uma comissão jurídica que orientou a Crida quanto à viabilidade legal de generalizar suas ações. No entanto, no momento de aderir à campanha, em algumas escolas surgiram tensões com as equipes de gestão, pois havia receio de represálias por parte do Departamento de Educação das Ilhas Baleares (entrevista 13, ativista da Plataforma Crida). No final de novembro de 2012, a Plataforma Crida organizou ações disruptivas nas escolas.

Conforme mostrado na Figura 1, os *sit-ins*, ou ‘protestos sentados’, que foram organizados tiveram alto nível de participação. Um ativista da Plataforma Crida sugere que essa ação pressionou o governo conservador devido ao número de escolas e a diversos/as agentes da comunidade educacional envolvidos/as no protesto.

“Nosso objetivo era fazer sit-ins e passar a noite [na escola]. Ficamos na escola. [...] nossa hashtag se espalhou [...] pela comunidade da educação, pelas famílias [...], estávamos com os/as professores/as na escola. Claro que foi brutal, fizemos um mapa dos protestos e quase todas as escolas de Maiorca estavam no mapa porque algumas tinham feito e lido um manifesto, as outras ... era muito movimentado, outras fizeram jantares nas escolas, outras fizeram shows” (entrevista 13, ativista da Plataforma Crida)

Durante esse período os protestos contra a austeridade foram combinados com iniciativas contra a conservadora LRE LOMCE. Em meados de dezembro de 2012, três dos principais sindicatos docentes (STEI-i, FETE-UGT e FE-CCOO⁵) organizaram protestos contra o projeto de lei da reforma LOMCE, que foi coordenado pela Plataforma em Defesa das Escolas Públicas em nível nacional e teve amplo apoio das escolas públicas (STEI-I, 13/12/2012).

Figura 1: Mapa das escolas participantes nos protestos organizados pela plataforma Crida



Fonte: Media.cat (28/11/2012).

Fase 2: O surgimento de um novo agente coletivo

Após os protestos descritos, e com o objetivo de minar o seu potencial simbólico, o governo das Ilhas Baleares promulgou dois projetos de lei. Primeiro, a chamada “lei dos símbolos”, que previa a aplicação de sanções econômicas às escolas que exibissem símbolos não oficiais (ARA BALEARS, 26/07/2013) e segundo, a “lei da coexistência”, que buscava regulamentar o regime de direitos e deveres do funcionalismo público (diretores/as e professores/as). Essa última previa “*sanções aos/las professores/as por comportamentos [...] como expressar ideias políticas*” (entrevista 21, liderança sindical de professores/as), usar camisetas verdes ou se manifestar abertamente contra os cortes (entrevista 20, liderança sindical de professores/as). Ambas as medidas visavam combater diretamente a rejeição de toda a comunidade da educação, mas enfrentaram respostas críticas de agentes que não costumam confrontar o poder, como os/as inspetores/as escolares (entrevista 15, inspetor/a escolar). Esses projetos de lei controversos contribuíram para aumentar o apoio político ao protesto (SHIFFMAN & SMITH, 2007).

As duas iniciativas descritas acima foram complementadas por um terceiro projeto de lei, o Decreto do Tratamento Integrado da Língua – TIL, que se tornou o centro do debate sobre a educação e a medida mais controversa do pacote de reformas conservadoras. De acordo com um/uma representante da associação de diretores/as, com esse Decreto pretendia-se *“dedicar um terço do currículo a cada idioma”* (entrevista 18, representante da Associação de Diretores/as), para marginalizar a presença da língua catalã na sala de aula. Essa percepção foi amplamente compartilhada pela comunidade da educação e favoreceu o surgimento de disposições críticas em relação à promulgação do TIL entre a comunidade educacional.

O Ministro Regional da Educação – MRE na época, Rafael Bosch, era a favor da implementação gradual do modelo multilíngue e considerava que o plano deveria ser avaliado antes de sua implementação ampla. O Ministro pensava que uma implementação gradual do Decreto poderia diminuir a resistência potencial. No entanto, a pressão do setor conservador-centralista do Partido Popular – PP e de organizações de direita da sociedade civil, como o Círculo Balear, conseguiu acelerar a reforma. Essas forças argumentaram que se a implementação fosse gradual, *“chegariam ao fim da legislatura e não conseguiriam ver os benefícios do Decreto [TIL]”* (entrevista 22, ex-funcionário de alto escalão do Departamento de Educação).

Diante dessa situação, o Ministro da Educação das Ilhas Baleares aceitou acelerar o processo, mas também introduziu uma disposição no Decreto TIL (o Artigo 20) que deu flexibilidade e autonomia às escolas para adaptar seus projetos linguísticos aos objetivos da reforma. Nas palavras do mesmo funcionário de alto escalão do Departamento de Educação das Ilhas Baleares, o Artigo 20 representava a garantia da *“paz linguística”* (entrevista 22), mas isso não ia durar muito tempo. O Decreto TIL coincidiu com um período de grandes dificuldades para o setor da educação, que em 2013 passou pelo corte de 1.263 professores/as, além de sofrer com a crescente precariedade das condições de trabalho e a redução gradual dos orçamentos de cada escola. Apesar disso, em 12 de fevereiro de 2013 foi apresentada uma segunda versão do Decreto, recebida com indignação pelos/as professores/as. O projeto TIL previa a criação de quotas linguísticas (40% de catalão, 40% de espanhol e 20% de inglês, aproximadamente), por meio das quais as horas de ensino seriam distribuídas. O plano era começar a aplicar o decreto no ano letivo de 2013-2014 na educação infantil, em três séries do ensino fundamental (1^a, 3^a e 5^a) e no primeiro ano do ensino médio. No entanto, professores/as, especialistas e a própria Universidade das Ilhas Baleares – UIB questionaram seu conteúdo do ponto de vista da qualidade educacional (GUERRERO, 2015). O próprio ex-funcionário de alto escalão do Departamento de Educação já citado fez eco a algumas críticas que questionavam a viabilidade de sua implementação no contexto de austeridade:

Para ensinar em inglês, [...] precisávamos [...] de mais recursos. 2011, 2012 e 2013 foram anos de ajustes econômicos. Renovamos menos professores/as temporários/as, tínhamos menos professores/as. Portanto, numa situação de prosperidade econômica, certamente haveria mais apoio educacional, mais professores/as de inglês; por que esperar até 2013 para abordar isso? Porque nos anos letivos de 2011-12 e 2012-13 as escolas sofreram e têm menos recursos [...] com os ajustes [...] feitos em todas as escolas, não podemos fazer milagres” (entrevista 22).

O ex-funcionário reflete sobre as dificuldades de implementar um plano linguístico ambicioso num contexto marcado por medidas de austeridade. Além disso, ele também considera que implementar um plano tão ambicioso nesse contexto pode gerar controvérsia política, pois implica gastar uma grande quantidade de recursos na contratação de professores/as de inglês, enquanto, ao mesmo tempo, o governo cortava verbas em outras medidas importantes voltadas para a equidade, como atenção à diversidade, reforços etc. (entrevista 22).

Em fevereiro de 2013 houve um aumento substancial das críticas ao decreto por parte de partidos políticos, sindicatos docentes, especialistas em educação, pedagogia e filologia, organizações de pais/mães e diretores/as de escolas. No entanto, o contro-verso Decreto TIL (DECRETO 15/2013, de 19 de abril) entrou em vigor no final de abril do mesmo ano (GUERRERO, 2015).

Diante da aprovação iminente do Decreto TIL, em março de 2013 ocorreram múltiplas mobilizações setoriais. Elas denunciaram tanto a política de língua de instrução do governo das Ilhas Baleares (STEI-I, 03/09/2013) quanto as políticas de ajuste estrutural. Para promover a participação dos/das cidadãos/ãs e das comunidades escolares no protesto, os sindicatos abriram seu manifesto com o slogan “Parem com a repressão e os cortes do governo! Agora é a nossa vez de lutar!”. Em discursos, os sindicatos docentes enfatizaram diferentes queixas, como as novas leis de repressão (lei de coexistência), os ataques contra o uso da língua catalã nas escolas (principalmente por meio do Decreto TIL) e em outras esferas da administração pública, assim como os cortes gerais no setor público, que significaram tanto a redução no número de professores/as contratados/as quanto a piora das condições de trabalho dos/as professores/as em várias áreas.

Nesse contexto surgiu um novo agente coletivo, a Assembleia Docente. Ela foi constituída numa assembleia da qual participaram cerca de 50 porta-vozes de diferentes escolas (GUERRERO, 2015). De acordo com vários/as ativistas, entre os/as participantes estavam professores/as filiados/as a sindicatos (por exemplo, STEI-i e CCOO) e partidos políticos, membros de movimentos de renovação pedagógica e um grupo de professores/as sem experiência militante anterior, que decidiram se juntar à Assembleia Docente porque precisavam expressar seu descontentamento com as políticas do governo (entrevista 3, ativista da Assembleia Docente). Assim, a Assembleia Docente foi promovida inicialmente por sindicatos e reuniu ativistas com trajetórias, níveis de especialização e perfis diversos. Em alguns casos, essas pessoas já eram filiadas a outros sindicatos docentes.

Para dar espaço a novas lideranças, os sindicatos ofereceram responsabilidades de moderação da assembleia a ativistas de base e a não sindicalizados/as. Esse tipo de gesto foi fundamental, pois possibilitou melhorar a coesão interna e a eficácia organizacional da assembleia (entrevista 1, ativista da Assembleia Docente). No entanto, nessa fase de efervescência política, nenhum/a agente conseguiu canalizar e mobilizar a agitação social acumulada.

Do outro lado do conflito, o Círculo Balear, um lobby conservador sindical, pressionou o governo pelos meios de comunicação social para forçar a demissão do Ministro da Educação, o qual foi apontado como responsável pelo adiamento da implementação do TIL e por colocar obstáculos à escolha livre da língua por parte das famílias (GUERRERO, 2015). De acordo com o líder do lobby conservador, o ministro Bosch *“estava muito relutante em aplicar este decreto de trilinguismo”* (entrevista 08, 20 de abril de 2015). A introdução do artigo 20 no Decreto TIL pelo Ministro Regional da Educação dificultou a implementação em larga escala do programa trilingue, e o descontentamento que isso gerou entre as facções sindicalistas precipitou a demissão do Ministro da Educação (entrevista 14, liderança da associação de pais/mães; entrevista 15, inspetor/a escolar).

Fase 3: Escalada do conflito

A transição na liderança do Departamento de Educação das Ilhas Baleares marcou o início de uma era caracterizada pelo aumento da tensão e do conflito. Ao contrário do ministro regional da Educação demitido, Rafael Bosch, que tinha uma longa carreira na área da educação, a nova ministra, Joana Maria Camps, vinha da Direção Geral do Trabalho e só tinha experiência no setor imobiliário. Conforme observado por um representante da Associação de Inspetores/as, a nova ministra foi escolhida apenas para garantir a implementação do Decreto TIL (entrevista 16, inspetor/a escolar).

A maioria dos conselhos escolares aderiu ao Artigo 20 da TIL para evitar a implementação total do Decreto (GUERRERO, 2015). Nesse contexto, o Secretário Regional da Educação instou os/as diretores/as das escolas a distribuírem as horas letivas de forma equilibrada entre as duas línguas oficiais (catalão e espanhol) e a prepararem o Projeto Linguístico da Escola (entrevista 18, representante da associação de diretores/as; GUERRERO, 2015). No entanto, essas primeiras instruções acarretaram muitos problemas legais. A primeira delas, ditada pela Secretaria, *“emitiu uma norma que tenta modificar um decreto que é uma norma de nível superior”* (entrevista 18, representante da Associação de Diretores/as), enquanto a segunda violava a Lei Orgânica da Educação Espanhola, que estabelece que os responsáveis pela aprovação dos Projetos Linguísticos são os conselhos escolares. Devido a essas infrações legais, a Associação de Diretores/as de Escolas Secundárias de Maiorca e o principal sindicato de professores/as entraram com um recurso contra a Secretaria Regional de Educação, que ganhou grande repercussão. Além

disso, o grupo dos três principais sindicatos docentes também apresentou recursos contenciosos com o objetivo de paralisar e/ou adiar a aplicação do decreto (GUERRERO, 2015, p. 54).

Deliberando sobre e definindo repertórios de ação coletiva

Paralelamente a esses desenvolvimentos jurídicos, a Assembleia Docente promoveu assembleias descentralizadas nas escolas. Com a escalada do conflito, a proposta de uma greve por tempo indeterminado começou a circular entre os/as professores/as (entrevista 3, ativista da Assembleia Docente). Em 4 de junho de 2013, após inúmeras assembleias e deliberações em vários níveis, a Assembleia Docente concordou — embora com grande relutância e até mesmo oposição dos sindicatos docentes — em organizar uma greve por tempo indeterminado (GUERRERO, 2015). Os principais sindicatos estavam apreensivos quanto à adoção de greve por tempo indeterminado como estratégia de protesto. Eles citaram preocupações com os custos pessoais e coletivos envolvidos nesse tipo de ação coletiva disruptiva, bem como os desafios em manter tal curso de ação por um período prolongado. As lideranças acreditavam que para realizar uma greve sem prazo definido era preciso “mais pedagogia” entre a comunidade educacional, para deixar mais claro o que isso implicava. Além disso, consideravam que entrar em greve por tempo indeterminado não poderia ser resultado de uma decisão “espontânea e visceral” (entrevista 5, liderança do Sindicato dos/as professores/as).

Em contrapartida, a maioria dos membros da Assembleia era a favor da greve por tempo indeterminado. Essa preferência decorria de uma sensação crescente de inquietação e frustração, após dois anos de mobilização durante os quais o governo se manteve inflexível. Entre os/as professores/as prevalecia a opinião de que ações coletivas moderadas, como greves de um dia ou manifestações, não seriam suficientes para exercer a pressão necessária sobre o governo. Consequentemente, houve uma mudança perceptível nas opiniões no que diz respeito a formas mais radicais de ação, caso a mudança desejada tivesse que ser implementada (entrevista 1, ativista da Assembleia Docente). Conforme declarado por um/uma dos/das entrevistados/as, inicialmente os sindicatos docentes não apoiaram a greve por tempo indeterminado porque “*não consideraram o suficiente o potencial simbólico e emocional da mobilização social do momento*” (entrevista 19, liderança sindical de professores/as).

Os/As ativistas da Assembleia Docente não se deixaram desanimar pelas opiniões das lideranças sindicais e sentiram que tinham de se esforçar para criar as circunstâncias que levassem ao apoio maciço à greve por tempo indeterminado. Realizaram pesquisas nas escolas para avaliar a possibilidade de sucesso da greve por tempo indeterminado, e os resultados apontaram para o grande potencial de adesão, mesmo se a greve ainda não tinha sido convocada formalmente:

No dia seguinte à votação da Assembleia para entrar em greve por tempo indeterminado, cheguei à minha escola e disse: “Senhores/as, em setembro não vamos retomar” [...] Curiosamente, o número de pessoas que, dias antes, haviam dito que fariam [greve] aumentou. Portanto, [...] essas indicações não garantem nada, mas são [uma fonte de motivação] para trabalhar (entrevista 1, ativista da Assembleia de Professores).

Como apontado acima, de acordo com os/as ativistas da Assembleia Docente, havia a expectativa de que a convocação para a greve tivesse efeitos performativos, servindo de gatilho motivacional para a ação.

Rumo a uma greve por tempo indeterminado

Uma vez tomada a decisão de entrar em greve por tempo indeterminado, os membros da Assembleia começaram a investigar e a aprender com experiências anteriores do movimento sindical com greves da mesma modalidade. Inspiraram-se especialmente nas greves do Porto de Barcelona na década de 1970 e nas greves anteriores de professores/as na Espanha na década de 1980. Também entrevistaram antigas lideranças sindicais com experiência nessas ações. Nas entrevistas e nos documentos de arquivo, identificaram dois elementos-chave para explicar o sucesso das mobilizações anteriores: o contato e a proximidade com gente comum. A Assembleia Docente também recebeu apoio jurídico de dois sindicatos minoritários de professores/as da esquerda radical a respeito de como organizar o comitê de greve, das possíveis consequências jurídicas de diferentes tipos de ações e de como minimizar os custos repressivos do protesto educacional (entrevista 1, ativista da Assembleia Docente), por exemplo, através da criação de um fundo de resistência (entrevista 3, ativista da Assembleia Docente).

Para anunciar a greve por tempo indeterminado, a Assembleia Docente concordou em realizar um grande evento em 26 de junho de 2013, que também serviu para organizar uma ampla gama de atividades e ações para angariar apoio social. Esse evento teve grande participação e impacto significativo na imprensa. Em termos de comunicação, a Assembleia Docente era habilidosa no uso das redes sociais (entrevista 21, ativista do PUDUP) e adotou uma nova forma de comunicação, mais ágil, mais personalizada e mais eficaz para motivar os/as professores/as a participarem da ação coletiva do que a comunicação sindical ‘tradicional’. A citação a seguir mostra o que aconteceu quando as lideranças sindicais entregaram a gestão da comunicação aos/as ativistas de base da Assembleia Docente:

Então, começamos a fazer o quê? Gerenciar a comunicação, responder a todos os e-mails e construir um relacionamento personalizado [com os/as professores/as]. [...] Bem, convocamos uma assembleia para discutir a greve [...], e [as lideranças sindicais] disseram que ninguém viria. Ao fim, porém, tivemos mais de 100 participantes. Organizamos outra assembleia e compareceram 200 pessoas (entrevista 1, ativista da Assembleia Docente).

Como indicado acima, essa estratégia comunicativa usada pelos/as ativistas da Assembleia Docente foi fundamental para motivar os/as professores/as a participarem das assembleias e reuniões.

Em meados de julho os/as diretores/as das escolas receberam do Departamento de Educação das Ilhas Baleares os pareceres negativos quanto a seus Projetos Linguísticos Escolares, junto a um relatório elaborado pela Inspeção de Educação e instruções do Secretário de Educação, concedendo cinco dias para que as escolas modificassem os Projetos Linguísticos (entrevista 18, representante da associação de diretores). A maioria das escolas primárias (59%) e secundárias (91%) se encontrou nessa situação (GUERRERO, 2015). No entanto, muitos conselhos escolares e professores/as rejeitaram a ordem oficial e decidiram desobedecer ao Departamento de Educação das Ilhas Baleares, não desenvolvendo o projeto linguístico (entrevista 13, ativista da plataforma Crida). Os/as diretores/as das escolas ficaram sujeitos/as a pressões externas e até mesmo a sanções, a ponto de alguns/algumas decidirem se demitir (GUERRERO, 2015). Os processos contra os/as diretores/as apenas aumentaram o mal-estar entre a comunidade escolar e fizeram com que a greve por tempo indeterminado ganhasse ainda mais adesão e apoio dos/as professores/as.

No início de agosto a Assembleia Docente solicitou formalmente uma reunião com o Ministro da Educação para iniciar um processo de negociação sobre suas reivindicações (ver Tabela A1 no Apêndice). Discursivamente, os três pilares dos quadros prognósticos eram os cortes, a diretriz da língua de instrução e a liberdade de expressão, assim como a revogação da LRE LOMCE (entrevista 3, ativista da Assembleia Docente). A configuração desse conjunto de reivindicações provocou debates intensos dentro da Assembleia Docente. Alguns/umas ativistas eram a favor de restringir as reivindicações e se concentrar em menos pontos (de natureza social ou linguística). No entanto, a maioria dos/das professores/as optou por construir um conjunto amplo e incluyente de reivindicações, o que discursivamente lhes permitiu canalizar grande parte da agitação latente na sociedade (entrevista 2, ativista da Assembleia Docente).

Apesar das múltiplas manifestações de descontentamento e da existência de um grande número de protestos setoriais, nenhum movimento social tinha conseguido reunir as diferentes lutas setoriais contra a política do governo das Ilhas Baleares até aquele momento. Com a elaboração de um conjunto de amplas demandas, a Assembleia Docente queria se tornar um catalisador e unificador da mobilização social para além da educação (entrevista 10, ativista do PUDUP). Com a decisão de estabelecer pontes entre os quadros de ação coletiva, ou *frame-bridging* (SNOW *et al.*, 1986; BENFORD & SNOW, 2000), conseguiu-se somar as múltiplas demandas e os motivos de descontentamento presentes na sociedade, o que foi crucial para compreender a capacidade extraordinária de mobilização social da Assembleia Docente.

Entre o final de agosto e o início de setembro foram realizados novamente eventos e assembleias em massa, e professores/as das várias Ilhas Baleares decidiram apoiar a greve por tempo indeterminado. Ao mesmo tempo, os sindicatos exploravam vias de negociação com o Departamento. No entanto, uma reunião realizada entre ambas as partes em 2 de setembro terminou sem um acordo, motivo que levou os principais sindicatos docentes a entrarem em greve por tempo indeterminado – embora tenham feito a sua própria chamada, à parte da Assembleia Docente (GUERRERO, 2015). Essa convocação da parte dos sindicatos docentes à greve por tempo indeterminado aumentou a legitimidade pública e institucional do protesto contra a reforma.

Fase 4: Protesto social em massa

O início do ano letivo de 2013-2014 estava se aproximando, e a atividade política estava frenética com o registro simultâneo de duas convocações a uma greve por tempo indeterminado. Em 3 de setembro de 2013, os dois principais sindicatos docentes registraram a primeira convocatória, sendo que a greve deveria começar em 13 de setembro. Os sindicatos decidiram, estrategicamente, estender a convocatória para uma greve por tempo indeterminado ao setor de escolas privadas subsidiadas para aumentar a pressão sobre o governo (entrevista 7, liderança sindical de professores/as). Dois dias depois a Assembleia Docente formalizou sua convocação para uma greve por tempo indeterminado, a partir de 16 de setembro (ÚLTIMA HORA, 05/09/2013). Inicialmente, embora ambas as greves lutassem por objetivos semelhantes, essa ação possibilitou que a Assembleia Docente tivesse seu próprio comitê de greve e fosse reconhecida como um agente político autônomo.

A ação dos sindicatos na frente jurídico-legal contra os regulamentos promulgados pelo governo avançou em paralelo e foi especialmente eficaz no caso do Decreto TIL. Assim, os recursos contenciosos que os sindicatos apresentaram se tornaram efetivos, e o Tribunal Superior de Justiça das Ilhas Baleares decidiu executar a suspensão cautelar do Decreto TIL devido aos erros formais encontrados no processo de aprovação das instruções para sua aplicação. Da mesma forma, as instruções preparadas pela Secretaria de Educação das Ilhas Baleares também foram suspensas. Os sindicatos docentes tiveram um papel fundamental na mobilização da Assembleia Docente. Suas ações na frente jurídico-legal foram particularmente eficazes durante o processo político.

Diante dessa situação, o governo das Ilhas Baleares decidiu responder com a aprovação de um novo decreto-lei que obrigava as escolas a aplicarem o Decreto TIL, evitando assim o cumprimento da suspensão cautelar ordenada pelo Tribunal de Justiça (GUERRERO, 2015). A aprovação desse último Decreto-Lei serviu como um gatilho ainda maior para a agitação social acumulada desde o início da legislatura e desencadeou uma onda de solidariedade e apoio social aos/as professores/as. Também fez com que muitos/as

professores/as que ainda estavam hesitantes decidissem participar da greve (entrevista 7, liderança sindical dos/as professores/as).

Em 12 de setembro todas as opções para evitar a greve haviam se esgotado, e o diálogo social realizado no Conselho do Setor Educacional foi definitivamente rompido. Pouco depois, as associações de pais e mães expressaram seu apoio à luta dos/das professores/as. Teve início um ano letivo anormal, marcado pela iminência da greve por tempo indeterminado. Então, durante três semanas (de 16 de setembro a 7 de outubro), as escolas paralisaram completamente suas atividades acadêmicas e passaram por atividade política frenética, organizando ações de protesto e realizando assembleias diárias. Ao longo dessas semanas, houve várias manifestações de massa (GUERRERO, 2015). A greve começou com 90% de adesão no primeiro dia e teve amplo apoio até o fim (entrevista 7, liderança sindical dos/as professores/as). Na segunda semana do protesto, a participação na greve diminuiu, *“mas as escolas permaneceram fechadas”*. De acordo com Iñaki Aicart e Guillem Barceló, em 26 de setembro,

os dois comitês [o comitê formado pelos sindicatos docentes e o comitê organizado pela Assembleia Docente] foram convocados para uma negociação com o Ministro [da Educação], que nunca demonstrou qualquer intenção de chegar a um acordo. Eles sempre afirmaram que estavam interessados apenas num acordo global e não em fechar pontos que fossem de fácil concordância (AICART & BARCELÓ, 2023, p. 239).

A esse respeito, os/as professores/as ativistas sentiram que o ministro os/as convocara para negociações em resposta a pressões externas da imprensa e da opinião pública, mas não estava interessado em realizar uma negociação para chegar a um acordo político comum. Para evitar o chamado problema do *free rider* – “aproveitador” ou “carona” (MOORE, 1995) – os/as ativistas buscaram estratégias para gerar incentivos que facilitassem a adesão dos/das professores/as mais hesitantes ou menos motivados/as a participarem da ação coletiva (entrevista 2, ativista da Assembleia Docente). A esse respeito, um dos entrevistados sugere que eles/elas tentaram:

“conseguir o maior número de participantes, criar estratégias também nas escolas para que, talvez, aqueles/as que estavam menos motivados/as, [...] pudessem ter a possibilidade de fazê-lo sem ter que ir para o outro lado [o dos oponentes], entende? Brincando com o comprometimento mínimo [...]: ‘tudo bem se você não puder fazer greve todos os dias, mas vamos ver quantos dias você poderia fazer greve? E vamos fazer’. Entende? Tentando buscar a conciliação nesse sentido” (entrevista 2, ativista da Assembleia Docente).

A citação apresentada acima ilustra a relevância das táticas micropolíticas que a Assembleia Docente empregou para maximizar a participação na greve e minimizar as tensões dentro das escolas. Essas táticas reduziram significativamente os custos de participação na ação coletiva para os/as mais hesitantes em se envolver nesse tipo de protesto e, ao mesmo tempo, facilitaram o estabelecimento de alianças com agentes políticos/as relevantes.

As práticas de formação de alianças entre movimentos sociais são fundamentais para maximizar a influência da ação coletiva no processo político (BEAMISH & LUEBBERS, 2009). No caso da greve por tempo indeterminado convocada pela Assembleia Docente, as alianças forjadas entre organizações docentes e outros agentes coletivos, como organizações estudantis e associações de pais e mães, foram vitais para sustentá-la e reduzir os custos para os/as participantes. No contexto de uma greve de professores/as por tempo indeterminado, é comum que os interesses de pais/mães e de professores/as não coincidam (NARODOWSKI *et al.*, 2016). No entanto, no caso do conflito educacional nas Ilhas Baleares, a falta de diálogo e as medidas de austeridade promulgadas pelo governo conservador motivaram os pais e as mães a organizarem uma campanha chamada *Salas de Aula Vazias*, para apoiar os/as professores/as em greve. Essa campanha conseguiu que os/as alunos/as não fossem à escola para permitir que os/as professores/as mantivessem a greve (entrevista 14, líder da associação de pais/mães). Da mesma forma, o apoio de figuras públicas e artistas renomados/as ao fundo de resistência foi significativo. Em torno disso gerou-se um movimento de solidariedade avassalador e transversal (entrevista 15, inspetor/a escolar; entrevista 18, representante da associação de diretores/as; entrevista 1, ativista da Assembleia Docente; entrevista 3, ativista da Assembleia Docente) que ultrapassou as fronteiras administrativas autônomas, expandindo-se rapidamente para outras regiões. De acordo com vários/as entrevistados/as, a organização do fundo de resistência para enfrentar os custos econômicos da mobilização gerou um movimento ainda maior de solidariedade com o protesto, em que artistas importantes fizeram doações de suas obras para arrecadar fundos, o que aumentou ainda mais a reputação do movimento (entrevista 9, representante de associação cultural).

O aumento dos protestos sociais e o sucesso da greve por tempo indeterminado exerceram grande pressão sobre o partido conservador, que passou por divisões internas. As prefeituras locais do PP em áreas rurais, onde a língua catalã é amplamente utilizada, afastaram-se da política linguística do partido. Vários municípios aprovaram moções simbólicas rejeitando o Decreto TIL, muitas vezes com o apoio ou a abstenção dos/das prefeitos/as e vereadores/as do partido conservador. Essas divisões internas também se espalharam para a imprensa, onde alguns membros do partido conservador emitiram declarações para pressionar o governo a negociar com os/as professores/as. Apesar da relutância inicial do Departamento de Educação em entrar em negociações com os comitês de greve, o governo finalmente cedeu, quatro dias antes da convocação para uma manifestação que, se suspeitava, seria gigantesca. No entanto, a proposta do governo não satisfaz os comitês de greve (GUERRERO, 2015).

O clímax do protesto ocorreu com a enorme mobilização que aconteceu em 29 de setembro sob o slogan *Contra a imposição, defendemos a educação*, da qual participaram cerca de 100 mil pessoas. Foi uma das maiores manifestações que ocorreram nas Ilhas Baleares desde a transição democrática na década de 1970. Após alguns dias de mobilização,

os/as professores/as se reuniram e decidiram suspender a greve sem cancelá-la formalmente. Isso significava que suspenderam *de facto* sua ação de classe, mas não enviaram uma comunicação formal às autoridades públicas para encerrar a greve oficialmente. Assim, legalmente, a greve ainda estava em vigor e poderia ser reativada a qualquer momento. Em 6 de outubro, as associações de pais/mães de alunos/as e os/as professores/as alertaram o governo que manteriam os protestos.

Fase 5: Pacificação e mudança no governo

Após a greve por tempo indeterminado, o principal sindicato docente e a associação de inspetores/as continuaram a apostar na luta no campo jurídico, e com sucesso. Ao mesmo tempo, a Assembleia Docente adotou ações que promoviam a não aprovação do Programa Geral Anual das escolas, um repertório de ação coletiva que a Plataforma Crida havia introduzido anteriormente. Essas ações foram muito bem-sucedidas (no caso das escolas públicas, cerca de 70% dessas escolas as apoiaram). Além disso, os sindicatos docentes e a Assembleia Docente convocaram duas greves, que se juntaram às ações realizadas a nível estadual contra a LRE LOMCE. Durante essa fase, o movimento social também desenvolveu um repertório variado de ações coletivas que incluíram concentrações e ocupações dentro das escolas para protestar contra a implementação da LRE LOMCE e contra o TIL (GUERRERO, 2015).

Na fase final da legislatura, o governo tentou mostrar um espírito mais aberto e quebrar a unidade de ação daqueles/as que se opunham à reforma. O governo conservador negociou acordos parciais com os/as envolvidos/as no conflito separadamente (p. ex., a associação de proprietários/as de escolas privadas com subsídio público) e excluiu (sem sucesso) os comitês de greve dos espaços formais de negociação (GUERRERO, 2015). Apesar da abertura para negociação por parte do governo conservador, as tensões políticas com os movimentos sociais, sindicatos docentes e partidos da oposição se mantiveram até o final da legislatura.

O início do ano letivo 2014-2015 foi marcado pela anulação do Decreto TIL por parte do Tribunal de Justiça das Ilhas Baleares, consequência da batalha judicial travada pelos sindicatos docentes. Essa decisão judicial provocou uma mudança na gestão do Departamento de Educação, que passou às mãos da nova ministra Núria Riera, que substituiu a demitida Joana Maria Camps (LA VANGUARDIA, 26/09/2014). Durante a fase final da legislatura, o partido conservador tentou amainar as tensões com os movimentos sociais e com agentes da oposição, a fim de retomar o diálogo com a comunidade da educação.

O conflito culminou nas eleições regionais de 24 de maio. O partido conservador perdeu o poder e obteve os piores resultados de sua história, quando sua bancada caiu de 35 para 20 deputados. Os resultados do partido conservador contrastaram com a

irrupção das forças de esquerda (por exemplo, PODEMOS e MÉS), que formaram uma coalizão liderada pelo Partido Socialista (EL MUNDO, 25/05/2015). No início da legislatura, o novo governo adotou medidas alinhadas com as demandas dos movimentos sociais: posicionou-se contra a promulgação da LRE LOMCE na região autônoma das Baleares, aumentou os gastos públicos com educação e aumentou o número de inspetores/as e professores/as, entre outras medidas. Em fevereiro de 2016, o comitê de greve liderado pela Assembleia Docente foi dissolvido. A Assembleia Docente considerou as políticas educacionais promovidas pela coalizão de esquerda insuficientes e apontou que a decisão foi tomada devido ao novo contexto (ARA BALEARS, 24/02/2016). Posteriormente, em dezembro de 2017, a Assembleia Docente suspendeu suas atividades e anunciou a criação da Associação Profissional de Docentes⁶ das Ilhas Baleares (ARA BALEARS, 04/12/2017), que foi finalmente efetivada em 2023 com o apoio de todos os sindicatos docentes (ÚLTIMA HORA, 08/07/2023).

Discussão e considerações finais

Nosso estudo mostra como fatores estruturais, organizacionais e discursivos interagem nos processos de mobilização social, e aponta os resultados dessa interação. A mobilização analisada se situa dentro de um ciclo mais amplo de protestos contra a crise financeira global, estilos autoritários de governo e políticas neoliberais. Ao examinar os fatores que explicam o sucesso da mobilização estudada, nosso caso compartilha algumas semelhanças com outros processos de mobilização (DELLA PORTA & MATTONI, 2014), mas também se destaca em aspectos singulares. Especificamente, este estudo mostra o papel fundamental da construção de alianças e da ponte entre enquadramentos (*frame-bridging*) para explicar o sucesso do movimento docente contra as reformas neoconservadoras e de austeridade no contexto do sul europeu.

Durante o período analisado (2011-2015), sob o governo conservador do Partido Popular, as Ilhas Baleares foram testemunhas de uma reforma substancial no seu sistema de educação. As reformas incluíram cortes drásticos no investimento público e uma mudança significativa no modelo linguístico escolar. O governo conservador tentou promover essas mudanças profundas sem deliberar com a comunidade da educação e reprimindo as vozes dissidentes. Consequentemente, a relação entre o governo e as principais partes interessadas, incluindo sindicatos docentes e associações de pais e mães, deteriorou-se progressivamente. Essa deterioração abriu caminho para uma transição para um “modelo de confronto” (VERGER *et al.*, 2016). Devido à combinação de fatores sistêmicos (repressão política etc.) e relacionais (divisão entre as elites políticas) (TARROW, 2022; MCADAM, 1996), a Assembleia Docente conseguiu estabelecer alianças poderosas com agentes influentes e corroeu a coesão interna e a legitimidade do governo conservador.

As políticas de educação do governo, junto a um sentimento crescente de indignação entre o público, promoveram um ambiente propício ao surgimento de novos agentes coletivos. Antes do início do protesto, as medidas de austeridade haviam levado a manifestações de classe que eram extremamente fragmentadas e careciam de impacto político significativo. Nesse contexto, a Assembleia Docente surgiu como uma força unificadora que habilmente criou estruturas ressonantes que articulavam diferentes lutas políticas. Sua atividade de ponte entre enquadramentos (SNOW *et al.*, 1986; BENFORD & SNOW, 2000) foi fundamental para arregimentar a oposição à política linguística, à LRE LOMCE e aos cortes orçamentários nos serviços públicos, culminando numa mobilização social maciça e transversal.

A proeminência política das diferentes questões educacionais na agenda foi fundamental para compreender as dimensões que o conflito em análise adquiriu. No entanto, relevância política não é uma condição suficiente para a mobilização. A ação comunicativa da Assembleia Docente lhe conferiu “uma imagem pública estabelecida” que reforçou a fidelidade narrativa de seus enquadramentos (DELLA PORTA & DIANI, 2006, p. 81) e reverberou com os sentimentos do público (BENFORD & SNOW, 2000). O conflito atingiu seu auge com o início de uma greve setorial por tempo indeterminado, acompanhada por ampla mobilização social.

O movimento social não só garantiu um impacto processual ao impulsionar suas demandas para o primeiro plano do discurso político dos partidos da oposição, mas também facilitou o surgimento de novos agentes políticos e formas de deliberação na esfera educacional. Sua influência se estendeu à erosão do poder do governo regional, culminando na derrota do PP nas eleições autônomas de 2015. O sucesso do movimento também levou a mudanças substanciais nas políticas públicas, incluindo a revogação da lei da coexistência e da lei dos símbolos, a suspensão do projeto do ‘trilinguismo’, a cessação dos cortes no setor educacional e o aumento de recursos e pessoal.

O sucesso da mobilização nas Ilhas Baleares pode ser atribuído a uma convergência de vários fatores, a maioria deles ligada à estratégia e às intenções do movimento. Em primeiro lugar, o movimento combinou com habilidade repertórios tradicionais de ação coletiva com repertórios mais disruptivos e inovadores, sendo a greve por tempo indeterminado uma decisão crucial para ampliar o protesto. A produção simbólica do movimento e sua capacidade de manter uma imagem pública forte, assim garantindo a credibilidade de suas narrativas, foram medidas que conquistaram amplo apoio social e reforçaram a mobilização. Em segundo lugar, a abordagem unilateral e verticalizada do governo para implementar reformas sem consultar os/as professores/as, involuntariamente ampliou as oportunidades políticas, legitimando o protesto e levando grupos sociais tipicamente passivos a se engajarem por indignação com o estilo de política do governo. Em terceiro lugar, as decisões judiciais contra os decretos do governo não só tiveram impacto pragmático como também reforçaram a legitimidade e o poder de

mobilização do protesto. Por fim, um elemento transversal foi a comunicação estratégica empregada para alcançar professores/as e cidadãos/ãs, particularmente durante a greve.

A Assembleia Docente deu ênfase significativa ao envolvimento da imprensa e das redes sociais, reconhecendo a importância de manter a visibilidade pública e o apoio durante todo o processo de mobilização. A combinação de ações nas ruas, comunicativas e judiciais foi, portanto, fundamental para o impacto político e o significado social do ciclo de protestos analisado. De fato, o papel influente da Assembleia Docente ilustra os fatores que facilitam o surgimento e o impacto dos movimentos sociais nas políticas públicas e na política em geral.

Em termos gerais, apesar do papel importante que os sindicatos docentes desempenharam em favorecer o surgimento da Assembleia Docente e apoiar o protesto, particularmente na frente jurídico-legal, num contexto de indignação global e baixa legitimidade dos sindicatos e partidos políticos tradicionais, a Assembleia Docente percebeu e se conectou astutamente com as preocupações e as inquietações da população por meio de seu estilo de comunicação direto e proativo. Além disso, suas práticas menos institucionalizadas facilitaram a adoção de ações mais radicais e de baixo para cima.

Refletindo sobre esse episódio de mobilização social mais de uma década depois, o seu surgimento se reveste de uma importância crucial para preservar a memória do que a ação coletiva determinada pode alcançar, especialmente agora que entramos num novo ciclo político. O retorno do partido conservador ao poder nas Ilhas Baleares em 2023, agora aliado ao partido de extrema direita VOX, e suas intenções de reintroduzir políticas semelhantes às tentadas na década de 2010, ressaltam a importância desta análise.

O estudo da economia política do período de reformas pós-crise financeira oferece *insights* analíticos para compreender e, potencialmente, orientar a ação coletiva no cenário político atual. Essa perspectiva vai além da academia, pois traz lições práticas e estratégias de mobilizações passadas que podem ser relevantes para enfrentar desafios políticos semelhantes hoje.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título “*Against imposition, we defend education*”: *teachers’ movements against austerity and neoconservative reforms in the Spanish context*, Lluís Parcerisa and Antoni Verger, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como Taylor & Francis Group: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Érico Assis.
- 2 A Espanha é um Estado unitário descentralizado, também conhecido como Estado regionalizado, formado por 17 regiões autônomas, 50 províncias, 8.131 municípios e duas cidades autônomas, Ceuta e Melilla (EUROPEAN COMMITTEE OF THE REGIONS, 2024). A descentralização da educação na Espanha começou com a restauração da democracia no final da década de 1970, que levou a um sistema altamente descentralizado no qual os governos regionais (Comunidades Autônomas) administram e organizam suas próprias políticas de educação. O governo central espanhol mantém o poder legislativo para garantir a igualdade regional e

definir o currículo nacional, enquanto as regiões administram o sistema, incluindo decisões sobre a criação de escolas regionais, financiamento e gestão de professores/as (BONAL *et al.*, 2023).

- 3 Esta investigação exploratória seguiu os preceitos do Comitê de Ética em Pesquisa com Animais e Humanos da Universitat Autònoma de Barcelona, obedecendo as diretivas da União Europeia sobre proteção de dados privados e as recomendações elaboradas pelo Conselho da Europa e pela Convenção para a Proteção de Direitos Humanos e da Dignidade do Ser Humano. Todos/as os/as participantes foram informados/as a respeito dos objetivos da pesquisa, seus direitos, gestão de dados e privacidade, e deram seu devido consentimento.
- 4 Proclamação ou pregação em espanhol.
- 5 Nas eleições de 2010 nas Ilhas Baleares quatro sindicatos docentes obtiveram representantes na mesa setorial: STEI-i (21), UGT (8), CCOO (7) e ANPE (7). Quatro anos depois, em 2014, as eleições sindicais no setor da educação resultaram num cenário mais fragmentado, com a entrada de dois sindicatos docentes novos (Alternativa Docente e UOB) que surgiram no contexto desta mobilização social: STEI-i (15), Alternativa (8), UOB (5), CCOO (5), UGT (5), ANPE (5). A ANPE representa um sindicato docente espanhol de tendência conservadora, enquanto a UGT e a CCOO representam sindicatos docentes moderados e social-democratas. O STEI-i, por tradição, é o principal sindicato de professores nas Ilhas Baleares. O STEI-i é um sindicato nacionalista e de classe que defende o catalão, critérios morais e a educação pública. De modo geral, o UOB e a Alternativa Docente estão mais alinhados com as demandas da Assembleia de Professores/as e, em termos de organização, são caracterizados como horizontais.
- 6 A principal diferença entre os sindicatos docentes clássicos e a Associação Profissional de Docentes recém-criada é que esta última se concentra exclusivamente na promoção do desenvolvimento profissional e da formação docente, no estabelecimento de critérios profissionais, na promoção da inovação educacional e na prestação de aconselhamento profissional aos/as docentes.

Referências

- AICART, Iñaki, and Guillem Barceló. 2023. “De proposta minoritària a moviment de masses: així es bastí la vaga indefinida de docents fa deu anys.” In *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, edited by Joan Amer Fernández. Palma: Editorial Colonya and UIB.
- APPLE, Michael W. 2006. *Educating the Right Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York: Routledge.
- ASSEMBLEA DE DOCENTS. 13/09/2013. Plataforma reivindicativa de l'Assemblea de Docents <https://assembleadocentsib.blogspot.com/2013/09/plataforma-reivindicativa-de.html>
- BARRANCO, O., and L. Parcerisa. 2020. “Yes, It Is Possible! Framing Processes and Social Resonance of Spain's Anti- eviction Movement.” *Catalan journal of communication & cultural studies* 12 (1): 37–57. https://doi.org/10.1386/cjcs_00013_1.
- BEACH, D., and R. B. Pedersen. 2013. *Process-Tracing Methods: Foundations and Guidelines*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- BEAMISH, T. D., and A. J. Luebbbers. 2009. “Alliance Building across Social Movements: Bridging Difference in a Peace and Justice Coalition.” *Social Problems* 56 (4): 647–676. <https://doi.org/10.1525/sp.2009.56.4.647>.
- BENFORD, R. D., and D. A. Snow. 2000. “Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment.” *Annual Review of Sociology* 26 (1): 611–639. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.611>.
- BONAL, X., M. Pagès, A. Verger, and A. Zancajo. 2023. “Regional Policy Trajectories in the Spanish Education System: Different Uses of Relative Autonomy.” *Education Policy Analysis Archives* 31 (68): 1–26. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8031>.

- CARVALHO, T. 2022. *Contesting austerity: Social movements and the left in Portugal and Spain (2008-2015)*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- DELLA PORTA, D., and M. Diani. 2006. *Social Movements: An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Della Porta, D., and A. Mattoni. 2014. *Spreading Protest. Social Movements in Times of Crisis*. Colchester: ECPR Press.
- Deterding, N. M., and M. C. Waters. 2021. "Flexible Coding of In-depth Interviews: A Twenty-first-century Approach." *Sociological Methods & Research* 50 (2): 708–739. <https://doi.org/10.1177/0049124118799377>.
- DE WEERDT, J., and M. Garcia. 2016. "Housing Crisis: the Platform of Mortgage Victims (PAH) Movement in Barcelona and Innovations in Governance." *Journal of Housing and the Built Environment* 31 (3): 471–493. <https://doi.org/10.1007/s10901-015-9465-2>.
- EUROPEAN COMMITTEE OF THE REGIONS. 01/04/2024. "Divisions of Powers: Spain." <https://portal.cor.europa.eu/divisionpowers/Pages/Spain-intro.aspx>.
- FLESHER FOMINAYA, C. 2015. "Debunking Spontaneity: Spain's 15-M/Indignados as Autonomous Movement." *Social Movement Studies* 14 (2): 142–163. <https://doi.org/10.1080/14742837.2014.945075>.
- GUERRERO, M. 2015. *Els tentacles de les tenebres: un govern contra l'escola*. Palma: Leonard Muntaner.
- HAY, C. 2002. *Political Analysis. A Critical Introduction*. New York: Palgrave.
- KITSCHOLT, H. P. 1986. "Political Opportunity Structures and Political Protest: Anti-nuclear Movements in Four Democracies." *British Journal of Political Science* 16 (1): 57–85. <https://doi.org/10.1017/S000712340000380X>.
- MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, F. M. 2019. "'Making a Stand' against Neoliberalism: Connections between Critical Pedagogy and the 'Green Tides' Movement for State Education in Spain." *Cultural Studies* 19 (5): 360–372. <https://doi.org/10.1177/153270861880911>.
- MCADAM, D. 1996. "Political Opportunities: Conceptual Origins, Current Problems, Future Directions." In *Comparative Perspectives on Social Movements*, edited by D. McAdam, J. McCarthy, and M. Zald, 23–40. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOORE, W. H. 1995. "Rational Rebels: Overcoming the Free-rider Problem." *Political Research Quarterly* 48 (2): 417–454. <https://doi.org/10.1177/106591299504800211>.
- NARODOWSKI, M., M. Moschetti, and S. Alegre. 2016. "Huelgas docentes y educación privada en Argentina." *Revista Colombiana de Educación* (70): 27–45.
- PARCERISA, L., J. Collet-Sabé, and C. Villalobos. 2023. "The (im)possibilities of an ideal education reform. Discourses, alliances and construction of alternatives of the Rosa Sensat movement in Catalonia." *Journal of Educational Administration and History* 55 (3): 290–306. <http://doi.org/10.1080/00220620.2022.2153813>.
- PATTON, M. Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: SAGE.
- PORTOS, M. 2016. "Taking to the Streets in the Context of Austerity: A Chronology of the Cycle of Protests in Spain, 2007-2015." *Partecipazione e conflitto* 9:181–210. <https://doi.org/10.1285/i20356609>.
- RIBERA-ALMANDOZ, O., and M. Clua-Losada. 2021. "Health Movements in the Age of Austerity: Rescaling Resistance in Spain and the United Kingdom." *Critical Public Health* 31 (2): 182–192. <https://doi.org/10.1080/09581596.2020.1856333>.
- ROMANOS, E., J. Sola, and C. Rendueles. 2023. "The Political Economy of the Spanish Indignados: Political Opportunities, Social Conflicts, and Democratizing Impacts." *Social Movement Studies* 22 (3): 438–457. <https://doi.org/10.1080/14742837.2022.2061940>.

SHIFFMAN, J., and S. Smith. 2007. “Generation of Political Priority for Global Health Initiatives: A Framework and Case Study of Maternal Mortality.” *The Lancet* 370 (9595): 1370–1379. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61579-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61579-7).

SNOW, David A., and R. D. Benford. 1988. “Ideology, Frame Resonance, and Participant Mobilization.” *International Social Movement Research* 1:197–217.

SNOW, David A., E. B. Rochford Jr, S. K. Worden, and R. D. Benford. 1986. “Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation.” *American Sociological Review* 51 (4): 464–481. <https://doi.org/10.2307/2095581>.

STOLEROFF, A. 2013. “Employment Relations and Unions in Public Administration in Portugal and Spain: From Reform to Austerity.” *European Journal of Industrial Relations* 19 (4): 309–323. <https://doi.org/10.1177/0959680113505033>.

TARROW, S. 2022. *Power in Movement*. Cambridge: Cambridge University Press.

VERGER, A., C. Fontdevila, and A. Zancajo. 2016. *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. New York: Teachers College Press.

VERGER, A., and M. Novelli. 2012. *Campaigning for “Education for All”: Histories, Strategies and Outcomes of Transnational Advocacy Coalitions in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

VERGER, A., M. Prieto, M. Pagès, and P. Villamor. 2020. “Common Standards, Different Stakes: A Comparative and Multi-scalar Analysis of Accountability Reforms in the Spanish Education Context.” *European Educational Research Journal* 19 (2): 142–164. <https://doi.org/10.1177/1474904118785556>.

Declaração de divulgação

Os autores não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.

Apêndice

Tabela A1: Códigos

Variável	Dimensão	Código	Indicador
Contexto	Fatores sistêmicos	Sistema político	Abertura ou restrição do sistema político
		Papel do Estado	Força ou fraqueza do Estado
	Fatores relacionais	Mudanças nas elites	Mudanças nas posições das elites.
		Alianças	Alianças com agentes relevantes
		Disponibilidade de aliados/as	Disponibilidade de aliados/as influentes. Tipos de relação entre os principais partidos (cooperação ou divisão) em relação a questões que dizem respeito ao direito à educação

Variável	Dimensão	Código	Indicador
Repertórios de ação coletiva	Ações diretas	Ações convencionais	Manifestações, greves, reuniões em espaços públicos.
		Ações não convencionais	Ações disruptivas ou não convencionais, como ocupações de instituições (públicas ou privadas), interrupção do tráfego em rodovias ou vias movimentadas etc.
		Ações de sensibilização	Táticas destinadas a informar os/as cidadãos/ãs sobre as campanhas do movimento e suas reivindicações por meio de jornais, manifestos etc.
Enquadramentos discursivos	Enquadramento diagnóstico	Problemas	Problemas relacionados ao sistema educacional que precisam de solução
		Causas	Causas que desencadearam o surgimento desses problemas
		Agentes	Identificação de agentes que causaram tais problemas
	Enquadramento prognóstico	Soluções	Identificação de soluções políticas específicas
		Área de diretrizes políticas	Formação de professores/as, língua, estrutura do sistema educacional, governança escolar e abordagens pedagógicas.

Fonte: Parcerisa *et al.* (2023, p. 305), com base em Verger e Novelli (2012).

Tabela A2: Reivindicações da Assembleia Docente.

1.	Suspensão de todos os processos disciplinares iniciados com clara intenção repressiva antes da greve e durante a greve.
2.	Revogação do decreto TIL
3.	Revogação do projeto de decreto de Coexistência e da Lei dos Símbolos
4.	Anúncio das bolsas de transporte e cantina em tempo útil e da forma adequada. Dotação suficiente e eficiente de recursos para garantir um bom plano de reutilização de livros.
5.	Recuperação do corpo docente geral, do corpo docente de Atenção à Diversidade e das proporções anteriores aos cortes.
6.	Substituições imediatas para eventualidades.
7.	Licença remunerada a 100%.
8.	Contratação de trabalhadores/as temporários/as durante julho e agosto.
9.	Recuperação dos suplementos perdidos e reconhecimento dos mandatos de seis anos a partir de 1º de junho de 2012 e cumprimento do acordo salarial de 2008 para o setor escolar privado-subsidiado.
10.	Petição ao Departamento de Educação das Ilhas Baleares para instar o Governo Central a revogar a reforma LOMCE.

Fonte: Assemblée de Docents (13/09/2013).

Conflito e desmobilização:

lições sobre legitimidade e poder associativo a partir da greve de professores/as da Polônia em 2019¹

Conflict and demobilisation:

lessons on legitimacy and associational power from Poland's 2019 teachers' strike

Conflicto y desmovilización:

lecciones sobre legitimidad y poder asociativo de la huelga de docentes en Polonia en 2019

 **KATARZYNA RAKOWSKA***

Universidade de Varsóvia, Polônia

RESUMO: Em 2019, a Polônia vivenciou uma grande greve de docentes que durou três semanas. Embora tenha tido grande impacto sobre muitos/as professores/as, a ação não alcançou nenhuma de suas reivindicações. Utilizando os conceitos de *poder associativo de trabalhadores/as* e *legitimidade sindical*, defendo que uma das razões da derrota foi uma crise de legitimidade dentro do principal sindicato que mobilizou a greve. Com base em entrevistas com participantes do movimento grevista, analiso as dinâmicas do poder associativo dos/das trabalhadores/as durante a paralisação decorrentes da crise de legitimidade da organização grevista, o Sindicato de Professores/as da Polônia – ZNP, em quatro áreas críticas: percepção de injustiça, percepção de eficácia, acessibilidade ao sindicato e democracia interna, antes e durante a greve; e discuto como essas percepções podem contribuir para a renovação do movimento sindical.

Palavras-chave: Legitimidade sindical. Conflito profissional. Greve de docentes. Poder associativo.

* Faculdade de Sociologia, Universidade de Varsóvia, Varsóvia, Polônia. E-mail: <k.rakowska@is.uw.edu.pl>.

ABSTRACT: In 2019, Poland experienced a massive teachers' strike that lasted three weeks. Although the strike had a great impact on many teachers, in the end, this three-week action failed to obtain any of its demands. Using the concepts of workers' associational power and union legitimacy, I argue that one of the reasons for the loss was a crisis of legitimacy within the main union that organised the strike. Based on interviews with the strike participants, I analyse the dynamics of changing workers' associational power during the strike due to a crisis of legitimacy of the strike organiser – the Polish Teachers' Union (ZNP). I show how the union faced a legitimacy crisis in four critical areas: perceived injustice, perceived effectiveness, union availability, and internal democracy both before and during the strike, and discuss how these insights might benefit trade union renewal.

Keywords: Trade union legitimacy. Industrial conflict. Teachers' strike. Associational power.

RESUMEN: En 2019, Polonia experimentó una importante huelga de docentes que duró tres semanas. Aunque tuvo un gran impacto en muchos/as docentes, la acción no logró satisfacer ninguna de sus demandas. Utilizando los conceptos de *poder asociativo de los/as trabajadores/as* y de *legitimidad sindical*, sostengo que una de las razones de la derrota fue una crisis de legitimidad en el sindicato principal que movilizó la huelga. A partir de entrevistas con participantes en el movimiento huelguístico, analizo la dinámica del poder asociativo de los/as trabajadores/as durante la huelga resultante de la crisis de legitimidad de la organización huelguística, el Sindicato de Docentes Polacos – ZNP, en cuatro áreas críticas: percepción de injusticia, percepción de efectividad, accesibilidad al sindicato y democracia interna, antes y durante la huelga; y discuto cómo estas percepciones pueden contribuir a la renovación del movimiento sindical.

Palabras clave: Legitimidad sindical. Conflicto profesional. Huelga docente. Poder asociativo.

Introdução

Em 2019 a Polônia passou por uma grande greve de professores/as, que durou de 8 a 26 de abril. O conflito foi desencadeado pela segunda reforma na educação do país desde 1989. De acordo com o principal órgão mobilizador, quase 600.000 professores/as em 14.000 (74%) locais de trabalho aderiram à greve no primeiro dia (PAP, 2019), embora pesquisas posteriores afirmem que 52% dos/das professores/as participaram ativamente da greve e 81% apoiaram a paralisação (BUCHNER, FERENIEC-BŁOŃSKA & WIERZBICKA, 2021). A mobilização foi organizada sobretudo pelo Sindicato de Professores/as da Polônia – ZNP (sigla em polonês) em todos os níveis do ensino pré-universitário – pré-escolas, escolas primárias, escolas de ensino fundamental e escolas secundárias. A greve encontrou amplo apoio na opinião pública, especialmente em movimentos sociais de professores/as, pais e mães (DORCZAK, 2019; JANKOWIAK-MAIK, 2020; KOSIOREK, 2020), outros grupos da sociedade civil, na oposição política (WARAWA, 2019) e foi considerada a maior greve na Polônia desde 1989 (AMBROZIAK & SZYMCHAK 2019; ŚWIĄTKOWSKI, 2019).

Embora o principal organizador e negociador tenha sido o ZNP, a mobilização grevista não foi resultado apenas do empenho do sindicato. Vários grupos de professores/as, especialmente no Facebook, concentraram-se no debate sobre as condições de trabalho e o impacto da nova reforma. Foram os membros desses grupos, incluindo alguns integrantes do ZNP, que começaram a formar Comitês Intraescolares de Greve – MKS contrários ao sindicato e, no final da segunda semana, aliaram os MKSs ao Comitê Nacional Interescolar de Greve – OMKS.

Os MKSs e o OMKS agiram independentemente do ZNP e anunciaram suas próprias decisões estratégicas quanto à condução da greve, incluindo a de dar notas aos/as alunos/as e dar prosseguimentos às provas finais, basicamente rompendo a greve. Naquele momento ficaram visíveis a perda de força na greve e a ruptura entre os/as professores/as grevistas. Por fim, após três semanas, o ZNP anunciou sua decisão de “suspender a greve até setembro”, encerrando a ação. A decisão foi recebida com decepção por muitos/as participantes (GAZETA PRAWNA, 2019B; GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA *et al.*, 2019; JANKOWIAK-MAIK, 2020).

Tenho observado e analisado os acontecimentos na minha posição de professora universitária, desde o início da greve. Reuni notícias, li discussões nas redes sociais e participei de manifestações. Durante esse período, fui uma das ministrantes de uma oficina sobre greves e, junto a alunos/as de pós-graduação, preparei e conduzi uma pesquisa qualitativa sobre as experiências de professores/as com a greve, que incluiu tanto membros do sindicato quanto não associados/as. Também fui convidada, com outros/as acadêmicos/as, à uma reunião pós-greve com representantes do OMKS para discutir uma pesquisa entre professores/as sobre suas posturas em relação a essa e futuras

greves. Durante e após a greve me questionei em relação ao que motivou pessoas a se mobilizarem em tão grande escala. Por que os MKSs surgiram e se posicionaram contra o ZNP? Por que o sindicato, apesar de ser o organizador da greve, não parecia ter uma posição de liderança no protesto, pelo menos ao final da greve?

Neste artigo defendo que o declínio do poder associativo dos/das trabalhadores/as, e particularmente a crise da legitimidade dos sindicatos, teve impacto nos resultados da greve². Conforme Mihai Varga, entendo legitimidade como a percepção de um sindicato como órgão adequado para representar os/as trabalhadores/as, como autoridade que coordena suas ações e negocia em seu nome (VARGA, 2013; 2014). Uma crise de legitimidade é, portanto, um processo de perda de confiança e autoridade entre membros e, consequentemente, a perda da capacidade de representar os/as trabalhadores/as. Tal crise pode levar à criação de novas organizações ou a uma virada para o individualismo (DUFOR & HEGE, 2010). Se combinada a uma greve perdida pode resultar na perda permanente de membros (DRIBBUSCH, 2016). Interpreto que os vários grupos em disputa que surgiram entre os/as professores/as antes da greve, bem como a formação dos MKSs, foram sinais da crise de legitimidade do ZNP como autoridade representativa e organizacional. Com base em pesquisas qualitativas realizadas entre os/as participantes da greve identifiquei vários fatores de deslegitimação que afetaram as posturas dos/das docentes em relação ao sindicato.

Concentrei minha atenção nas ações do principal mobilizador da greve por vários motivos. A maioria das pesquisas sobre essa greve se concentra no papel da profissão docente em termos gerais ou no ativismo que surgiu em torno das reformas na educação (ERENC-GRYGORUK, 2021; JANKOWIAK-MAIK, 2020; KARWOWSKI & MILERSKI, 2021; KOSIOREK, 2020; KOWZAN, 2023; MADALIŃSKA-MICHALAK, 2019; MIKO-GIEDYK, 2019; PARADOWSKI, 2021). Esta pesquisa contribui para essa literatura ao analisar as posturas em relação ao mobilizador formal da greve: o sindicato.

O ZNP é o maior e mais antigo sindicato da Polônia e domina o setor educacional (ZNP, s.d.; WAGNER, 2020). Atualmente, os sindicatos estão concentrados no setor público (VANDAELE, 2019), motivo pelo qual são o último bastião do sindicalismo na Europa. Na Polônia, assim como em muitos outros países, os sindicatos são os guardiões das disputas coletivas, pois apenas eles podem comandar um processo formal de disputa e convocar uma greve (WARNECK, 2007). Além disso, são agentes políticos que moldam as políticas públicas (STREECK & HASSEL, 2003), especialmente na educação, espaço onde não apenas representam uma grande parte dos/das funcionários/as públicos/as, mas também fazem parte de movimentos sociais e mobilizações pela justiça social (CAUSARANO, 2012; PULLUM, 2020; TARLAU, 2022). Dado o declínio na filiação sindical em vários países que vem ocorrendo há muitos anos (OIT, 1997; SCHNABEL, 2020) e as tentativas de renovação dos sindicatos (MURRAY, 2017; VOSS, 2010; WADDINGTON,

MÜLLER & VANDAELE, 2023), é importante analisar como a organização líder no setor viabilizou a mobilização maciça de trabalhadores/as.

Christian Dufour e Adelheid Hege apontam que a legitimidade interna é crucial para a renovação sindical (DUFOUR & HEGE, 2010). Heiner Dribbusch (2016) sugere que mobilizações como greves representam momentos cruciais que possibilitam aos sindicatos demonstrarem sua eficácia como organizações coletivas. Jane McAlevey (2016), por outro lado, afirma que por trás de muitas mobilizações de trabalhadores/as existe uma “organização profunda” – treinamento, orientação, apoio, atividades cotidianas no local de trabalho que formam uma organização forte. O mais problemático, como observaram Jane Holgate, Melanie Simms e Maité Tapia, é que “a mobilização pode criar uma ilusão de força [...] mas é incapaz de se sustentar devido à falta do poder que acompanha a atividade de apoio em massa” quando essa é efetivamente acompanhada por sindicatos (HOLGATE, SIMMS & TAPIA, 2018, p. 5). A maior parte da literatura sobre relações sindicais se concentra em greves bem-sucedidas e nos fatores subjacentes a esse sucesso. Neste artigo me concentro nas lições que as organizações podem aprender com greves que não tiveram sucesso, contribuindo para a literatura existente ao analisar como a mobilização e a organização interagem no contexto da legitimidade sindical e quais fatores podem levar a uma crise de legitimidade sindical durante o conflito. Além disso, o artigo contribui para o debate em curso a respeito de como a legitimidade pode impactar a organização de professores/as, trabalhadores/as e a renovação sindical.

Na seção a seguir, descrevo o contexto institucional da Polônia, o histórico da greve e como o ZNP e outros sindicatos e grupos docentes desempenharam um papel importante na paralisação. Em seguida exploro com maior profundidade os conceitos de poder associativo, legitimidade sindical e organização *para* e *por meio* do conflito. Apresento então a metodologia e os métodos de pesquisa utilizados. A esta parte segue uma seção empírica na qual discuto os fatores de deslegitimação do ZNP antes e durante a greve. Por fim, nas seções de discussão e conclusão resumo essas considerações e delinheio conclusões mais amplas para o sindicalismo docente e o sindicalismo em geral.

Greves no setor da educação – o contexto polonês

Para analisar as greves docentes é importante entender as formalidades que existem nos procedimentos de disputa coletiva na Polônia. O ordenamento jurídico e institucional polonês estabelece condições complexas para a realização de uma greve com amparo legal, especialmente uma greve de um setor inteiro e não apenas de um local de trabalho. O procedimento pré-greve, também conhecido como resolução coletiva de disputas, aplica-se apenas ao nível da empresa e do/da empregador/a direto/a (CZARZASTY, 2019), de modo que as greves setoriais ou gerais não são, formalmente, possibilidades

na Polônia. O processo em si tem um cronograma de várias etapas que inclui negociações, interlocução com mediador/a externo/a e um referendo, tudo conforme condições e prazos rigorosos (CICHOBŁAZIŃSKI, 2013). Além disso, as reivindicações da greve não devem ir além do nível do local de trabalho (CZARZASTY, 2019), de modo que greves que envolvam questões nacionais como a previdência, o salário mínimo ou o currículo escolar são formalmente impossíveis.

O quadro fica ainda mais complexo quando se considera o contexto sistêmico da educação na Polônia. A maioria das escolas e pré-escolas são instituições públicas administradas pelas autoridades locais, mas os salários dos/das professores/as são regulamentados em grande parte pela lei nacional chamada Estatuto do/da Professor/a, que deixa pouco espaço para o governo local aumentar os salários por meio de bônus (MAJ-WAŚNIEWSKA, 2014). Além disso, o financiamento das escolas é transferido do governo central para o governo local na forma de subsídios que vêm do orçamento nacional (MAJ-WAŚNIEWSKA, 2014). O/a diretor/a é o/a empregador/a oficial de docentes, mas não tem influência sobre os salários. Nesse contexto, uma ação coletiva no setor educacional deve ser dirigida formalmente contra o/a diretor/a da escola, individualmente, como empregador/a; na prática, porém, o protesto sempre está dirigido ao governo, autoridade responsável pelos salários de professores/as.

Os/As docentes constituem um dos grupos profissionais mais organizados da Polônia em termos de densidade sindical, número e escala de greves; participaram das maiores ondas de protestos dos últimos 30 anos (SEKUŁA, 2013; WENZEL, 2016). As três principais centrais sindicais são do setor da educação, sendo que o Sindicato de Professores/as da Polónia – ZNP (que faz parte da confederação pós-comunista OPZZ) tem 200.000 membros, seguido pelo Solidarnosc, com 80.000 membros (AMBROZIAK, 2018; GARDAWSKI, MROZOWICKI & CZARZASTY, 2012). O ZNP foi fundado em 1905, mas devido à sua filiação à confederação OPZZ, é visto como pós-comunista e de tendência à esquerda (GARDAWSKI, MROZOWICKI & CZARZASTY, 2012). O Solidarnosc, por outro lado, é considerado de tendência à direita (GARDAWSKI, MROZOWICKI & CZARZASTY, 2012) e coopera com o governo de direita (OLEJNIK, 2020). Também há professores/as sindicalizados/as na terceira maior federação da Polónia, o Fórum dos Sindicatos – FZZ e outros/as em pequenos sindicatos independentes, mas essas associações desempenham um papel menor na educação em nível nacional.

Os/As professores/as de pré-escolas e escolas costumavam unir forças e, em todos os conflitos anteriores, combinavam reivindicações econômicas a reivindicações por autonomia no ensino, reformas do sistema educacional e aumento dos investimentos na educação. O ZNP, em particular, pode ser descrito como um sindicato militante (FREGE & KELLY, 2004; KELLY, 1998), cujas estruturas se situam fora do local de trabalho, se concentram na política nacional de educação e frequentemente utilizam as greves como arma. No início da década de 1990, ambos os sindicatos – Solidarnosc e ZNP – mobilizaram

professores/as, geralmente em separado. A maior greve desse período foi organizada pelo Solidarnosc em 1993 e durou vinte dias (CZERNICH, 2019). A partir de meados da década de 1990, o ZNP tornou-se líder dos protestos docentes e organizou greves em 1999, 2007 e 2008 (DZIENNIK.PL, 2019). Todos esses protestos tendiam a combinar reivindicações salariais, de carga horária e mudanças de currículo. Os/As professores/as também participaram de greves de fome (DZIENNIK.PL, 2019; PITON, 2019), ocupações de prédios públicos (AMBROZIAK, 2019a; DZIENNIK.PL, 2019) e paralisações não autorizadas usando licenças médicas (RMF24, 2018). Tais ações, embora não tenham sido organizadas por entidades informais nem pelos sindicatos, tiveram apoio tanto do ZNP quanto do Solidarnosc.

A tensão cresceu de novo em 2017, com a introdução da segunda reforma na educação, após a de 1989 (JANKOWIAK-MAIK, 2020). O principal objetivo da reforma era eliminar o sistema de três graus e retornar a um sistema de dois, com oito anos de ensino fundamental e quatro de ensino médio (KARWOWSKI & MILERSKI, 2021). A reforma foi criticada desde o início por vários grupos: das organizações de pais e mães, associações de diretores/as e autoridades locais até os sindicatos (DORCZAK, 2019; JANKOWIAK-MAIK, 2020). Sobretudo páginas do Facebook como a *Rodzice Przeciwno Reformie Edukacji* (Pais e Mães Contra a Reforma Educacional), *NIE dla chaosu w szkole* (NÃO ao caos na escola), *Pokój nauczycielski* (Sala de Professores/as) e *Protest z Wykrzyknikiem* (Protesto com Ponto de Exclamação) tornaram-se uma arena para discussão democrática e mobilização (DORCZAK, 2019; JANKOWIAK-MAIK, 2020). Os/As críticos/as das reformas apontaram o ritmo acelerado das mudanças, o caos organizacional, o desperdício de mais de uma década de conquistas desde a última reforma, a falta de consultas públicas, as medidas antidemocráticas do governo e, por fim, as disparidades cada vez maiores no acesso à educação de qualidade entre grandes centros e pequenas cidades, assim como o apoio limitado a crianças com necessidades especiais ou com altas habilidades (DORCZAK, 2019). Os sindicatos também se concentraram nos baixos salários dos/das professores/as e na ameaça de demissões às quais a reforma podia levar (SOLIDARNOSĆ, 2019a; ZNP, 2018). O surgimento dessas redes de professores/as e pais/mães foi único na história da Polônia e fez parte de um movimento antigovernamental maior que surgiu a partir das eleições de 2015 (CERVINKOVA e RUDNICKI, 2019; WAGNER, 2020). O principal agente do conflito do lado docente foi o ZNP. Desde 2017, o sindicato protestava contra a reforma, tendo organizado uma greve de um dia (DORCZAK, 2019). A tensão aumentou ao longo de 2018. No início de 2019, tanto o ZNP quanto o Solidarnosc iniciaram negociações salariais com o Ministro da Educação Nacional (SOLIDARNOSĆ, 2019a; ZNP, 2019a).

Para fazer valer as reivindicações contra o governo era necessário um procedimento coletivo de resolução de conflitos que abrangesse todo o setor, o que não existe na legislação polonesa. Para superar esse obstáculo professores/as de quase todas as escolas

iniciaram simultaneamente procedimentos coletivos de resolução de conflitos. Qualquer escola que quisesse participar do processo formal tinha que fazê-lo por meio de um sindicato local. Como havia escolas sem sindicatos e o procedimento exigia um referendo, a mobilização não seria possível sem o envolvimento de grupos docentes ativistas, como o Protesto com Ponto de Exclamação, que mobilizou professores/as para entrar num sindicato (especialmente o ZNP), aderir ao conflito formal, organizar um referendo e participar dele (ARCHIWUM OSIATYŃSKIEGO, 2019). No início de março de 2019, 78% das escolas estavam envolvidas em disputas trabalhistas formais (ZNP, 2019b), com índices que chegavam a 93% em alguns distritos (MAJEWSKI, 2019).

A terceira etapa obrigatória do processo de disputa coletiva é o referendo. Só é possível realizar uma greve com amparo legal se a participação no referendo for superior a 50% de todos/as os/as funcionários/as do local de trabalho (incluindo administração, técnicos/as e zeladores/as) e somente se mais de 50% dos/as eleitores/as apoiarem a greve. Os referendos escolares começaram no início de março de 2019, e em 25 de março, 85% das escolas votaram a favor da greve (JANUSZEWSKA, 2019). Todo o trâmite, desde a apresentação das reivindicações formais até a conclusão dos referendos, levou apenas dois meses e foi realizado em mais de 20.000 escolas simultaneamente (TVN24, 2019a). Isso só foi possível devido ao alto poder associativo, especialmente às competências de mobilização dos/das professores/as ativistas. Além disso, os/as diretores/as das escolas geralmente são membros do sindicato, por isso não obstruíram esse trâmite complicado e, às vezes, até representaram os/as funcionários/as nos processos de disputa. Assim, esses procedimentos de disputa coletiva foram extremamente curtos e coordenados. As disputas coletivas na Polônia geralmente se prolongam por anos. Em minhas pesquisas em outros setores encontrei disputas coletivas que duraram entre dois e sete anos.

A greve começou, por fim, em 8 de abril e durou três semanas. Vale a pena notar que no sistema polonês de relações trabalhistas os sindicatos têm o monopólio da condução de procedimentos de disputa coletiva e da organização de greves, mas a participação numa greve é um direito de todos/as os/as trabalhadores/as, sindicalizados/as ou não. Devido à complexidade da lei polonesa em relação a greves, a reivindicação oficial da greve era um aumento de cerca de 230 euros (1000 PLN) nos salários docentes, e a remuneração era a principal reivindicação do sindicato. Já nas redes sociais, os/as professores/as se concentraram em críticas holísticas à reforma, à gestão caótica, à velocidade de introdução da reforma e à sobrecarga de trabalho (JANKOWIAK-MAIK, 2020).

A cada semana que passava a força das greves de fim de semana e a insatisfação com as ações do principal mobilizador, o ZNP, aumentavam. Grupos de professores/as organizaram protestos de rua, e o que se tornou símbolo dos protestos foi o ponto de exclamação preto do grupo do Facebook Protesto com Ponto de Exclamação, não o emblema do sindicato (JANKOWIAK-MAIK, 2020) – embora, de acordo com uma pessoa que entrevistei, o ZNP tenha financiado alguns desses protestos (E27). Além disso, durante

a greve, organizações contrassindicais de base, os Comitês Intraescolares de Greve – MKS, começaram a se formar em várias cidades. Na terceira semana da greve uma coalizão de 20 MKSs formou o Comitê Nacional Interescolar de Greve (*Ogólnopolski Międzyszkolny Komitet Strajkowy*) – OMKS (AMBROZIAK, 2019b) e começou a promover sua estratégia, incluindo o incentivo à avaliação de alunos/as formandos/as. Como afirmou um representante do MKS de Varsóvia, por trás da decisão havia vários motivos, incluindo o medo de novas atitudes do governo e de perder o apoio de pais e mães (AMBROZIAK, 2019d). A decisão do OMKS não foi unânime (AMBROZIAK, 2019d) e alguns MKSs setoriais declararam que não iriam cumpri-la (SZYLINSKI, 2019).

O ZNP não respondeu a esses apelos nem em seu site nem em suas redes sociais, apenas anunciou sucintamente que “a decisão de dar notas aos/as alunos/as está nas mãos dos conselhos docentes” de cada escola (ZNP, 2019c), o que levou a um caos de informação e estratégia. Embora não haja dados sobre a dinâmica da greve, a paralisação perdeu força e muitos/as professores/as voltaram ao trabalho. Após três semanas, o ZNP anunciou a decisão de suspender a greve até setembro de 2019, e ela não foi retomada após as férias de verão.

Após o fim da greve, em junho de 2019, a OMKS convidou um grupo de acadêmicos/as para discutir pesquisas entre professores/as sobre suas posturas em relação a essa e a futuras greves. A pesquisa online ocorreu de meados de junho a meados de julho de 2019, e 7238 professores/as responderam ao questionário (GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA *et al.*, 2019). Quatro das seis principais conclusões da pesquisa diziam respeito aos sindicatos: 1) as pessoas entrevistadas raramente apontaram os/as ativistas sindicais como fonte de informação e esperavam mais atividade dos sindicatos a esse respeito; 2) a suspensão da greve fez com que uma parte significativa dos/das professores/as se sentisse impotente e ignorada; 3) os/as professores/as apontaram com frequência o problema de organizar seu tempo durante a greve, o que mostra que os sindicatos e os/as mobilizadores/as não tinham ideias adequadas para atividades nas escolas durante a greve; 4) as atividades dos sindicatos deveriam ser direcionadas para garantir a estabilidade financeira dos/das professores/as que participavam da greve (GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA *et al.*, 2019).

Nas próximas seções do artigo, utilizando dados adicionais de investigação qualitativa, discuto as posturas dos/das docentes em relação ao sindicato antes e durante a greve e analiso como elas podem ter afetado a legitimidade passada e futura do sindicato.

Fundamentos teóricos

Como afirma John Kelly (1998), no cerne da teoria da mobilização se encontra a questão fundamental de como os indivíduos se tornam agentes coletivos, dispostos e aptos a criar e sustentar uma organização coletiva e se engajar numa ação coletiva. Nos

parágrafos a seguir, analisarei em profundidade as organizações como emanções do poder associativo de trabalhadores/as (SCHMALZ, LUDWIG & WEBSTER, 2018). Uma parte importante desse poder é a legitimidade sindical — a relação entre o sindicato e seus membros (VARGA, 2013). A legitimidade interna é um componente significativo das mobilizações convocadas pelos sindicatos (DRIBBUSCH, 2016), assim como é efeito do engajamento de longo prazo das organizações no local de trabalho (McALEVEY, 2016). *O poder associativo dos/das trabalhadores/as*

O poder associativo dos/das trabalhadores/as é, ao lado do poder estrutural, uma das duas noções-chave da Abordagem dos Recursos de Poder – PRA (na sigla em inglês) (SCHMALZ, LUDWIG & WEBSTER, 2018). Esses dois tipos de poder foram introduzidos nos estudos das relações trabalhistas por Eric Olin Wright (WRIGHT, 2000) e desenvolvidos posteriormente por Beverly Silver (SILVER, 2003). O poder estrutural “resulta simplesmente da localização dos/das trabalhadores/as dentro do sistema econômico [...] diretamente de mercados de trabalho restritos ou da localização estratégica de um determinado grupo de trabalhadores/as num setor trabalhista chave” (WRIGHT, 2000, p. 962). No caso dos/das professores/as, o poder estrutural se manifesta nas qualificações que devem possuir e na certificação da profissão (os/as trabalhadores/as não podem ser substituídos/as com facilidade), assim como na capacidade de atrapalhar o trabalho de outros/as trabalhadores/as (pais/mães, tutores/as) (SCHMALZ & DÖRRE, 2018; SILVER, 2003). O poder associativo, por outro lado, resulta “da formação de organizações coletivas de trabalhadores/as” (WRIGHT, 2000, p. 962), tanto formais, como os sindicatos, quanto informais, como representações coletivas diversas. O poder associativo é o principal poder dos/das trabalhadores/as, que determina a capacidade da mão de obra de defender seus interesses, regulamentar o trabalho e impor mudanças (LÉVESQUE & MURRAY, 2010). Ele está intimamente ligado às atividades das associações de trabalhadores/as, pois costuma se basear na força de suas organizações — os sindicatos (SCHMALZ & DÖRRE, 2018). O uso desse poder requer a existência de agentes coletivos/as aptos/as a representar os interesses de trabalhadores/as para considerar e, em seguida, aplicar estratégias de luta diversas, incluindo alianças interempresariais não tradicionais em nível regional e nacional, bem como o envolvimento da sociedade civil e diversos tipos de associações trabalhistas não empresariais (SILVER, 2003). Como afirma Marissa Brookes: “o poder associativo é mais bem conceituado como a capacidade dos/as trabalhadores/as de se mobilizarem e agirem coletivamente [...] e é uma capacidade incorporada [...] nos/nas próprios/as trabalhadores/as e na forma como eles/as se relacionam” (BROOKES, 2018, p. 256). É por isso que sem o poder associativo não há utilidade de outras formas de poder, incluindo a greve, pois “o poder associativo pode ser considerado uma pré-condição para ampliar o impacto dos outros recursos de poder

ou, em alguns casos, uma condição necessária para, antes de tudo, exercer esses tipos de poder” (BROOKES, 2018, p. 256).

O poder associativo de trabalhadores/as costuma ser visto como dependente sobretudo do número de membros, razão pela qual as estatísticas oficiais, como as da OCDE, se concentram na filiação e na densidade sindical (OCDE, s.d.; REFSLUND & ARNHOLTZ, 2021). Por esse motivo, o declínio dos sindicatos nos Estados Unidos e na Europa costuma ser expresso na redução do seu poder associativo em termos de perda de membros (SCHMALZ & DÖRRE, 2018). A necessidade de um certo número de membros para poder agir de forma eficaz ao nível da fábrica é o que Guy Mundlak (2020) chama de “política dos números”. No entanto, essa característica por si só não pode ser um indicador dos recursos de poder do sindicato (REFSLUND & ARNHOLTZ, 2021). Outras fontes de poder associativo, como os recursos materiais e sociais dos sindicatos, particularmente a infraestrutura, a eficiência organizacional, a participação dos membros e a coesão interna, desempenham papéis importantes na manutenção e no exercício do poder trabalhista (SCHMALZ, LUDWIG & WEBSTER, 2018). A infraestrutura ajuda os sindicatos a prosperar, se organizar e lutar. Recursos materiais como prédios e seu inventário, os móveis e eletrodomésticos, os recursos humanos, incluindo mobilizadores/as e representantes, assim como a segurança financeira para pagar por tudo isso e construir fundos suficientes para uma greve, são vitais para a sobrevivência organizacional (LÉVESQUE & MURRAY, 2010). Mas nada disso importa sem a solidariedade e a capacidade de mobilização (OFFE & WIESENTHAL, 1980).

Como os membros são a essência de uma organização, a ‘qualidade’ desses membros é importante. Em primeiro lugar, exemplificam a viabilidade do sindicato, pois podemos distinguir entre membros ativos e passivos e sua disposição a pagar e participar de reuniões e ações sindicais (ATTITUDES TOWARD, 1966; GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2019; ACKERS, 2015; FAIRBROTHER, 1995; HEERY & KELLY, 1994). Em segundo lugar, o índice de participação depende de vários fatores que garantem a coesão interna, que denomino qualidades interpessoais do sindicato e de seus membros. Essas qualidades interpessoais são: solidariedade, identidade coletiva, ideologia comum, experiências e redes (LÉVESQUE & MURRAY, 2010). Em outras palavras, o poder associativo é um poder dialético. Ele parte de um ambiente organizacional que se baseia nos recursos financeiros e infraestruturais do sindicato, e ao mesmo tempo se apoia na solidariedade, nos valores e na confiança na organização e em seus/suas representantes.

Legitimidade

Como mostrado acima, a política dos números não tem significado algum sem a disposição dos membros para agir. O reconhecimento de interesses comuns e a confiança na organização podem ser traduzidos como legitimidade sindical. Legitimidade é “uma

percepção ou suposição generalizada de que as ações de uma entidade são desejáveis, adequadas ou apropriadas dentro de um sistema socialmente construído de normas, valores, crenças e definições” (SUCHMAN, 1995, p. 574). Como Mundlak (2020) aponta, legitimidade e recursos de poder estão intimamente ligados, pois um pode ser a fonte do outro.

No que diz respeito a organizações como os sindicatos, a legitimidade pode assumir quatro formas: 1) em termos legais, o da entidade registrada para representar os interesses dos/das trabalhadores/as; 2) o reconhecimento do público em geral como agente social que desempenha papel importante no sistema político; 3) o reconhecimento da parte de empregadores/as como parceiros/as de negociação; e, por fim, 4) o reconhecimento pelos/as próprios/as trabalhadores/as como representação adequada e fiável dos seus interesses (CHAISON & BIGELOW, 2019). Da mesma forma, Mundlak reconhece quatro tipos de legitimidade: o Estado, o público em geral, os/as empregadores/as e os/as próprios/as trabalhadores/as.

Neste artigo abordarei a legitimidade entendida nesse último sentido — a percepção do sindicato como um órgão adequado que representa os/as trabalhadores/as, inicia e coordena ações e negocia durante uma greve. Trata-se da legitimidade interna (DUFOR & HEGE, 2010). Esse tipo de legitimidade é um recurso crucial. Sem o reconhecimento de seus membros e não membros, os sindicatos não têm como funcionar de maneira adequada, pois não têm como representar ameaça para empregadores/as ou para o governo (VARGA, 2013). A legitimidade justifica por que os/as trabalhadores/as devem aceitar a autoridade dentro de uma organização e aceitar a estratégia do sindicato (VARGA, 2014). Um sindicato legítimo, por outro lado, é uma organização que busca ativamente o acordo de seus membros quanto à forma e o resultado de suas ações, um sindicato que dialoga com seus membros (VARGA, 2014).

Organizando-se por meio do conflito

Mundlak afirma que, em consequência da falta de legitimidade dos sindicatos, alguns/umas trabalhadores/as ficam apáticos/as, enquanto outros/as se voltam para organizações de direita ou de esquerda. A solução para essa situação deveria ser reverter o foco dos sindicatos para reconectar os/as trabalhadores/as (MUNDLAK, 2020). Um método que se mostrou bem-sucedido para restaurar a base de membros e a legitimidade é a atitude militante dos sindicatos (BURNS, 2014; KELLY, 1998; KIRK, 2018). Recuperar a confiança e atrair novos membros é um subproduto valioso de uma greve ou outro evento de militância, o que Heiner Dribbusch chamou de “organização por meio do conflito” (DRIBBUSCH, 2016). As greves são momentos cruciais em que os interesses de classe são diretamente vivenciados e expressos, momentos que exigem que os sindicatos demonstrem sua eficácia como organizações coletivas (DRIBBUSCH, 2016). Dada a importância do conflito para a organização, os melhores momentos para averiguar a legitimidade são episódios de contenda (VARGA, 2014). Mas como observa Dribbusch, as

greves não podem ser percebidas como a solução mágica para a organização. Uma greve pode não trazer um resultado positivo para a organização. Além disso, como mostrarei neste artigo, o sindicato pode enfrentar uma crise de legitimidade, também chamada de crise de representação (DE GUZMÁN, ROCA & DIAZ-PARRA, 2016) durante uma greve.

Dribbusch propõe três pré-requisitos para uma organização bem-sucedida. Os fatores que atraem os/as trabalhadores/as para um sindicato e despertam sua militância são: 1) a percepção de injustiça – a definição em comum de um problema que precisa ser resolvido; 2) a percepção de eficácia – moldada pelas ações bem-sucedidas dos sindicatos; e 3) a disponibilidade do sindicato – tanto a presença literal de uma organização no local de trabalho quanto a atividade de seus/suas representantes no contato direto com o/a trabalhador/a (DRIBBUSCH, 2016). Todas essas pré-condições são aspectos distintos das relações do sindicato com os membros. Por essa razão, a legitimidade interna é importante quando se trata da renovação do sindicato, da atração de novos membros, da manutenção dos antigos e do cumprimento de seus objetivos, ou seja, representar os interesses dos/das trabalhadores/as. A legitimidade interna é particularmente importante em momentos de tensão, disputas e greves.

Crises de legitimidade podem ocorrer em função do enfraquecimento da lealdade dos membros, levando à perda do monopólio da representação ou à retirada do sindicato em favor de outros grupos sociais (DE GUZMÁN, ROCA & DIAZ-PARRA, 2016). Os sindicatos docentes carregaram por muito tempo aquilo que Richard Hurd chama de “reputação de dinossauros” e são vistos como organizações burocráticas baseadas num modelo de serviço que “enfraqueceu o ativismo e o compromisso dos membros” (HURD, 1998, p. 132). Ao mesmo tempo, surgem novas redes e movimentos de professores/as, que às vezes se aliam e às vezes agem em oposição aos grandes sindicatos, como se viu numa onda de greves docentes nos EUA em 2018 (BLANC, 2019; TARLAU, 2023). McAlevey faz um contraponto entre o ativismo e o sindicalismo, chamando o primeiro de “modelo ativismo” e o segundo de “modelo organização”. Em sua opinião, apenas o modelo organização conduz a greves em massa (McALEVEY, 2016). Mas como mostrou a onda de greves de docentes nos EUA em 2018, esses dois modelos podem interagir na mobilização total (BLANC, 2019; TARLAU, 2023).

Como Eric Blanc aponta no caso das greves dos EUA, “as derrotas na luta levam à desmoralização e à resignação” (BLANC, 2019, p. 129). Como os/as professores/as na Polônia não conseguiram obter suas reivindicações por meio da greve, as consequências para o ZNP podem ser de longo prazo. Compreender o que levou os membros a hesitarem em relação ao sindicato no passado pode ajudar a compensar as perdas e melhorar as mobilizações futuras. Com base no quadro de Dribbusch (2016) sobre as condições prévias para uma organização bem-sucedida e no conceito de Varga (2014) de um diálogo do sindicato com os/as trabalhadores/as, utilizando as categorias percepção de injustiça, percepção de eficácia, disponibilidade do sindicato, assim como democracia interna

e envolvimento da base, mostrarei como a legitimidade interna do sindicato mudou e como o sindicato enfrentou uma crise de legitimação.

Materiais e métodos

Este estudo se baseia numa abordagem de agentes, entendida como o estudo das escolhas estratégicas do sindicato e das preferências coletivas dos/das trabalhadores/as, com foco num contexto histórico específico (REFSLUND e ARNHOLTZ, 2021). Neste caso vou me concentrar no maior sindicato docente e em como ele era percebido pelos/as trabalhadores/as antes da greve, durante e após. Utilizo principalmente dados de entrevistas com participantes da paralisação realizadas dois meses após a ação, apoiando esses dados com uma análise de artigos noticiosos e da comunicação dos sindicatos na internet. Os dados deste artigo provêm de uma investigação realizada por estudantes de mestrado numa oficina da qual fui uma das ministrantes, durante a greve³. Como os dados originais continham apenas uma entrevista com um membro de MKS, um ano após a greve, decidi realizar três entrevistas adicionais com pessoas ativas no comitê de Varsóvia para obter informações adicionais sobre a formação e o funcionamento dos comitês. Foram coletadas 28 entrevistas narrativas com 31 participantes da greve (26 entrevistas individuais e duas em grupo; 19 entrevistas com professores/as; três com bibliotecários/as e três com pedagogos/as). As entrevistas duraram entre 40 minutos e duas horas. Dezoito participantes da greve incluídos/as nesta pesquisa não eram sindicalizados/as, 11 eram membros do ZNP e dois eram membros do Solidarnosc, mas deixaram o sindicato depois que este fez um acordo com o governo antes da greve. Vinte e quatro dos/das entrevistados/as trabalhavam em Varsóvia e sete fora de Varsóvia. A amostra obtida era, portanto, diversificada em termos de profissão, tipo de escola, filiação sindical e local de residência.

As entrevistas foram realizadas utilizando um método de entrevista narrativa, com uma lista de tópicos fixa (KVALE, 2010), em que os/as entrevistados/as foram primeiro convidados/as a descrever a ação da classe e a greve de que participaram e, em seguida, a elaborar suas experiências e opiniões sobre a cronologia do conflito, os sindicatos, os/as empregadores/as diretos/as e as atitudes do governo. As entrevistas foram anonimizadas, codificadas e, em seguida, apliquei a elas o método de análise de conteúdo (HSIEH & SHANNON, 2005) com o apoio de um Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS, especificamente o software MaxQDA (LEWINS & SILVER, 2007).

Utilizei a análise qualitativa de texto (SCHREIER, 2013) aplicando a análise temática (GLESNE, 2016; PATTON, 2014), que envolve procurar temas e padrões nos dados analisados para obter a compreensão detalhada de um fenômeno, incluindo os processos, as percepções, os valores e as crenças das pessoas a respeito desse fenômeno (GLESNE, 2016). Primeiro reconstruí, por meio da análise, o processo da disputa aos olhos dos/das participantes, depois usei categorias teóricas para identificar o poder dos/das trabalhadores/as, incluindo vários recursos de poder associativo, como capacidade organizacional,

senso e atos de solidariedade e posturas em relação ao sindicato. Por meio da análise desse material codificado surgiu o conceito de *(des)legitimação*.

Além disso, para triangular os dados usei publicações da imprensa e do sindicato como dados secundários. Coletei e analisei 128 comunicados à imprensa de várias páginas de notícias polonesas, publicados de 1º de janeiro de 2018 a 31 de junho de 2019. Selecionei apenas as peças que forneciam novas percepções e dados sobre a ação da classe. Desde o início do conflito, também li cuidadosamente os comunicados à imprensa e as comunicações do site do ZNP. Organizei esses dados tematicamente (por tipo de recursos de poder) e os usei para reconstruir a cronologia do conflito (HODGETTS & CHAMBERLAIN, 2014), bem como para fornecer dados adicionais e o contexto dos eventos.

Resultados

Legitimidade, fatores internos e poder associativo

Uma vez que o Solidariedade assinou um acordo com o governo e não participou da greve, e outros sindicatos desempenharam um papel marginal, nas seções a seguir utilizarei o termo *sindicato* e a abreviatura *ZNP* de forma intercambiável para me referir à mesma organização. Embora o ZNP seja o maior sindicato docente e a educação seja um dos setores mais sindicalizados da Polônia, seus membros comuns pareciam alienados do núcleo da organização antes e durante a greve. Como a crise de legitimidade começou antes da greve e foi causada por uma série de fatores, não por um único acontecimento, eu a entendo como um processo de deslegitimação. Sendo assim, identifiquei vários fatores que reduziram a legitimidade interna do ZNP entre membros e não membros, antes e durante a greve.

Fatores que levaram à perda de legitimidade do sindicato antes da greve de 2019

1. *Conflito ilusório de reivindicações: remuneração versus reformas*. Antes, durante e após a greve, a discussão sobre a formulação das reivindicações foi muito intensa entre os/as professores/as. Para muitos/as, o foco do sindicato nos salários e nas condições de trabalho era muito forte, o que resultou na negligência de questões relacionadas com a reforma, o currículo e a centralização dos programas escolares. Outros/as afirmavam que os salários baixos roubavam a dignidade da profissão e que o aspecto econômico da greve era tão importante quanto o político. É preciso lembrar que o sistema jurídico só permitia reivindicações salariais. Isso não significa que levantar outras questões tornaria a greve automaticamente ilegal. O

que focar e como enquadrar foram tema de discussões contínuas e fonte de críticas entre os/as participantes da greve.

2. *A falta de motivação para participar no sindicalismo.* Não existem estatísticas oficiais sobre filiação sindical na Polônia, e os sindicatos se mostram relutantes em divulgar informações sobre membros e fundos de greve, à semelhança dos sindicatos alemães (DRIBBUSCH, 2016). O ZNP é considerado o maior sindicato polonês e, de acordo com as suas próprias declarações, conta com 200.000 membros (AMBROZIAK, 2018). As entrevistas revelaram, no entanto, que muitas escolas têm uma representação sindical muito modesta, que varia de dois ou três a uma dúzia de membros. Os/As trabalhadores/as não viam motivos válidos para se filiarem a sindicatos e acreditavam na lei como o único regulador das relações entre trabalhadores/as e empregadores/as: *“Portanto, aqui não havia espaço para os sindicatos defenderem um/uma funcionário/a que estivesse sendo explorado/a, da forma que fosse, porque isso é estritamente regulamentado pelo Estatuto do/da Professor/a e pela legislação trabalhista. Portanto, aqui eles eram desnecessários”* (E22). Além disso, como o conflito na educação geralmente diz respeito ao governo e não se manifesta no âmbito escolar, os/as professores/as não viam razão para se sindicalizar: *“Até agora, não sentimos a necessidade real de nos mobilizarmos no sindicato, porque sinto que nos damos bem entre nós e com o/a empregador/a, ou seja, não precisamos realmente disso”* (E25).

Em vez de se mobilizarem num sindicato, muitos/as professores/as optaram por se mobilizar em grupos de discussão e organizações informais. Para alguns/umas, o sindicalismo era visto apenas como uma ferramenta necessária para aderir à greve, uma vez que têm o monopólio da condução de um processo de conflito coletivo. O ativismo online docente fez parte das mobilizações gerais na Polônia contra o governo antidemocrático de direita, ao lado do movimento feminista e do movimento em defesa do sistema jurídico (CERVINKOVA & RUDNICKI, 2019; WAGNER, 2020). De acordo com estudos, somente em 2019, 6% da população polonesa participou de alguma forma de greve ou manifestação (CBOS, 2020). Muitas vezes, os/as mesmos/as ativistas se mobilizaram para protestos em diferentes áreas de resistência em massa no país na mesma época.

3. *Ausência do sindicato no chão da escola antes da greve.* As entrevistas revelaram a ausência geral dos sindicatos na vida cotidiana da escola e dos/das docentes. Os sindicatos costumavam ser visíveis apenas em espaços selecionados, simbolicamente, sob a forma de panfletos ou cartazes afixados nos quadros de avisos dos corredores. *“[...] porque parece que este sindicato só funciona no papel [...] E qual é a relação deste sindicato com a administração? Provavelmente a mesma que tem com os/as funcionários/as, ou seja, nenhuma (risos)”* (E9). O que faltava era uma organização mais intensa – a presença diária do sindicato na vida dos/as docentes (McALEVEY, 2016).

Algumas das pessoas entrevistadas não sabiam, antes da greve, que o sindicato estava presente na escola e só descobriram quando tentaram iniciar uma tratativa formal coletiva. Numa das escolas, uma pessoa entrevistada soube pelo escritório regional do sindicato que a escola fazia parte da tratativa (com as etapas finais das negociações e mediações) porque a diretora da escola, como membro do sindicato, concluiu ela mesma essas duas fases.

4. *A maldição do passado: o comunismo.* A aversão aos sindicatos está profundamente ligada ao passado histórico da Polônia, à semelhança de outros países socialistas (VARGA, 2014). O passado comunista repercute nos sindicatos de duas maneiras. Primeiro, pelo fato de os sindicatos terem sido historicamente controlados pelo Estado, as organizações de trabalhadores/as são vistas hoje como relíquia incompatível com a realidade presente. Em segundo lugar, os últimos 30 anos foram marcados pela ofensiva neoliberal nos meios de comunicação, o que reforçou a visão dos sindicatos como organizações ineficientes de uma era passada (KOZEK, 2003; OSTROWSKI, 2017). Isso foi expresso tanto metaforicamente – “*este ZNP é desesperador; aquilo lá fede a comunismo*” (E20) – quanto explicitamente pelas pessoas entrevistadas – “*eu associo o sindicato à era comunista*” (E25).

A linguagem dos/das ativistas na internet, por outro lado, era moderna e afastada da estrutura tradicional dos sindicatos. Isso é bem ilustrado por uma postagem do grupo Protesto com Ponto de Exclamação no Facebook:

Estamos organizando uma ação sem nome e sem local para manifestar resistência. Somos o Banksy da educação polonesa. Vamos tratar a fórmula como um acontecimento. Somos professores/as e queremos ajudar outros/as a se prepararem para a ação trabalhista e a greve (JANKOWIAK-MAIK, 2020).

Tanto a linguagem quanto a representação visual dos vários fóruns e grupos online eram muito mais contemporâneas do que a comunicação oficial do ZNP. Não só jovens professores/as, mas também alguns/umas ativistas de esquerda se voluntariaram para fazer o design gráfico do protesto. A greve reuniu uma comunidade de jovens que, historicamente, tinham pouca confiança e envolvimento nos sindicatos.

5. *Conservadorismo, burocracia e falta de representação.* Algumas pessoas entrevistadas percebiam o sindicato como conservador, dominado por membros do sexo masculino que não tinham nenhuma ligação com a profissão. Os/As professores/as mais jovens, em especial, percebiam a necessidade de reformas dentro do sindicato, a necessidade de representação das mulheres e da geração mais nova: “*Em primeiro lugar, os membros do ZNP são ‘velhos da montanha’ que estão distantes da realidade. [...] Eles já não têm ideia do que acontece na escola, de como ela é*” (E5).

À preocupação com a disparidade de gerações se segue a questão da disparidade entre gêneros:

“A greve revelou que o sindicato precisa de reformas, e parece que seria bom pensar nesse assunto. As eleições sindicais estão chegando, então talvez devêssemos dar uma chance a novas pessoas para tentar agir, especialmente jovens, para que haja diversidade de idade, diversidade de gênero [...] temos um líder masculino no sindicato, mas a maioria docente é mulher, então é de se perguntar [...]” (E24).

A imagem do ZNP como organização burocrática e fossilizada era uma consequência da imagem negativa dos sindicatos na Polônia. Embora o sindicato tenha empreendido esforços para responder às questões políticas atuais e às necessidades contemporâneas dos/as docentes (BASCIA e STEVENSON, 2017), as entrevistas apontam que essas ações foram invisíveis ou insuficientes. Além disso, a liderança foi criticada não apenas por questões de gênero e idade. Algumas pessoas entrevistadas tinham opiniões pessoais fortemente negativas sobre a liderança do ZNP. As críticas incluíam o seu longo mandato: *“Por outro lado, a questão de que tipo de prerrogativa ele tinha, se a última vez que trabalhou numa escola deve ter sido há 15 anos”* (E5). Para alguns/umas, a relutância em relação ao líder foi um fator determinante para aderir à greve.

A crítica à liderança surgiu em continuidade às críticas à organização. A necessidade de uma mudança na liderança, expressa nas entrevistas, foi indicativa das aspirações democráticas dos membros que perceberam a necessidade de mudança no sindicato.

6. *Decepções anteriores e passado negativo.* Não só o legado do comunismo, mas também a decepção com as atividades dos sindicatos poloneses após 1989, especialmente por conta da politização partidária do movimento sindical polonês (OST, 2005), pesam na percepção das organizações de trabalhadores/as: *“Não, não. Não sou membro de nada. Já me queimei. Me inscrevi no Solidariedade há 30 anos, mas agora eles exageraram”* (E16). Além disso, algumas experiências pessoais ruins e a falta de envolvimento sindical no passado contribuem para dissuadir as pessoas de se filiarem: *“Eu era [membro] há muitos anos e sempre que precisava de alguma coisa, tomava uma paulada. [...] Duas vezes eu precisei de um advogado, e nas duas vezes eles me mostraram o dedo do meio”* (E20). Como já indicado, alguns/umas professores/as que já haviam tido contato com os sindicatos não estavam satisfeitos/as com a qualidade dos serviços prestados pela organização. As experiências negativas do passado deixaram esses/as docentes relutantes em relação aos sindicatos em geral, incluindo ambos os sindicatos concorrentes – o Solidariedade e o ZNP.

Fatores que levaram à perda de legitimidade do sindicato durante a greve de 2019

1. *A falta de preparo para a greve.* A ausência do sindicato no dia a dia das escolas levou à impressão de falta de preparo para a greve, particularmente no nível organizacional. Os/As professores/as em greve não conheciam os procedimentos formais e os requisitos legais, nem conseguiam antever a realidade de uma greve. Expressaram surpresa, incerteza, estresse, pressão e perda; alguns/umas aderiram ao sindicato apenas por razões formais: *“Até a greve, não havia sindicato em nossa escola, nem o ZNP nem o Solidariedade. Dada [a necessidade de] escolha entre esses dois sindicatos, um grupo de professores/as se filiou ao ZNP. Isso não significa que concordamos 100% com esse sindicato. Precisávamos de alguma organização legal para fazer greve”* (E20).

Como mencionado acima, o sistema legal de relações operárias na Polônia exige que sindicatos locais reconhecidos participem da greve. Embora não haja dados oficiais sobre o número de escolas que têm sindicatos presentes em suas instalações, muitas delas não tinham nenhuma organização reconhecida no local de trabalho para comandar um procedimento formal obrigatório de disputa coletiva. Semanas antes da greve, uma mobilização em massa começou a formar ou reavivar sindicatos locais para participar do protesto.

2. *Ausência de estruturas sindicais durante a greve.* Em conexão com o que foi exposto acima, alguns dos sindicatos em escolas nem sequer foram estimulados pelo conflito; outros só ganharam visibilidade por causa da greve: *“Tem um sindicato funcionando na nossa escola, mas acho que é fraco porque não o vi muito durante a greve”* (E9). Essa fraqueza parece um legado da ausência de atividades sindicais antes da greve: *“Mas eu não notei essa atividade sindical antes de existir esse conflito trabalhista; foi só então que o sindicato começou a ganhar destaque”* (E19).

A falta de visibilidade das estruturas sindicais nas escolas reforçou a relutância em relação ao sindicalismo: *“Não fosse essa greve [o sindicato] ainda seria invisível”* (E17). Alguns/umas dirigentes escolares e participantes da greve se sentiram solitários/as e desorientados/as com essa falta de visibilidade sindical.

3. *Fraqueza estratégica.* As pessoas entrevistadas destacaram a falta de preparo do sindicato para uma greve longa e a falta de planos estratégicos alternativos no caso de o governo se recusar a negociar:

“Também acho que o sindicato não estava preparado para gerir esta greve a longo prazo. Acho que eles esperavam que a greve fosse durar três dias, que alguém ia se assustar com as provas perdidas ou algo do gênero, e que iam se sentar para conversar” (E25).

Parece que nem o público nem o ZNP e nem os/as participantes da greve estavam preparados/as para uma ação trabalhista de tamanha duração, tampouco para a persistência do governo. No entanto, a decepção posterior foi direcionada à ZNP, na figura de liderança formal do protesto. Os/As professores/as entrevistados/as esperavam um maior compromisso estratégico do sindicato e de sua liderança, embora não tenham proposto alternativas à condução da greve.

4. *Falta de informação sobre o fundo de greve e compensação salarial.* Como já mencionado também, os fundos de greve são confidenciais na Polônia. Portanto, nem a opinião pública nem os/as grevistas sabiam se seriam reembolsados/as pelos salários perdidos durante a paralisação: *“Eles não tinham, como se sabe agora, dinheiro reservado para professores/as em situação financeira complicada [...] Devido aos 25 anos sem greves, eles não têm um fundo de greve”* (E20). Além disso, muitos/as trabalhadores/as envolvidos/as na greve não eram sindicalizados/as e, portanto, foram excluídos/as dos fundos. Celebidades e figuras públicas iniciaram uma campanha de arrecadação de fundos em nome deles/as. O fundo foi muito popular e arrecadou mais de dois milhões de euros, o que ajudou mais de 17.000 professores/as não sindicalizados/as (OKO.PRESS, 2020). No fim das contas, três pessoas entrevistadas afirmaram, um ano e meio após a greve, que não receberam nenhuma compensação, nem do sindicato nem da campanha pública de arrecadação de fundos, uma vez que ambos eram restritos apenas aos/as mais necessitados/as, com critérios rigorosos segundo a renda familiar.
5. *A falta de informação e motivação durante a greve.* Esse é um tema que esteve presente na maioria das entrevistas. Os/As professores/as em greve não sabiam quantas escolas estavam paralisadas nem que decisões outras escolas estavam tomando. *“Não vinham orientações claras do alto, ninguém sabia de nada. Ligamos para a presidência [do sindicato] distrital: ‘desculpe, não sei de nada, o pessoal de cima não me diz nada. Eu também gostaria de saber’.”* (E5). Isso forçou os/as participantes a procurar informações relacionadas à greve na imprensa:

“Todo dia, ao sair de casa, eu estava cansado da greve. E, mesmo assim, à noite tinha que assistir televisão para saber se a greve continuaria no dia seguinte, porque essa informação vinha da imprensa” (E12).

A falta de comunicação por parte da liderança sindical também foi apontada no relatório de Joanna Grzymała-Moszczyńska *et al.* (2019). A maioria das pessoas que responderam ao questionário afirmou que descobria se a greve continuaria no dia seguinte através da mídia tradicional e não através da comunicação com as sedes do ZNP.

6. *Comunicação “externa” deficiente.* Os/As grevistas enfrentaram críticas sem precedentes. Trolls de internet, políticos/as que apoiavam o partido no poder e a Igreja se uniram para criticar a greve e os/as grevistas. O sindicato não teve resposta para isso, o que, segundo as pessoas entrevistadas, se deveu à falta de preparação. *“Acho que, a longo prazo, o sindicato não estava preparado para essa parte. Ninguém estava gerenciando a estratégia de comunicação, com atenção, em termos de relações públicas”* (E25). A comunicação deficiente afetou o relacionamento dos/das professores/as com pais/mães e alunos/as:

“Nos pareceu que uma boa solução seria recorrer a especialistas em discurso midiático, para que pudessem nos apoiar quando entrássemos em greve, na forma de expressão de ideias, especialmente a pais, mães e alunos/as, porque, como eu disse, especialmente no final da greve, o clima era cada vez mais negativo [...] o sindicato não está fazendo o suficiente aqui em termos de coordenação desse trabalho, precisa ser reformulado, precisa usar ferramentas modernas” (E24).

Com a percepção dessa crise de comunicação, vários grupos ativistas de professores/as começaram a redigir suas declarações e manifestos. Criou-se uma representação autônoma de trabalhadores/as: *“Nós, por conta própria, fizemos isso em um manifesto publicado no Facebook, para que os/as alunos/as também pudessem ler e os pais e as mães pudessem ver nossos motivos”* (E21).

7. *Sem voz.* Tanto os/as professores/as não sindicalizados/as quanto os membros comuns se sentiram excluídos/as do processo de negociação. Ao mesmo tempo, a liderança do sindicato quase não forneceu informações sobre as negociações com o governo ou políticos/as. Muitas pessoas entrevistadas se sentiram excluídas do sindicato, especialmente aquelas que não eram membros:

“O sindicato não estava se comunicando com os membros, não falava conosco. O que nos magoou – nós, os/as professores/as não sindicalizados/as – foi o fato de estarmos em maioria nesta greve, e o próprio senhor Broniarz ter dito que esta não era uma greve do ZNP, que era uma greve dos/as professores/as [...]. Só que o senhor Broniarz e o ZNP não queriam nos ouvir, não se comunicavam conosco e nem propuseram que alguns/umas representantes fossem selecionados/as e para participar das negociações junto com eles. Só o próprio senhor Broniarz” (E5).

A falta de comunicação tanto com a liderança sindical como entre escolas, a má gestão das relações públicas e o sentimento de exclusão do processo de negociação foram as razões que levaram ao surgimento dos MKSs, que coordenaram a greve e outras formas de protesto e reuniram professores/as sindicalizados/as e não sindicalizados/as. Os MKSs tinham uma comunicação melhor com o pessoal em greve do que o ZNP e começaram a desenvolver a sua estratégia.

8. *A decisão de suspender a greve.* A decisão de suspender a greve foi tomada e anunciada de cima para baixo pelo sindicato, o que contribuiu para a diminuição da confiança nas lideranças sindicais. De acordo com o estudo realizado por Grzymała-Moszczyńska *et al.* (2019), 44,5% dos/das professores/as consideraram essa decisão errada, enquanto 35,5% concordaram com a suspensão da greve. Todas as pessoas que entrevistei receberam as mensagens da imprensa: *“Foi só quando ele anunciou a primeira decisão que a greve foi suspensa. No início não acreditamos muito, só depois que veio a notícia oficial. Foi quando algumas pessoas declararam que iriam sair do sindicato”* (E12).

A decisão de suspender a greve, segundo as pessoas que entrevistei, foi tomada pela liderança do sindicato sem consultar membros comuns nem professores/as não sindicalizados/as. A decepção e o sentimento de violação dos princípios democráticos apareceram em todas as entrevistas. *“Mas o choque também foi o fim abrupto da greve. Totalmente abstrato, não sei, outra escala de raciocínio. O que sabíamos aqui versus o que eles sabiam lá. Essa decisão não se encaixava de forma alguma...”* (E20). As pessoas entrevistadas também expressaram algumas opiniões positivas sobre o sindicato, suas ações antes da greve, seu líder e suas ações durante a greve. Em 11 entrevistas, encontrei algumas declarações positivas a respeito. Neste artigo, concentro-me nas críticas para mostrar quais ações do sindicato poderiam afetar a confiança na organização e a disposição futura a se filiar.

Discussão

Como visto acima, os/as trabalhadores/as, tanto sindicalizados/as quanto não sindicalizados/as, deram várias razões para a perda da confiança no sindicato e para não o considerar uma organização legítima para representar seus interesses. Na Tabela 1 tracei uma estrutura analítica, baseada no conceito de sindicato legítimo de Dribbusch (2016) e na ideia de Varga de um diálogo com os/as trabalhadores/as, ou seja, a democracia interna.

Conforme mostrado na Tabela 1, o sindicato já enfrentava problemas de legitimidade e a crise se agravou durante a greve. Entrevistas com participantes da greve revelaram deficiências em todas as categorias que determinam a legitimidade da organização. A primeira divergência entre a central sindical e os/as trabalhadores/as surgiu com base nas reivindicações, o que Dribbusch chama de “percepção de injustiça” (DRIBBUSCH, 2016). Para muitos/as trabalhadores/as o foco do sindicato nos salários e nas condições de trabalho era excessivo, o que levou à negligência quanto a questões da reforma, do currículo de ensino e da centralização dos programas escolares. De acordo com os/as professores/as entrevistados/as, o sindicato também negligenciou o trabalho em rede e a construção de pontes entre a comunidade e pais/mães. Isso contrasta com pesquisas

anteriores que mostram que o ZNP tem se envolvido fortemente na formação de jovens professores/as, criticado o impacto das reformas recentes e trabalhado com movimentos sociais (BASCIA & STEVENSON, 2017).

Tabela 1. Fatores que levaram à perda de legitimidade do sindicato antes e durante a greve dos/as professores/as de 2019

	Antes da greve	Durante a greve
Percepção de injustiça	* Conflito ilusório de reivindicações: remuneração vs. reformas	* Conflito ilusório de reivindicações: remuneração vs. reformas
Percepção de eficácia	* A maldição do passado: comunismo	* A falta de preparo para a greve
	* A falta de motivação para a participação	* Fraqueza estratégica
	* Decepções anteriores e passado negativo	* Comunicação externa deficiente
		* Decisão de suspender a greve
Disponibilidade de um sindicato	* Ausência do sindicato no chão da escola antes da greve	* Falta de informação sobre o fundo de greve e compensação salarial
		* Ausência de estruturas sindicais durante a greve
Democracia interna e envolvimento dos membros menores	* Conservadorismo, burocracia e falta de representação	* A falta de informação e motivação durante a greve
		* Falta de fundos de greve suficientes
		* Ausência de voz
		* Decisão de suspender a greve

No entanto, a partir das entrevistas que analisei, parece que as informações sobre esses esforços não chegaram aos/as professores/as ou que os esforços nesse sentido foram insuficientes. Essa discrepância entre as declarações do ZNP quanto ao seu envolvimento em várias iniciativas educacionais e organizacionais e os depoimentos dos/as professores/as entrevistados/as talvez se deva à baixa percepção da disponibilidade do sindicato no local de trabalho, tanto antes como durante a greve. Grzymała-Moszczyńska *et al.* (2019) salientam que o ZNP deveria fazer um uso maior das redes sociais na comunicação com os/as professores/as. Uma pesquisa nas contas do Twitter do sindicato e de suas duas lideranças mostra um declínio nos tweets na segunda semana da greve e apenas um tweet na terceira semana (PARADOWSKI, 2021). A falta de comunicação foi apontada tanto por professores/as não sindicalizados/as – “*não éramos membros do ZNP, por isso não havia um fluxo tão bom de informação, obtínhamos informação de outras pessoas e da televisão, da internet, de portais*” (E27) – como por professores/as sindicalizados/as:

“[...] não tínhamos ajuda alguma do ZNP, informação alguma sobre o que estava acontecendo em outras escolas, não havia nada. [...] e era isso que nos faltava: como as outras escolas estavam atuando e se todas as escolas de Varsóvia haviam aderido à greve. Não tínhamos esse tipo de informação” (E26).

O mesmo se aplica à percepção de eficácia, ou seja, à crença de que pertencer a um sindicato ajuda a alcançar os resultados desejados (DRIBBUSCH, 2016). A péssima reputação dos sindicatos em geral, as experiências negativas anteriores com a organização e a sua percepção de fraqueza estrutural tornaram a adesão a um sindicato um mal necessário. A formação de um sindicato local escolar foi instrumentalizada por muitos como uma ferramenta para a participação num processo formal de disputa coletiva, o que pode ser interpretado como “legitimidade pragmática” (CHAISSON & BIGELOW, 2019). Durante a greve, o impasse nas negociações com o governo reforçou ainda mais a imagem de uma organização ineficaz. Além disso, o sindicato pareceu ainda mais ineficaz após a greve, pois não compensou os/as professores/as pelas perdas decorrentes da paralisação, o que se refletiu tanto no questionário pós-greve (GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA *et al.*, 2019) quanto nas entrevistas analisadas.

A percepção de ineficácia, a falta de disponibilidade, a comunicação deficiente e a falta de diálogo com professores/as e pais/mães levaram ao surgimento de organizações de base alternativas, competitivas e ativistas: os MKSs. Em várias escolas, os MKSs coordenaram a greve, organizaram manifestações e outras formas de protesto e reuniram professores/as sindicalizados/as e não sindicalizados/as. Em muitas cidades, os MKSs tinham uma comunicação melhor com o pessoal em greve do que o ZNP. No final da segunda semana da greve, o ZNP se reuniu com o MKS de Varsóvia. Após essa reunião, uma das lideranças do MKS afirmou:

Não se trata de uma iniciativa apenas do ZNP, que luta por salários mais altos, mas é que nós, os/as professores/as, estamos em greve, e não o senhor Broniarz, que está em todos os meios de comunicação. Existe o discurso de que é o senhor Broniarz quem discorda. E somos nós, os/as professores/as, que discordamos dos termos propostos e esperamos ser incluídos/as nas negociações (GAZETA PRAWNA, 2019a).

O ZNP percebeu o aumento da força dos MKSs e reformulou a posição dos sindicatos na greve. Nas palavras de sua liderança:

Queremos superar a retórica do governo de que esta é uma greve de um grupo alienado e do próprio líder sindical. Dos/as 600 mil professores/as que entraram em greve, cerca de 400 mil eram professores/as não sindicalizados/as. É hora de o governo reconhecer a dura verdade: a greve é a oposição geral da comunidade docente e dos/as trabalhadores/as da educação (AMBROZIAK, 2019c).

Isso fortaleceu o poder associativo dos/das trabalhadores/as em termos de senso de solidariedade, mas a greve enfraqueceu significativamente depois que o OMKS decidiu

defender a suspensão da greve por um ou dois dias para avaliar os/as alunos/as do ensino médio antes do exame final (TVN24, 2019b). A decisão anunciada não foi unânime, e alguns MKSs a trataram como uma “*traição*” (E28). No entanto, muitos/as professores/as acataram o apelo, contrariando a posição do ZNP (NEWSWEEK, 2019). A greve perdeu força significativa na terceira semana, o que levou à decisão do ZNP de suspê-la em 26 de abril de 2019. O interessante é que as críticas à suspensão da greve foram dirigidas ao ZNP, não ao OMKS ou aos comitês locais. Os MKSs eram informais e, embora tenham recebido muita atenção da imprensa, eram organizações muito menores do que o sindicato. Foi o ZNP que liderou formalmente a greve e participou do conflito coletivo, razão pela qual a insatisfação se dirigiu ao sindicato.

A inclusão dos MKSs nas negociações também enfraqueceu a posição negocial do ZNP: o sindicato perdeu o monopólio da representação dos/das professores/as nas negociações com o governo e passou a partilhá-lo com um órgão informal sem regulamentação institucional. Como os/as grevistas não eram representados/as apenas pelos sindicatos, o governo se retirou efetivamente das negociações e propôs reuniões com “*todos/as os/as representantes dispostos/as dos conselhos de pais/mães, associações de pais/mães e outras organizações de pais/mães*” numa “*mesa redonda da educação*” (GOV. PL, 2019). A primeira reunião da mesa redonda ocorreu em 26 de abril, o último dia da greve. O ZNP e o FZZ se recusaram a participar (PORTAL SAMORZĄDOWY, 2019). O Solidariedade participou da mesa como observador, mas se retirou após duas reuniões, afirmando que “*a fórmula proposta para a reunião e o órgão selecionado aleatoriamente não garantem o desenvolvimento de soluções para os problemas reais que afetam a educação polonesa*” (SOLIDARNOSĆ, 2019b).

Como Dufour e Hege (2010) apontam, a relação entre representantes e aqueles/as que eles/as representam é construída e reconstruída continuamente. A falta de democracia interna e de envolvimento da base teve um papel importante no envolvimento dos/das professores/as fora dos sindicatos. Holgate, Simms e Tapia (2018) alertaram que o ativismo pode ser efêmero, enquanto uma organização intensa leva a representação e participação duradouras. Os MKSs não existem mais, embora muitos grupos do Facebook ainda estejam ativos e tenham se tornado fóruns de discussão permanentes. O Protesto com Ponto de Exclamação tinha 58.000 observadores/as em 2023, a Sala de Professores/as tinha 72.000, e ambos faziam várias postagens por dia. Como disse uma pessoa que representava um MKS:

“Muitos/as professores/as ficaram insatisfeitos/as com a decisão do ZNP e deixaram o sindicato, outros/as permaneceram e disseram que iriam ver o que o sindicato faria. Há aqueles/as que estão tentando reformar o ZNP por dentro, para ganhar as eleições nos distritos [sindicais]” (E5).

Os MKSs não conseguiram construir e manter uma organização eficaz e foram apenas uma resposta temporária à falta de comunicação e democracia durante a greve. O ZNP continua sendo a força líder na mobilização dos/as professores/as, com o maior número de membros e maior capacidade infraestrutural no setor. Também se deve considerar que, para muitos/as professores/as, essa foi a primeira experiência de greve das suas vidas, o que pode ter aumentado sua confusão e a necessidade de ‘cuidados’ e apoio da organização. As críticas às ações do sindicato podem ser atribuídas à falta de experiência em greves. No entanto, nas entrevistas analisadas, está presente uma voz forte a favor da democratização e das reformas da organização. Um diálogo com os/as trabalhadores/as poderia ser uma forma de reconstrução do ZNP, alimentando-se da energia dos/das ativistas que foram a força motriz da greve.

Considerações finais

A greve mostrou que o sindicato dos/das professores/as enfrentava problemas externos e internos. Os sindicatos na Polônia e em outros países pós-comunistas carecem de legitimidade perante a opinião pública, devido ao legado do socialismo estatal (GARDAWSKI, 2009). Além disso, os últimos 30 anos de capitalismo têm sido caracterizados por um discurso antissindical negativo (KOZEK, 2003; OSTROWSKI, 2017). As organizações de trabalhadores/as têm de enfrentar o estigma de organizações burocráticas, engessadas e corruptas que é imposto pelos meios de comunicação e pelos partidos liberais para deslegitimar os sindicatos. Além disso, muitos/as professores/as, tanto sindicalizados/as como não sindicalizados/as, sentiram-se excluídos/as do processo de informação e tomada de decisões. Tanto antes como durante a greve, o sindicato foi visto como órgão desligado das ações no nível das escolas. A democracia interna do sindicato está intimamente ligada à sua disponibilidade. O surgimento dos MKSs foi uma resposta à falta de presença do sindicato nas escolas, à comunicação interna deficiente e ao processo de tomada de decisão exclusivo da liderança sindical. Como Rebecca McCormic e Richard Hyman apontam: “os sindicatos precisam tanto do envolvimento dos membros quanto de uma liderança estratégica. A tensão entre esses dois requisitos cria um dilema de longo prazo para a democracia sindical” (MCCORMIC & HYMAN, 2019, p. 101). Os diversos grupos que se formaram contra as reformas educacionais e dezenas de ativistas que organizaram as greves nas escolas não são apenas um sinal de crise, mas uma oportunidade para a democratização e renovação dos sindicatos.

As conclusões apresentadas neste artigo têm várias implicações. Em primeiro lugar, esta investigação contribui para a literatura sobre o desafio de restaurar a legitimidade interna dos sindicatos (DUFOUR & HEGE, 2010). A deslegitimação entre membros e não membros foi um processo que começou antes da greve. Para muitos/as, aderir ou

renovar a filiação no ZNP foi um ato utilitário que levou à organização de uma greve com amparo legal. Outros/as ficaram desapontados/as com a suspensão da greve e ressentidos/as com a liderança. Para todos/as, porém, um movimento social ainda ativo, a infraestrutura e os recursos do sindicato oferecem muito espaço para o que Christian Lévesque e Gregor Murray chamam de autopedagogia autêntica, a pedagogia da renovação (LÉVESQUE & MURRAY, 2010). A indisponibilidade do sindicato e a falta de democracia interna, particularmente expressas nas entrevistas, exigem mais esforços de “organização profunda” (McALEVEY, 2016).

Em segundo lugar, essas conclusões contribuem para a literatura existente sobre a interação entre “movimentos em rede” (TARLAU, 2023) e sindicatos durante greves e protestos docentes. Eric Blanc (2019) mostra que tanto o uso das redes sociais pelos/as professores/as ativistas quanto a colaboração com os sindicatos contribuíram para o sucesso das greves nos estados da Virgínia Ocidental e do Arizona, nos Estados Unidos. Rebecca Tarlau (2023) enfatiza a importância da infraestrutura sindical para a ação dos movimentos em rede de professores/as. No caso dos/das professores/as poloneses/as, a greve foi coordenada simultaneamente por ativistas e pelo sindicato, utilizando tanto as redes sociais quanto a infraestrutura e os recursos do sindicato. No entanto, problemas de comunicação por parte do sindicato, bem como a falta de democracia interna e de baixo para cima, levaram à formação de comitês antissindicais durante a greve, o que resultou numa crise de representação, no declínio do poder de negociação, na persuasão para interromper a greve e, ao fim e ao cabo, no fim da greve.

Por fim, esta pesquisa mostra que os novos movimentos sociais não competem com nem substituem os antigos, particularmente os movimentos trabalhistas e as greves (GENTILE & TARROW, 2009). Embora a Polónia tenha sido palco do surgimento de um movimento de massa da sociedade civil e de protestos civis desde 2015, particularmente pelos direitos reprodutivos e contra o dismantelamento do sistema jurídico (BOJARSKI, 2021; KRAJEWSKA, 2021; KRÓL & PUSTUŁKA, 2018; KUBISA & RAKOWSKA, 2018), a greve dos/das professores/as mostrou que as questões dos/das trabalhadores/as e os sindicatos fazem parte do movimento de democratização. Os confrontos entre os/as professores/as em rede e o sindicato, bem como a insatisfação geral com as ações do sindicato por parte dos/as professores/as não sindicalizados/as e ativistas, podem ser lições importantes para essas áreas socioeconômicas que são, globalmente, uma arena de disputa, tais como as questões ambientais. Stefania Barca e Emanuele Leonardi (2018) veem uma sinergia entre questões trabalhistas e ambientais que são reformuladas pelos membros comuns junto à comunidade: a ecologia da classe trabalhadora. As entrevistas que analisei neste artigo são um produto da pedagogia da classe trabalhadora que pode servir de lição para lutas futuras em que o movimento civil interagir com o movimento operário. As pessoas que compõem a sociedade civil e os movimentos em rede são, ao mesmo tempo, trabalhadores/as e sindicalistas.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *Conflict and demobilisation: lessons on legitimacy and associational power from Poland's 2019 teachers' strike*, Katarzyna Rakowska, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como Taylor & Francis Group: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Érico Assis.
- 2 Este trabalho recebeu apoio do Centro Nacional de Ciência da Polônia com o número de concessão 2018/31/N/HS5/02781.
- 3 A pesquisa foi aprovada pelo Instituto de Sociologia da Universidade de Varsóvia como parte da oficina de pesquisa de mestrado número 3502-WARBAD-18 e supervisionada dentro do currículo, de acordo com as regras de ensino e pesquisa do Instituto. A pesquisa foi conduzida de acordo com o Código de Ética da Associação Internacional de Sociologia (ISA, 2001) e da Associação Polonesa de Sociologia (PTS, 2012). As pessoas entrevistadas deram consentimento voluntário, livre e informado. O consentimento delas foi obtido antes da entrevista, de forma oral, após uma explicação clara dos objetivos, finalidade geral e métodos da pesquisa.

Referências

- ACKERS, P. 2015. "Trade Unions as Professional Associations." In *Finding a voice at Work? New Perspectives on Employment Relations*. 1st ed., edited by W. S. Johnstone, and P. Ackers (Red.), 94–126. Oxford University Press.
- AMBROZIAK, Anton. 2018. "230 Tys. Nauczycieli Gotowych Do Strajku. Zalewska: Wyciszać i Grozić". *Oko.Press*. 2018. <https://oko.press/230-tys-nauczycieli-gotowych-do-strajku-minister-zalewska-wyciszac-i-grozic/>.
- AMBROZIAK, Anton. 2019a. "Nauczyciele z "S" Okupują Siedzibę Małopolskiego Kuratorium Oświaty". *Oko.Press*. 2019. <https://oko.press/nauczyciele-z-s-okupuja-siedzibe-malopolskiego-kuratorium-oswiaty-wolta-czy-ratowanie-wizerunku/>.
- AMBROZIAK, Anton. 2019b. "Ogólnopolski Międzyszkolny Komitet Strajkowy Zrzesza Już 20 Regionów. 'Zachowujmy Jedność. Walka Trwa'". *Oko.Press*. 2019. <https://oko.press/ogolnopolski-miedzyszkolny-komitet-strajkowy-zrzesza-juz-20-regionow-zachowujmy-jednosc-walka-trwa/>.
- AMBROZIAK, Anton. 2019c. "WMKS i ZNP: To Strajk Całego Środowiska, a Nie Tylko Związków". *Oko.Press*. 2019. <https://oko.press/wmks-i-znp-jednym-glosem-to-strajk-calego-srodowiska-a-nie-tylko-zwiazkow/>.
- AMBROZIAK, Anton. 2019d. "OMKS zdecydował, by klasyfikować maturzystów. Kulisy decyzji, argumenty, wątpliwości". *Oko.Press*. 2019. <https://oko.press/omks-zdecydowal-by-klasyfikowac-maturzystow-kulisy-decyzji-argumenty-watpliwosci>.
- AMBROZIAK, Anton, and Jakub Szymczak. 2019. "Największy Strajk w Historii Wolnej Polski Zajmuje Ulice. „Nie Ma Szkoły Bez Nas i Nas Bez Szkoły”". *Oko.Press*. 2019. <https://oko.press/najwiekszy-strajk-w-historii-wolnej-polski-zajmuje-ulice-nie-ma-szkoly-bez-nas-i-nas-bez-szkoly/>.
- ARCHIWUM OSIATYŃSKIEGO. 2019. "Alfabet Buntu - Inicjatywa 'Protest z Wykrzyknikiem'". *Archiwum Osiatyńskiego* (blog). 22 January 2019. <https://archiwumosiatsynskiego.pl/alfabet-buntu/inicjatywa-protest-z-wykrzyknikiem/>.
- "Attitudes Toward Unionism of Active and Passive Members". 1966. *Monthly Labor Review* 89 (2): 175–177. Barca, Stefania, and Emanuele Leonardi. 2018. "Working-Class Ecology and Union Politics: A Conceptual Topology." *Globalizations* 15 (4): 487–503. <https://doi.org/10.1080/14747731.2018.1454672>.

- BASCIA, Nina, and Howard Stevenson. 2017. *Organising Teaching: Developing the Power of the Profession*. Brussels: Education International.
- BLANC, Eric. 2019. *Red State Revolt: The Teachers' Strike Wave and Working-Class Politics*. New York: Verso Books.
- BOJARSKI, Łukasz. 2021. "Civil Society Organizations for and with the Courts and Judges—Struggle for the Rule of Law and Judicial Independence: The Case of Poland 1976–2020." *German Law Journal* 22 (7): 1344–1384. <https://doi.org/10.1017/glj.2021.72>.
- BROOKES, Marissa. 2018. "Power Resources in Theory and Practice: Where to Go from Here." *Global Labour Journal* 9 (2): 254–257.
- BUCHNER, Anna, Katarzyna Fereniec-Błońska, and Maria Wierzbicka. 2021. "Między Pasją a Zawodem. Raport o Statusie Nauczycielek i Nauczycieli w Polsce 2021". Fundacja Orange.
- BURNS, Joe. 2014. *Strike Back. Using the Militant Tactics of Labor's Past to Reignite Public Sector Unionism Today*. New York: IG Publishing.
- CAUSARANO, Pietro. 2012. "Teachers and Trade Unions: Between Corporate Tradition, Professional Associations and Collective Representation." *Transfer: European Review of Labour and Research* 18 (2): 157–170. <https://doi.org/10.1177/1024258912439143>.
- CBOS. 2020. Aktywności i doświadczenia Polaków w 2019 roku. Komunikat z badań nr 17/2020. Centrum Badania Opinii Społecznej. Warszawa.
- CERVINKOVA, Hana, and Paweł Rudnicki. 2019. "Neoliberalism, Neoconservatism, Authoritarianism. The Politics of Public Education in Poland." *Journal for Critical Education Policy Studies* 17 (2): 1–23.
- CHAISSON, Gary N., and Barbara Bigelow. 2019. *Unions and Legitimacy*. Ithaca: Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9781501722523/HTML>.
- CICHOBLAZIŃSKI, Leszek. 2013. "Resolving Collective Disputes in Poland: A Narrative Perspective." In *Narrative and Innovation*, edited by Andreas P. Müller, and Lutz Becker, 119–129. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01375-2_7.
- CZARZASTY, Jan. 2019. "Chapter 22. Collective Bargaining in Poland: A Near-Death Experience." In *Collective Bargaining in Europe: Towards an Endgame.*, edited by Torsten Müller, Kurt Vandaele, and Jeremy Waddington. Vol. III, 465–481. Brussels: European Trade Union Institute (ETUI).
- CZERNICH, Paweł. 2019. "Strajk Nauczycieli 1993. Jak Wyglądał Protest 26 Lat Temu?" Onet.Pl. 2019. <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/strajk-nauczycieli-1993-jak-wygladal-protest-26-lat-temu/ezgbwp7>.
- DORCZAK, Robert. 2019. *Wokół Reformy Edukacji z 2017 Roku. Krytyczna Analiza Dyskursu*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- DRIBBUSCH, Heiner. 2016. "Organizing through Conflict: Exploring the Relationship between Strikes and Union Membership in Germany." *Transfer: European Review of Labour and Research* 22 (3): 347–365. <https://doi.org/10.1177/1024258916650423>.
- DUFOR, Christian, and Adelheid Hege. 2010. "The Legitimacy of Collective Actors and Trade Union Renewal." *Transfer: European Review of Labour and Research* 16 (3): 351–367. <https://doi.org/10.1177/1024258910373865>.
- DZIENNIK.pl. 2019. "Zapowiadany Strajk w Oświacie Nie Będzie Pierwszym". DzienNIK.Pl. 5 April 2019. <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/595098,striak-oswiata-edukacja-najwiekszy-nauczyciel-szkola-pieniadze-historia.html>.

ERENC-GRYGORUK, Grażyna. 2021. "Obraz Współczesnego Nauczyciela w Prasie Internetowej w Kontekście Trzech Wydarzeń Lat 2019–2020." *Edukacja Humanistyczna* 1: 131–142.

FAIRBROTHER, Peter. 1995. *Trade Unions at the Crossroads*. London: Mansell.

FREGE, Carola, and John Kelly. 2004. *Varieties of Unionism: Strategies for Union Revitalization in a Globalizing Economy*. Oxford University Press Inc. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199270149.001.0001>.

GARDAWSKI, Juliusz, ed. 2009. *Polacy Pracujący a Kryzys Fordyzmu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR. Gardawski, Juliusz, Adam Mrozowski, and Jan Czarzasty. 2012. *Trade Unions in Poland*. Brussels: ETUI.

GAZETA PRAWNA. 2019a. "Nauczyciele z Warszawskiego Międzyszkolnego Komitetu Strajkowego będą nadal strajkować". 19 April 2019. <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1409080,strajk-nauczycieli-nadal-trwa-warszawa-nie-zwolaja-rad-pedagogicznych.html>.

GAZETA PRAWNA. 2019b. "Co nauczyciele sądzą o zawieszeniu strajku? 'To absolutna porażka'". 25 April 2019. <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1409826,zawieszenie-strajku-nauczycieli-opinie.html>.

GENTILE, Antonina, and Sidney Tarrow. 2009. "Charles Tilly, Globalization, and Labor's Citizen Rights." *European Political Science Review* 1 (3): 465–493. <https://doi.org/10.1017/S175577390999018X>.

GLENE, Corrine. 2016. *Becoming Qualitative Researchers. An Introduction*. Boston: Pearson.

GOV.PL. 2019. "Zaproszenie do udziału w 'Okragłym stole' edukacyjnym". Ministerstwo Edukacji i Nauki. 18 April 2019. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/okragly-stol-edukacyjny>.

GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA, Joanna, Katarzyna Jaśko, Tomasz Besta, and Michał Bilewicz. 2019. *Strajk Nauczycielek i Nauczycieli. Raport z Badań*. Kraków.

GUMBRELL-MCCORMICK, Rebecca, and Richard Hyman. 2019. "Democracy in Trade Unions, Democracy through Trade Unions?" *Economic and Industrial Democracy* 40 (1): 91–110. <https://doi.org/10.1177/0143831X18780327>.

GUZMÁN, Sofía Pérez de, Beltrán Roca, and Iban Diaz-Parra. 2016. "Political Exchange, Crisis of Representation and Trade Union Strategies in a Time of Austerity: Trade Unions and 15M in Spain." *Transfer: European Review of Labour and Research* 22 (4): 461–474. <https://doi.org/10.1177/1024258916667013>.

HEERY, Edmund, and John Kelly. 1994. "Professional, Participative and Managerial Unionism: An Interpretation of Change in Trade Unions." *Work, Employment and Society* 8 (1): 1–22. <https://doi.org/10.1177/095001709481001>.

HODGETTS, Darrin, and Kerry Chamberlain. 2014. "Analysing News Media." In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, edited by Uwe Flick, 380–393. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, Inc <https://doi.org/10.4135/9781446282243.N26>.

HOLGATE, Jane, Melanie Simms, and Maite Tapia. 2018. "The Limitations of the Theory and Practice of Mobilization in Trade Union Organizing." *Economic and Industrial Democracy* 39 (4): 599–616. <https://doi.org/10.1177/0143831X18777608>.

HSIEH, Hsiu Fang, and Sarah E. Shannon. 2005. "Three Approaches to Qualitative Content Analysis." *Qualitative Health Research* 15 (9): 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>.

HURD, Richard W. 1998. "Contesting the Dinosaur Image — the U. S. Labour Movement's Search for a Future." *Society in Transition* 33 (2): 227–240. <https://doi.org/10.1080/21528586.2002.10419062>.

ILO. 1997. *Industrial Relations, Democracy and Social Stability. World Labour Report 1997/98*. Geneva: International Labour Office.

ISA. 2001. *Code of Ethics*. International Sociological Association. 2001. <https://www.isa-sociology.org/en/about-isa/code-of-ethics>.

- JANKOWIAK-MAIK, Agnieszka. 2020. "Największy Kryzys w Oświacie w Polsce Od Kuchni – Relacja." *Czas Kultury* 01: 81–89.
- JANUSZEWSKA, Klaudia. 2019. "Strajk Nauczycieli 2019: Są Wyniki Referendum ZNP. 90 Procent Nauczycieli Za Strajkiem. Trwają Rozmowy Ostatniej Szansy Związkowców z Rządem". *Polska the Times*, 2019. <https://polskatimes.pl/strajk-nauczycieli-2019-sa-wyniki-referendum-znp-90-procent-nauczycieli-za-strajkiem-trwaja-rozmowy-ostatniej-szansy/ar/13994253>.
- KARWOWSKI, Maciej, and Bogusław Milerski. 2021. "Who Supports Polish Educational Reforms? Exploring Actors' and Observers' Attitudes." *Education Sciences* 11 (3): 120. <https://doi.org/10.3390/educsci11030120>.
- KELLY, John. 1998. *Rethinking Industrial Relations: Mobilization, Collectivism and Long Waves*. London and New York: Routledge.
- KIRK, Eleanor. 2018. "The (Re)Organisation of Conflict at Work: Mobilisation, Counter-Mobilisation and the Displacement of Grievance Expressions." *Economic and Industrial Democracy* 39 (4): 639–660. <https://doi.org/10.1177/0143831X18777617>.
- KOSIOREK, Małgorzata. 2020. "Zaangażowanie Społeczne Nauczycieli w Obliczu Kultury Nieufności." *Przegląd Pedagogiczny* 2: 48–57. <https://doi.org/10.34767/PP.2020.02.03>.
- KOWZAN, Piotr. 2023. "The Humiliated Began to Sing: How Teachers on Strike Tried to Teach Society." *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 14 (1): 125–143. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4207>.
- KOZEK, Wiesława. 2003. "Destruktorzy. Tendencyjny Obraz Związków Zawodowych w Tygodnikach Politycznych w Polsce." In *Institucjonalizacja Stosunków Pracy w Polsce*, edited by Wiesława Kozek, 161–186. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- KRAJEWSKA, Atina. 2021. "Connecting Reproductive Rights, Democracy, and the Rule of Law: Lessons from Poland in Times of COVID-19." *German Law Journal* 22 (6): 1072–1097. <https://doi.org/10.1017/glj.2021.56>.
- KRÓL, Agnieszka, and Paula Pustułka. 2018. "Women on Strike: Mobilizing against Reproductive Injustice in Poland." *International Feminist Journal of Politics* 20 (3): 366–384. <https://doi.org/10.1080/14616742.2018.1460214>.
- KUBISA, Julia, and Katarzyna Rakowska. 2018. "Was It a Strike? Notes on the Polish Women's Strike and the Strike of Parents of Persons with Disabilities." *Praktyka Teoretyczna* 30 (4): 15–50. <https://doi.org/10.14746/PRT.2018.4.1>.
- KVALE, Steinar. 2010. *Prowadzenie Wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- LÉVESQUE, Christian, and Gregor Murray. 2010. "Understanding Union Power: Resources and Capabilities for Renewing Union Capacity." *Transfer: European Review of Labour and Research* 16 (3): 333–350. <https://doi.org/10.1177/1024258910373867>.
- LEWINS, Ann, and Christina Silver. 2007. *Using Software in Qualitative Research. A Step-by-Step Guide*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
- MADALIŃSKA-Michalak, Joanna. 2019. "Shaping the Future of Teaching Profession." *Labor et Educatio* 7: 29–42. <https://doi.org/10.4467/25439561LE.19.002.11519>.
- MAJEWSKI, Piotr. 2019. 'Nauczyciele Szykują Się Do Strajku. Spór i Referenda w Szkołach'. 2019. <https://www.rdc.pl/informacje/nauczyciele-mazowieckich-szkol-w-sporze-zbiorowym-szykuja-sie-do-strajku-posluchaj/>.
- MAJ-WAŚNIEWSKA, Katarzyna. 2014. *System Finansowania Oświaty w Polsce. Rozprawa Doktorska*. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie: Kraków.
- MCALLEVEY, Jane. 2016. *No Shortcuts: Organizing for Power in the New Gilded Age*. New York: Oxford University Press.

MIKO-GIEDYK, Justyna. 2019. "There Is No Teacher without Professional Development. Difficulties with Proper Understanding of the Nature of the Teaching Profession." *Przegląd Pedagogiczny* (2): 109–120. <https://doi.org/10.34767/PP.2019.02.08>.

MUNDLAK, Guy. 2020. *Organizing Matters: Two Logics of Trade Union Representation*. Published in association with the International Labour Organization. ILERA Publication series. Elgar.

MURRAY, Gregor. 2017. "Union Renewal: What Can We Learn from Three Decades of Research?" *Transfer: European Review of Labour and Research* 23 (1): 9–29. <https://doi.org/10.1177/1024258916681723>.

NEWSWEEK. 2019. "Strajk nauczycieli trwa, ale matury i tak się odbędą? Wystarczy, że rząd zmieni prawo". 24 April 2019. <https://www.newsweek.pl/polska/strajk-nauczycieli-trwa-ale-matury-i-tak-sie-odbeda-wystarczy-ze-rzad-zmieni-prawo/t5ngc6e>.

OECD. n.d. Trade Union Dataset. Accessed 20 November 2023. <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=TUD>.

Offe, Claus, and Helmut Wessenthal. 1980. "Two Logics of Collective Action: Theoretical Notes on Social Class and Organizational Form-.*." *Political Power and Social Theory* 1: 67–115.

OKO.PRESS. 2020. "Pieniądze z Funduszu Strajkowego Pomogły 17,5 Tys. Nauczycieli". Oko.Press. 18 December 2020. <https://oko.press/pieniadze-z-funduszu-strajkowego-pomogly-175-tys-nauczycieli-i-nauczycielek-w-calym-kraju/>.

OLEJNIK, Maciej. 2020. "A New Model of Corporatism in States Governed by Populist Political Parties: The Cases of Poland and Hungary." *Politologický časopis - Czech Journal of Political Science* 27 (2): 178–195.

OST, David. 2005. *The Defeat of Solidarity: Anger and Politics in Postcommunist Europe*. Ithaca: Cornell University Press.

OSTROWSKI, Piotr. 2017. "W Poszukiwaniu Przyczyn Erozji i Marginalizacji Polskich Związków Zawodowych: Elementy Rekonstrukcji Dyskursu." *Władza Sądzenia* 11: 89–100.

PAP. 2019. "Broniarz: Do Godz. 10 We Wtorek Do Strajku Przystąpiło 74,29 Proc. Placówek". Polska Agencja Prasowa. 2019. <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C433543%2Cbroniarz-do-godz-10-we-wtorek-do-strajku-przystapilo-7429-proc-placowek>.

PARADOWSKI, Rafał. 2021. "Teachers' Strike in Media Messages of the Polish Teachers' Union (Związek Nauczycielstwa Polskiego) on Twitter." *Konteksty Społeczne* 8 (2): 91–111. <https://doi.org/10.17951/ks.2020.8.2.91-111>.

PATTON, Michael Quinn. 2014. *Qualitative Research & Evaluation Methods. Integrating Theory and Practice*. Los Angeles: Sage Publications.

PITON, Angelika. 2019. "Strajk Głodowy Nauczycielskiej "Solidarności". Dołączyła Kolejna Osoba". Wyborcza.PL. 2019. <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,24589932,strajk-glodowy-nauczycielskiej-solidarnosci-dolaczyla-kolejna.html>.

PORTAL.SAMORZĄDOWY. 2019. "Oświatowy okrągły stół zaczął obrady. Premier mówi o najwyższych standardach". www.portalsamorzadowy.pl. 26 April 2019. <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/oswiatowy-okragly-stol-zaczal-obrady-premier-mowi-o-najwyzszych-standardach,125136.html>.

PTS. 2012. Kodeks Etyki Socjologa. Polskie Towarzystwo Socjologiczne. <https://pts.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/kodeks.pdf>.

PULLUM, Amanda. 2020. "The Dual Nature of Teachers' Unions." *Sociology Compass* 14 (11): 1–12. <https://doi.org/10.1111/soc4.12830>.

- REFSLUND, Bjarke, and Jens Arnholtz. 2021. "Power Resource Theory Revisited - The Perils and Promises for Understanding Contemporary Labour Politics." *Economic and Industrial Democracy* 43 (4): 1958–1979. <https://doi.org/10.1177/0143831X211053379>.
- RMF24. 2018. "Protest Nauczycieli, Biorą L4. Zamknięte Szkoły i Przedszkola - RMF 24". RMF24. 17 December 2018. https://www.rmf24.pl/fakty/news-protest-nauczycieli-biora-l4-zamkniete-szkoly-i-przedszkola,nId,2736095#crp_state=1.
- SCHMALZ, Stefan, and Klaus Dörre. 2018. *The Power Resources Approach*. Korea Office: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Schmalz, Stefan, Carmen Ludwig, and Edward Webster. 2018. "The Power Resources Approach: Developments and Challenges." *Global Labour Journal* 9 (2): 113.
- SCHNABEL, Claus. 2020. "Union Membership and Collective Bargaining: Trends and Determinants". IZA DP No. 13465. Discussion Paper Series. Bonn: IZA – Institute of Labor Economics.
- SCHREIER, Margrit. 2013. "Qualitative Content Analysis." In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, edited by Uwe Flick, 170–183. Los Angeles: SAGE Publications.
- SEKUŁA, Paulina. 2013. "Aktywność Protestacyjna Polaków w Latach 1989-2009." *Polityka i Społeczeństwo* 11 (3): 85–99.
- SILVER, Beverly. 2003. *Forces of Labor: Workers' Movements and Globalization since 1970*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo, Delhi: Cambridge University Press.
- SOLIDARNOŚĆ. 2019a. "Komunikat z dn. 22.01.2019". Solidarność KSOiW. 2019". https://www.solidarnosc.org.pl/oswiata/index.php?option=com_content&view=article&id=480:komunikat-warszawa,-22-stycznia-2019-r&catid=162&Itemid=797&lang=pl.
- SOLIDARNOŚĆ. 2019b. "Stanowisko Prezydium z dnia 7 maja 2019 r.". Solidarność KSOiW. 2019. https://www.solidarnosc.org.pl/oswiata/index.php?option=com_content&view=article&id=570:stanowisko-prezydium-rady-krajowej-sekcji-o-C5%9Bwiaty-i-wychowania-nszz-%E2%80%99Solidarno%C5%9B%C4%87%E2%80%9D-z-dnia-7-maja-2019-r&catid=162&Itemid=797&lang=pl.
- STREECK, Wolfgang, and Anke Hassel. 2003. "Trade Unions as Political Actors." In *International Handbook of Trade Unions*, edited by John T. Addison, and Claus Schnabel, 335–365. Cheltenham, UK ; Northampton, MA, USA: E. Elgar Pub.
- SUCHMAN, Mark C. 1995. "Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches." *The Academy of Management Review* 20 (3): 571–610. <https://doi.org/10.2307/258788>.
- SZYLIŃSKI, Piotr. 2019. "Strajk nauczycieli. OMKS wzywa do klasyfikowania uczniów. Wrocław już odmówił. Co na to Szczecin?". [szczecin.wyborcza.pl](https://szczecin.wyborcza.pl/szczecin/7,34939,24692980,strajk-nauczycieli-sytuacja-jest-napieta-omks-wzywa-do-klasyfikowania.html). <https://szczecin.wyborcza.pl/szczecin/7,34939,24692980,strajk-nauczycieli-sytuacja-jest-napieta-omks-wzywa-do-klasyfikowania.html>.
- ŚWIĄTKOWSKI, Andrzej Marian. 2019. "Aspekty Prawne Strajku Generalnego Nauczycieli w 2019 r." *Przegląd Prawa Publicznego* (6): 75–90.
- TARLAU, Rebecca. 2022. "Take or Reject State Power? The Dual Dilemma for Teachers' Unions in Brazil and Mexico." *Studies in Comparative International Development* 57 (3): 361–384. <https://doi.org/10.1007/s12116-022-09364-x>.
- TARLAU, Rebecca. 2023. "Networked Movements and Bureaucratic Unions: The Structure of the 2018 #RedForEd Teachers' Strikes." *ILR Review* 76 (5): 833–863. <https://doi.org/10.1177/00197939231189200>.
- TVN24. 2019. "Strajk Nauczycieli. ZNP Podało Wyniki Referendum". TVN24. 31 March 2019. <https://tvn24.pl/polska/strajk-nauczycieli-znp-podalo-wyniki-referendum-ra923236-2292526>.

TVN24. 2019. 'Ogólnopolski Międzyszkolny Komitet Strajkowy Zdecydował o Klasyfikacji Uczniów'. TVN24. 23 April 2019. <https://tvn24.pl/polska/ogolnopolski-miedzyszkolny-komitet-strajkowy-zdecydowal-o-klasyfikacji-uczniow-ra929800-2295638>.

VANDAELE, Kurt. 2019. *Bleak Prospects Mapping Trade Union Membership in Europe Since 2000*. Brussels: European Trade Union Institute [ETUI].

VARGA, Mihai. 2013. "Refocusing Studies of Post-Communist Trade Unions." *European Journal of Industrial Relations* 19 (2): 109–125. <https://doi.org/10.1177/0959680113481735>.

VARGA, Mihai. 2014. *Worker Protests in Post-Communist Romania and Ukraine. Striking with Tied Hands*. Manchester and New York: Manchester University Press.

VOSS, Kim. 2010. "Democratic Dilemmas: Union Democracy and Union Renewal." *Transfer: European Review of Labour and Research* 16 (3): 369–382. <https://doi.org/10.1177/1024258910373868>

WADDINGTON, Jeremy, Torsten Müller, and Kurt Vandaele, eds. 2023. "Conclusion: Trade Unions Picking up the Pieces from the Neoliberal Challenge." *Work & Society* 86. Lausanne: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b20254>.
Wagner, Josefine. 2020. "Resisting Performativity Measures through Local Activism: A Critical Exploration of the

2019 POLISH TEACHER STRIKE. *Journal for Critical Education Policy Studies* 18 (3): 1–28.

WARAWA, Adam. 2019. "Ogólnopolski strajk nauczycieli. Kto ich wspiera? 'PiS próbuje nas skłócić'". *Dziennik.pl*. 8 April 2019. <https://edukacja.dziennik.pl/artykuly/595277,szkoly-bez-lekcji-strajk-nauczyciele-protest-pieniadze-podwyzki.html>.

WARNECK, Wiebke. 2007. *Strike Rules in the EU27 and Beyond: A Comparative Overview*. Brussels: European Trade Union Institute for Research, Education and Health and Safety (ETUI-REHS).

WENZEL, Michał. 2016. *Labour Protest in Poland. Trade Unions and Employee Interest Articulation After Socialism*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Ag.

WRIGHT, Eric Olin. 2000. "Working-Class Power, Capitalist-Class Interests, and Class Compromise." *American Journal of Sociology* 105 (4): 957–1002. <https://doi.org/10.1086/210397>

ZNP. 2018. "Wniosek ZNP Do Premiera o Odwołanie Anny Zalewskiej". ZNP. 2018. <https://znp.edu.pl/wniosek-znp-premiera-o-odwolanie-anny-zalewskiej/>.

ZNP. 2019a. "Kalendarium działań". ZNP. 2019. <http://devel.znp.edu.pl/wydarzenia/7-10-01-2019-kalendarium-dzialan/>.

ZNP. 2019b. "ZNP: 78% Szkół w Sporze Zbiorowym". ZNP. 2019. <https://znp.edu.pl/78-placowek-w-sporze-zbiorowym/>.

ZNP. 2019c. KOMUNIKAT po posiedzeniu Prezydium ZG ZNP. ZNP. <https://znp.edu.pl/komunikat-po-posiedzeniu-prezydium-zg-znp-23-04-2019/>.

ZNP. n.d. 'O ZNP'. ZNP. Accessed 11 November 2023. https://znp.edu.pl/o_nas/o-znp/.

Declaração de divulgação

A autora não informou nenhum conflito de interesses em potencial.

Combater a fragmentação, cultivar a solidariedade: *professores do Arizona se organizam durante a pandemia da COVID-19*¹

Countering fragmentation, cultivating solidarity:
Arizona teacher organizing during the COVID-19 pandemic

Combater la fragmentación, cultivar la solidaridad:
docentes de Arizona se organizan durante la pandemia de COVID-19

 **RILEY COLLINS***

Universidade da Califórnia em Santa Cruz, Estados Unidos

RESUMO: Com o objetivo de explorar a interação entre a solidariedade e a fragmentação entre docentes, este artigo utiliza uma lente bifocal crítica para examinar as experiências de seis professores/as mobilizadores/as durante a pandemia. A pesquisa qualitativa se centra na experiência desses/as docentes numa análise iterativa do contexto político e pandêmico, da ação trabalhista e de sua construção discursiva de sentido. Situando suas experiências numa história sociopolítica do contexto trabalhista do Arizona, a pesquisa argumenta que a fragmentação dos/das professores/as se intensificou como resultado da resposta desigual do Estado à pandemia, minando certas possibilidades de ação interdistrital; um senso incorporado de solidariedade e força desenvolvido na participação do movimento *Red for Ed*, de 2018, se estendeu à mobilização docente na pandemia; e esse senso de força incorporado levou professores/as a se engajarem em ações trabalhistas militantes, algumas das quais levaram líderes sindicais relutantes a adotar uma postura mais de oposição. O artigo considera como os movimentos de professores/as moldam seus cenários políticos e trabalhistas, assim como são moldados por eles.

Palavras-chave: Trabalho. Greve. Docente. *Red for Ed*. Covid-19. Pandemia.

* Departamento de Educação, Universidade da Califórnia em Santa Cruz, Santa Cruz, CA, Estados Unidos. E-mail: <riacolli@ucsc.edu>.

ABSTRACT: Exploring the interplay between teacher solidarity and fragmentation in Arizona, this paper uses a critical bifocality lens to examine the experiences of six teacher organisers during the pandemic. This qualitative research centres teacher organisers' experience in an iterative analysis of policy and pandemic context, labour action, and teachers' discursive sense making. Situating teacher organisers' experiences in a socio-political history of Arizona's labour context, the paper contends that teacher fragmentation intensified in summer 2020 as a result of the state's uneven response to the pandemic, which undermined certain possibilities for interdistrict action; an embodied sense of mutuality and power that developed through participation in the 2018 Red for Ed movement carried over to teachers' pandemic organizing; and this embodied sense of power prompted rank and file teachers to engage in militant labour action, some of which compelled reluctant union leaders to embrace a more oppositional approach. The paper considers how teacher movements shape their political and labour landscapes just as they are shaped by them.

Keywords: Labour. Strike. Teacher. Red for Ed. COVID-19. Pandemic.

RESUMEN: Con el fin de explorar la interacción entre la solidaridad y la fragmentación entre los/as docentes, este artículo utiliza una lente crítica bifocal para examinar las experiencias de seis docentes movilizadores/as durante la pandemia. La investigación cualitativa se centra en la experiencia de estos docentes mediante un análisis iterativo del contexto político y pandémico, de la acción laboral y de su construcción discursiva de significado. Situando sus experiencias en una historia sociopolítica del contexto laboral de Arizona, la investigación argumenta que la fragmentación de los/as docentes se ha intensificado como resultado de la respuesta desigual del Estado a la pandemia, socavando ciertas posibilidades de acción interdistrital; un sentido arraigado de solidaridad y fortaleza desarrollado en la participación del movimiento *Red for Ed*, de 2018, se extendió a la movilización docente en la pandemia; y este sentido de fuerza incorporado ha llevado a los docentes a participar en acciones laborales militantes, algunas de las cuales han llevado a los líderes sindicales reacios a adoptar una postura más opositora. El artículo considera cómo los movimientos docentes moldean sus escenarios políticos y laborales, así como son moldeados por ellos.

Palabras clave: Trabajo. Huelga. Docente. *Red for Ed*. COVID-19. Pandemia.

Introdução

Os/as docentes do Arizona se mobilizaram para se opor ao retorno inseguro às aulas presenciais desde o início da pandemia da Covid-19. Entre a primavera de 2020 e o inverno de 2021, eles/elas se organizaram intensamente para garantir condições de trabalho seguras e dignas, incluindo seis greves por motivo de doença em cinco distritos escolares. Essa organização pandêmica ocorreu na sequência do movimento *Red for Ed*, de 2018, quando docentes no Arizona, na Virgínia Ocidental, em Oklahoma, no Kentucky e em outros estados historicamente republicanos lideraram greves por um maior investimento na educação pública (TARLAU, 2023). Poucos esperavam a “revolta impressionante” em 2018 no Arizona e em outros estados do *Red for Ed*, “onde os sindicatos são fracos, os direitos trabalhistas escassos e a política popular considerada de direita” (FRIEDMAN, 2018). Uma análise de 2012 classificou o Arizona como o mais fraco de todos os estados em termos de força sindical dos/das docentes, com base, em parte, em suas leis de “direito do trabalho”, proibições legais de greves no setor público e ausência de mecanismos fortes de negociação coletiva (WINKLER, SCULL & ZEEHANDELAAR, 2012). Décadas de oposição corporativa constante ao movimento sindical no Arizona contribuíram concomitantemente para diminuir o poder dos/das professores/as e restringir o alcance do sindicalismo docente. Mesmo assim, em 2018, eles/elas desafiaram as limitações legais à greve e lideraram uma paralisação de seis dias que fechou as escolas para mais de 75% dos/das estudantes (BLANC, 2019).

A ação coletiva dos/das docente no Arizona ilustra como eles/elas cultivaram a solidariedade entre os membros da base diante da oposição trabalhista, e como essa ação coletiva remodelou o terreno da organização trabalhista. Este artigo explora a interação entre a solidariedade trabalhista e a fragmentação no Arizona, examinando as experiências de seis docentes mobilizadores/as durante a pandemia, constatando que um senso incorporado de mutualidade entre os/as profissionais da educação, desenvolvido por meio da participação nas greves de 2018, se transferiu para o período da Covid-19 e estimulou ações trabalhistas militantes. Os/As docentes de base lideraram os esforços de mobilização e, em alguns casos, obrigaram líderes sindicais relutantes a adotar uma postura mais opositora. Dessa forma, a participação na greve de 2018 foi uma atividade transformadora que criou e demonstrou solidariedade e forneceu a base para uma ação coletiva durante a pandemia.

Contexto trabalhista do Arizona

Os/As docentes do Arizona lideraram a greve de 2018 num momento em que o poder sindical estava num nível historicamente baixo (DYKE & MUCKIAN BATES, 2019) em décadas, e a atividade grevista nacional havia caído para seu segundo ponto mais baixo desde que o

Escritório de Estatísticas Trabalhistas (US Bureau of Labor Statistics) começou a acompanhar as paralisações de trabalho em 1947. A Associação de Educação do Arizona – AEA, afiliada à Associação Nacional de Educação – NEA, representava apenas 25% dos/das docentes do estado e nunca havia liderado uma greve estadual (BLANC, 2019). Décadas de reestruturação neoliberal no Arizona contribuíram para diminuir o financiamento da educação pública, reduzir os salários e benefícios de educadores/as, acelerar a privatização das escolas e enfraquecer os sindicatos docentes. Os gastos com educação pública do Arizona após a Grande Recessão são ilustrativos: após um corte inicial no financiamento devido à redução das receitas fiscais em meio à recessão, a atividade econômica do estado começou a se recuperar. Entre 2008 e 2018, seu PIB ajustado pela inflação cresceu 12% (STATISTA RESEARCH DEPARTMENT, 2023). No entanto, o financiamento ajustado pela inflação por aluno diminuiu 13,6% durante o mesmo período — a quinta maior queda no financiamento por discente entre todos os estados (CENTER ON BUDGET..., 2019). Os/As educadores/as do estado também ficaram em último lugar no ranking de salários de docentes (RAU, 2018). Em 2018, o investimento anual do estado em educação pública era US\$ 1,1 bilhão menor do que seu investimento antes da recessão (BHATTACHARYA *et al.*, 2018).

A influência das empresas sobre a legislação estadual desmobilizou ainda mais os sindicatos docentes. Representantes corporativos/as estabeleceram laços estreitos com legisladores/as do Arizona, inclusive por meio do Conselho Americano de Intercâmbio Legislativo (American Legislative Exchange Council) – ALEC, que posiciona representantes corporativos/as para influenciar a legislação estadual. A legislação influenciada pelo ALEC restringiu as negociações dos/das trabalhadores/as, proibiu o tempo livre para atividades sindicais e bloqueou o débito automático das as deduções sindicais (BALLOTPEDIA, 2022; COMMON CAUSE..., 2013). As greves de trabalhadores/as do setor público não são permitidas no Arizona, e o estado tem sido designado como *right-to-work*² desde 1946. A lei estadual não prevê negociações coletivas, deixando a critério dos distritos escolares a decisão de participarem de “reuniões e conferências” para desenvolverem acordos trabalhistas com sindicatos locais, que não são juridicamente vinculativos e podem ser dissolvidos a qualquer momento (NATIONAL COUNCIL..., 2021; WINKLER, SCULL & ZEEHANDELAAR, 2012).

Na luta pela sobrevivência na era neoliberal os sindicatos buscaram relações mais cooperativas com a administração e adotaram modelos corporativos de gestão. Essa abordagem “sindicalista empresarial” priorizou a sobrevivência sindical de curto prazo, em detrimento dos esforços para construir um poder mais amplo da classe trabalhadora (MOODY, 1997). No âmbito da educação, Ellen Friedman (2018) apontou como os princípios organizacionais neoliberais corroeram a democracia sindical docente a partir da década de 1980, quando as lideranças da Associação Nacional de Educação (National Education Association) – NEA e da Federação Americana de Docentes (American Federation of Teachers – AFT “adotaram princípios fundamentais, como a gestão por

especialistas, salários inflacionados para executivos/as, limites à democracia interna, centralização da tomada de decisões e intolerância à dissidência” (FRIEDMAN, 2018). As filiais estaduais da NEA no Arizona e em outros lugares passaram a operar de maneira burocrática e verticalizada, o que deixou os/as educadores/as sem laços fortes com seus sindicatos (BROOKS, 2018).

As greves de 2018 no Arizona e em outros estados republicanos rejeitaram essa abordagem tacanha do sindicalismo. O mobilizador docente do Arizona Noah Karvelis refletiu: “O movimento do Arizona permitiu que os/as docentes não apenas participassem, mas liderassem” (KARVELIS, 2020). Observar o sucesso dos/das grevistas da Virgínia Ocidental mudou a percepção dos/das docentes do Arizona sobre o que era possível. Como disse um/uma docente do Arizona: “Quando eles/elas fizeram, eu sabia que nós também podíamos” (BHATTACHARYA *et al.*, 2018, p. 127). Os/as professores/as do Arizona iniciaram seu movimento realizando incursões (*walk-ins*) semanais em escolas de todo o estado, vestindo *Red for Ed* (Vermelho pela Educação), durante os quais docentes, discentes, pais e mães se reuniam antes da aula e entravam no prédio da escola em solidariedade (DYKE & MUCKIAN BATES, 2019; 2023). A organização de base Arizona Educators United – AEU, que se desenvolveu a partir de uma página do Facebook para docentes, coordenou a atividade de greve em parceria com o sindicato, mas de forma distinta. A AEU era formada por um grupo central de nove docentes organizadores/as e uma rede de 2.000 “contatos escolares” que assumiram funções de liderança em suas escolas (TARLAU, 2023). Uma liderança da AEU refletiu: “Os/as docentes são os/as motoristas deste ônibus, estamos conduzindo a luta. Mas o sindicato atua ao nosso lado e realmente tem nos apoiado” (BHATTACHARYA *et al.*, 2018, p. 131). Em abril de 2018 os/as professores/as fizeram uma greve de seis dias para exigir salários mais altos, turmas menores e mais financiamento para a educação pública (CARRILLO, 2023).

Após o aumento das ações coletivas, o panorama trabalhista do Arizona mudou: o número de membros dos sindicatos docentes aumentou 10,3%, os gastos com educação pública, ajustados pela inflação, aumentaram constantemente e os/as docentes desenvolveram redes e formas de organização duradouras (ARIZONA AUDITOR GENERAL, 2023; BLANC, 2020). O estudo detalhado neste artigo analisa como as capacidades desenvolvidas no movimento de 2018 continuaram a moldar os esforços de organização durante a pandemia, através de uma análise aprofundada da experiência de seis docentes mobilizadores/as.

Solidariedade e fragmentação

Lesley Gill observou que “a solidariedade é um conceito frequentemente evocado, mas raramente analisado” (GILL, 2009, p. 667) dos movimentos trabalhistas, e postulou que a solidariedade e a fragmentação são “parte do mesmo processo” (GILL, 2009, p.

668). Este estudo define a fragmentação dos/das docentes como um processo contínuo resultante: a) da oposição corporativa e política ao trabalho organizado e b) das abordagens sindicalistas empresariais que excluem a participação dos/das docentes nos processos de tomada de decisão dentro dos sindicatos. A solidariedade dos/ads docentes, por sua vez, se desenvolve a partir do sindicalismo democrático liderado pela base, no qual assumem a responsabilidade pela estratégia e direção da organização do trabalho.

Essa concepção de solidariedade entre docentes está alinhada com a noção de “sindicalismo solidário” de Erin Dyke e Brendan Muckian Bates (2019), que “sugere que os/as trabalhadores/as construam poder coletivo determinando suas próprias questões, demandas e ações por meio de processos democráticos de tomada de decisão e participação” (DYKE & BATES, 2019, p. 7). O sindicalismo solidário existe em tensão com o sindicalismo empresarial e envolve a retenção criativa da mão de obra — seja ela legal ou não — em contraste com a ênfase do sindicalismo empresarial nos limites legais. Dyke e Muckian Bates (2019) enquadram o ressurgimento da militância docente no âmbito da ascensão desse sindicalismo solidário.

Este estudo se baseia no conceito de “culturas de solidariedade” de Rick Fantasia (1989). O autor introduziu a ideia como um “revestimento social para a expressão da solidariedade da classe trabalhadora” (FANTASIA, 1989, p. 25), que incorpora valores, práticas e arranjos institucionais. Ao fazer isso, vinculou o conceito de consciência de classe com expressões de solidariedade, numa tentativa de “libertar a noção de consciência de classe dos laços puramente ideológicos e atitudinais pelos quais ela tem sido acorrentada” (FANTASIA, 1989, p. 17). A solidariedade não é um fato a priori, mas se desenvolve entre os/as trabalhadores/as como resultado de confrontos com a autoridade (FANTASIA, 1989, p. 88). A formação de sindicatos, greves e de grupos insurgentes de base são, portanto, atividades que podem criar e expressar solidariedade simultaneamente. Essa concepção de solidariedade é considerada no caso empírico da organização docente no Arizona durante a pandemia.

As manifestações de solidariedade dos membros de base revelam uma tensão entre os/as trabalhadores/as e a liderança sindical. O papel dos/das líderes sindicais de garantir a força e a sobrevivência do sindicato tende a orientá-los/las para um conjunto de prioridades diferente daquele dos/das outros/as trabalhadores/as, conforme exposto por Richard Hyman:

Aqueles/as que ocupam cargos oficiais nos sindicatos têm uma responsabilidade direta pela segurança e sobrevivência de sua organização, um papel que incentiva uma abordagem cautelosa em relação às políticas [...] isso provavelmente acarreta resistência a objetivos ou formas de ação que contrariam excessivamente os/as empregadores/as ou o Estado e, portanto, trazem o risco de um confronto violento (HYMAN, 1989, p. 150).

Dentro dos sindicatos docentes a responsabilidade da liderança sindical de proteger os interesses do sindicato pode gerar uma relutância em abraçar formas oposicionistas de organização dos/das professores/as. Isso representa um risco particular quando os/as educadores/as são excluídos/as dos processos de tomada de decisão dentro do sindicato.

De fato, à medida que os sindicatos de docentes se tornaram mais burocráticos e menos democráticos, a liderança sindical “tendeu a empurrar os/as docentes para ações menos confrontadoras e mais simbólicas” (BHATTACHARYA *et al.*, 2018, p. 132). Isso ajuda a explicar por que a greve de 2018 no Arizona se organizou em torno do grupo de base Arizona Educators United, embora o grupo colaborasse estreitamente com o sindicato. Apesar dessas tensões, Rebecca Tarlau (2023) destacou o importante papel que o sindicato desempenhou durante o movimento *Red for Ed*, fornecendo infraestrutura, recursos e capacidade de coordenação. Ela afirma que “a infraestrutura fornecida pelos sindicatos para organizar, conectar e legitimar as ações dos/das docentes foi fundamental para a coordenação da greve” (TARLAU, 2023, p. 834). Essa relação complexa, controversa, mas interdependente entre o sindicato e a organização docente de base fica evidente neste estudo sobre sua organização durante a pandemia. Esta análise considera o duplo papel dos sindicatos docentes do Arizona, o de legitimar e o de inibir a militância dos/das professores/as.

A solidariedade e a fragmentação estão sempre em movimento à medida que os/as docentes lutam para combater seu isolamento e vulnerabilidade, envolvendo-se em ações coletivas democráticas. Gill (2009) argumenta que “a solidariedade surge da necessidade de combater a fragmentação social criada pelo desenvolvimento do capitalismo, através do estabelecimento de relações de confiança e mutualidade” (GILL, 2009, p. 668). Este estudo explora como os/as docentes trabalharam para cultivar a solidariedade e combater a fragmentação durante a pandemia.

Materiais e métodos

O desenho da pesquisa foi baseado na noção de *bifocalidade crítica* de Lois Weis e Michelle Fine (2004, 2012), que convida os/as pesquisadores/as a prestarem atenção tanto às estruturas quanto às vidas por meio de um desenho de pesquisa entrelaçado. Weis e Fine explicam que a bifocalidade crítica nos permite considerar:

como os/as pesquisadores/as podem explicar empiricamente as transformações globais, nacionais e locais insinuadas, incorporadas e resistidas por jovens e adultos que tentam compreender as possibilidades educacionais e econômicas atuais em contextos em grande mudança (WEIS & FINE, 2012, p. 173)

Elas defendem que embora as estruturas produzam vidas, as vidas também produzem, contestam e reproduzem essas mesmas estruturas. A abordagem das autoras se baseia na metáfora epistemológica da *oscilação* (ALFORD, 1998; DELEUZE, 1992; FARMER, 1999; HITCHCOCK, 1999), que é um movimento deliberado entre a teoria “nas nuvens” e os materiais empíricos “no chão”. Esse compromisso com um projeto bifocal permite que pesquisadores/as documentem ao mesmo tempo “as ligações e capilaridades dos

arranjos estruturais nas práticas discursivas pelas quais as pessoas dão sentido às suas circunstâncias” (WEIS & FINE, 2012, p. 3). A construção de sentido é central para essa abordagem como uma forma de explorar práticas discursivas que as pessoas usam para compreender e moldar os contextos em que vivem.

Utilizando a bifocalidade crítica, os processos sociais, as circunstâncias materiais e os fatores estruturais que incentivaram e inibiram a ação coletiva durante a pandemia no Arizona foram examinados na perspectiva dos/das docentes, a fim de desenvolver uma compreensão da solidariedade a partir dos contextos locais dos/das participantes.

Entre fevereiro e abril de 2021 foram realizadas entrevistas qualitativas semiestruturadas e aprofundadas com seis docentes organizadores/as estaduais e locais. Os/As participantes foram selecionados/as por meio de amostragem intencional para incluir docentes que lideraram esforços de organização durante a pandemia em nível local e estadual (ROBINSON, 2014). Entrei em contato com os/as participantes por e-mail, compartilhando informações sobre minha formação como estudante de doutorado na UC Santa Cruz e organizadora do UAW 2865, nosso sindicato de discentes de pós-graduação.

Conforme apresentado na Tabela 1, os/as participantes do estudo incluíram duas mobilizadoras estaduais e quatro mobilizadores/as locais. Cinco são organizadores/as da Associação de Educação do Arizona (Arizona Educator Association) – AEA e dois/duas são organizadores/as do grupo de base Arizona Educators United – AEU, que se desenvolveu durante o movimento *Red for Ed*. Cinco dos/das participantes também são docentes, trabalhando em distritos escolares diferentes.

Tabela 1 Participantes do estudo

Nome do/da mobilizador/a (Pseudônimo)	Distrito do/a mobilizador/a (Pseudônimo)	Função do/da mobilizador/a
Karl	Greendale	Líder local da AEA e professor
Sarah	Plummer	Líder local AEA e professora
Anthony	Jefferson	Formador local, Líder local da AEA e professor
Lucas	Avedon	Organizador de grupo comunitário da AEU, líder local AEA e professor
Monica	N/A	Líder estadual da AEA
Kat	Jordan	Líder estadual da AEU e professora

As entrevistas duraram entre uma hora e meia e duas horas cada, e os dados foram corroborados por registros e documentos disponíveis publicamente, incluindo gravações de reuniões de conselhos, boletins de comunicação dos sindicatos e documentos instrucionais dos distritos.

A análise dos dados foi orientada pelo método comparativo constante da teoria fundamentada (CORBIN & STRAUSS, 2008), que envolveu três rodadas de codificação aberta, axial e seletiva. Os dados foram codificados no software Dedoose. Durante as duas rodadas iniciais de codificação foram identificados 12 códigos raiz e 42 códigos derivados; em seguida foram estabelecidas relações e desenvolvidas categorias centrais na rodada final de codificação. Os dados foram examinados por meio da abordagem da teoria fundamentada de Juliet Corbin e Anselm Strauss (2008), que facilita o uso deliberado de dados teóricos. A redação consistente de memorandos, ao longo do processo de coleta e análise, explorou como os dados se alinhavam com ou divergiam das concepções de solidariedade trabalhista.

Combatendo a fragmentação, cultivando solidariedade

As experiências dos/das docentes mobilizadores/as do Arizona durante a pandemia revelaram três temas relacionados com a interação entre a solidariedade e a fragmentação dos/das professores/as. Em primeiro lugar, sua fragmentação se intensificou no verão de 2020, como resultado da resposta desigual do estado à pandemia. Eles/elas se depararam com planos de reabertura das escolas drasticamente diferentes, o que prejudicou certas possibilidades de ação interdistrital. No entanto, em segundo lugar, um senso incorporado de mutualidade e força se desenvolveu na participação no movimento *Red for Ed* e se estendeu ao período da pandemia.

Dessa forma, a participação na greve foi uma atividade transformadora que criou e demonstrou solidariedade de forma conjunta. Em terceiro lugar, esse sentimento de força levou os/as docentes a se engajarem em ações trabalhistas militantes, incluindo paralisações. Em alguns casos, a militância de base obrigou as lideranças sindicais relutantes a adotarem uma postura mais contestatória. A seguir, exploramos esses temas, antes de examinar mais de perto a mobilização docente em três distritos escolares.

Combatendo a fragmentação

As mobilizações de 2018 do *Red for Ed* manifestaram um impressionante grau de poder coletivo, mas construir essa solidariedade em todo o estado no verão de 2020 foi difícil, em parte devido aos planos divergentes de reabertura das escolas. A autoridade para tomar decisões sobre a reabertura das escolas em 2020-2021 foi transferida para o nível local. Kat, mobilizadora do grupo de base AEU, observou: “O governador jogou [as decisões sobre a reabertura] para os conselhos administrativos. O conselho administrativo repassou para os/as superintendentes/as”. Os distritos cujos conselhos escolares se opunham firmemente ao ensino remoto — o que tendia a ocorrer em distritos com sindicatos de docentes mais fracos e climas políticos

mais conservadores — declararam sua intenção de abrir o ano letivo de 2020-2021 de maneira totalmente presencial no início do verão. Enquanto isso, distritos com sindicatos de docentes mais fortes declararam desde o início que abririam remotamente. Anthony, um líder sindical local, explicou: *“A maioria das escolas com sindicatos fortes já não iria abrir. Algumas delas não abriram no primeiro trimestre... os distritos com sindicatos fortes conseguiram isso”*.

Kat relacionou esse desafio organizacional com a intenção do estado de minar a solidariedade dos/das trabalhadores/as:

“Nosso plano era pressionar continuamente [os conselhos escolares] e tornar isso público. Quem está conosco, quem não está. E essa foi a coisa mais difícil que já fiz. Mal conseguimos exercer pressão. E era como se perguntássemos: por que isso não está funcionando? E era porque havia muita divisão [...] [O estado] começou a trazer as pessoas de volta em pequenos grupos, nos dividindo”.

Em setembro de 2020, 18% dos distritos escolares do Arizona estavam funcionando de maneira totalmente presencial; esse número subiu para 62% em dezembro de 2020 (BURBIO SCHOOL TRACKER INDEX, 2023). Os/As docentes dos distritos com ensino remoto centraram seus esforços de mobilização em objetivos diferentes daqueles com ensino presencial. Monica, uma líder sindical estadual, lembrou:

Isso realmente dificultou a organização estadual em torno da questão, porque as pessoas estão trabalhando muito e [...] eu tenho que dar notas às minhas turmas, tenho que alimentar meus filhos, tenho que me manter segura e cuidar da minha mãe e — espere, você quer que eu faça o quê [pelos distritos que planejam reabrir as aulas presenciais]? [...] Então, acho que foi difícil de maneira geral conseguir que todos entrassem em acordo.

Essas prioridades divergentes diminuíram as possibilidades de solidariedade entre os distritos.

Cultivando a solidariedade

Apesar dessas fraturas, os/as docentes expressaram como a sensação de poder cultivada durante o movimento *Red for Ed* persistiu durante a pandemia. Eles/Elas enfatizaram a sensação de *“experimentar”* e *“sentir”* a agência coletiva. Enquanto antes de 2018, segundo Monica, *“havia muitas pessoas que não sentiam poder”*, a greve alterou seu senso coletivo sobre o que era possível. Kat refletiu:

“Acho que [Red for Ed] realmente mudou a forma como os/as docentes veem a si próprios/as como educadores/as. E o que podem ou deveriam ou não podem fazer, você sabe, como eu tenho dignidade, eu posso fazer algo a respeito. Eu estou empoderada agora porque senti poder antes”.

Essa sensação de poder e capacidade se desenvolveu através da participação em atividades de greve. Kat recordou:

“Eu passei de nem saber que éramos os últimos [em salários de docentes] no país para [...] eu podia usar uma camiseta vermelha. OK, agora posso organizar as pessoas para uma greve por motivo de saúde, vou escrever um comunicado à imprensa e vou marcar a mídia no Twitter”.

Sarah descreveu seu envolvimento em 2018 de maneira semelhante — enquanto antes da greve ela não estava envolvida na organização sindical, sua participação numa série crescente de ações a levou ao seu cargo atual como presidente do sindicato local:

“Em 2018, meu irmão me adicionou ao grupo do Facebook da Arizona Educators United, e eles disseram lá que, se você quisesse ser o/a... representante do site para sua escola, então preencha este formulário... E eu criei um chat para as pessoas que eu sabia que já tinham começado a se inscrever para serem representantes em [outros distritos escolares] e isso começou a crescer a partir daí. Nos reunimos num McDonald’s e decidimos que todos deveríamos usar roupas vermelhas numa manifestação do distrito... Então foi o que fizemos. Convidamos a imprensa. Foi algo enorme, com helicópteros sobrevoando [...] E então sentimos que necessário haver algum tipo de liderança, com tantos/as representantes diferentes e tudo mais. Então, naturalmente, acabei assumindo essa função”.

A reflexão de Sarah revela como ela “caiu” num maior envolvimento e liderança por meio da participação num conjunto contínuo de ações. Sua orientação política em si não a levou a se envolver na organização sindical. Em vez disso, a própria participação na ação coletiva motivou uma maior participação. A participação na greve foi, portanto, uma atividade transformadora que tanto criou como demonstrou solidariedade. As mobilizações de 2018 refletiram e estimularam a militância dos/das docentes e prepararam o terreno para sua organização durante a pandemia.

Militância de base e resposta das lideranças sindicais

Esse sentimento de mutualidade levou os/as docentes de base a se engajarem em ações trabalhistas militantes durante a Covid-19, o que, por vezes, os/as colocou em desacordo com a estratégia formal do sindicato. No inverno de 2021, os/as docentes do Arizona organizaram seis greves por motivo de doença em cinco distritos escolares (ver Tabela 2). Três dessas seis greves foram lideradas por docentes de base, sem qualquer apoio do sindicato, conforme indicado na coluna D — embora num desses três casos o sindicato tenha dado seu apoio na última hora, conforme detalhado mais adiante.

Tabela 2: Greves docentes por motivos de saúde no Arizona durante a pandemia de COVID-19

Distrito escolar (Pseudônimo)	Contexto do distrito	Data	Organizado por	Participantes docentes
Greendale	Rural	Agosto de 2020	Sindicato local	109
Plummer	Suburbano	Dezembro de 2020	Membros de base*	100
Plummer	Suburbano	Janeiro de 2021	Membros de base **	N/A ***
Lawnberg	Suburbano	Janeiro de 2021	Membros de base*	150
Asbury	Suburbano	Janeiro de 2021	Sindicato local	140
Davis	Suburbano	Janeiro de 2021	Sindicato local	623

Observação: *As ações trabalhistas não foram endossadas pelo sindicato.

**A ação trabalhista foi endossada pelo sindicato pouco antes da greve planejada por motivo de doença.

***O conselho escolar reverteu a política na véspera da greve planejada por motivo de doença.

Alguns/Algumas participantes refletiram sobre a posição limitada das lideranças sindicais. Karl, presidente do seu sindicato local, refletiu sobre os desafios do sindicato em navegar no contexto estadual: *“Temos que ter cuidado com as greves no Arizona por causa das leis. Formalizar uma greve poderia prejudicar o sindicato, não apenas no nosso distrito, mas em todo o estado”*. Lucas, outro líder de sindicato local, explicou ainda como a estrutura de negociação no Arizona enfraquece a militância entre os/as dirigentes sindicais, porque as relações de reunião e conferência podem ser rescindidas pelo distrito a qualquer momento. *“É uma dança muito estranha porque... você está tentando convencer a administração central e o conselho, em última instância, de que a relação [de negociação] é válida e que eles precisam mantê-la”*.

Em alguns casos, a organização de base rompeu com a liderança sindical e obrigou os/as líderes sindicais a adotarem uma abordagem mais militante. Em outros casos, a liderança local estava em sintonia com os/as docentes de base. A seção a seguir analisa de perto a organização dos/das docentes em três distritos escolares, oferecendo três variações de como a interação entre solidariedade e fragmentação moldou a organização de base, a resposta sindical e a ação militante.

Cessação criativa do trabalho: Distrito Escolar de Greendale

No distrito escolar de Greendale os/as docentes adotaram formas contestatórias de organização trabalhista durante a pandemia que teriam sido inconcebíveis antes do movimento *Red for Ed*. Karl, presidente do Sindicato Docente de Greendale, explicou que a atividade sindical dos/das docentes em seu distrito rural sempre foi baixa: “[Antes de

2018], *tínhamos um sindicato com cerca de 75 membros num distrito com mais de 400 funcionários/as*". Como resultado, ele não esperava uma grande participação na greve de 2018 dentro de sua comunidade escolar "*profundamente conservadora*": "*Acho que, nos preparativos para o Red for Ed, fiquei bastante surpreso com a participação... E isso ultrapassou as linhas partidárias*". Ele recordou:

"Sabe, eu até tinha uma colega que era uma cristã muito conservadora. E por isso ela não fazia greve. Ela nunca desafiaria a autoridade porque interpreta aquele versículo muito literalmente — 'dai a César o que é de César e ao Senhor o que é do Senhor' — mas mesmo ela estava ativamente envolvida".

E concluiu: "*O movimento Red for Ed foi o que nos consolidou, nos deu base, nos deu saúde e injetou aquele nível de energia e existência*", e essa energia mobilizadora se manteve durante a pandemia.

Os/As docentes de Greendale começaram a discutir suas opções para a reabertura das escolas no outono de 2020 durante o verão, à medida que o medo e a incerteza sobre a pandemia da Covid-19 aumentavam. "*À medida que as mortes começaram a se aproximar e a atingir pessoas conhecidas, ficou ainda mais assustador*", lembrou Karl, especialmente devido a alta média de idade e existência de comorbidades entre os/as docentes de Greendale. E continuou: "*Nosso número de membros [do sindicato] quadruplicou durante a pandemia devido ao desenrolar dos acontecimentos. Todos/as estavam apavorados/as e precisavam de uma voz*".

Durante o verão de 2020 a liderança do sindicato local considerou a possibilidade de convocar uma greve não autorizada. "*Eu disse... podemos decidir não ir trabalhar*". No entanto, ele previu que o medo dos/das docentes de sofrerem retaliações por desafiar a legislação trabalhista impediria sua participação. "*Eu disse... isso não vai funcionar no nosso distrito porque muitas pessoas estão apavoradas*". Ainda assim, os/as docentes decidiram que não poderiam retornar às aulas presenciais sem proteções:

"À medida que nos aproximávamos e eles/elas falavam sobre a reabertura... não tínhamos nenhum material para nos proteger, não tínhamos mesas suficientes, não tínhamos os EPIs necessários... [eles/elas nos diziam] 'está encomendado, está encomendado'. Isso não era suficiente".

Centenas de docentes começaram a se reunir pelo Zoom à medida que o verão avançava, para discutir possibilidades de intensificar suas ações. Em agosto de 2020 decidiram organizar uma greve por motivo de doença, aproveitando uma lei relacionada à Covid-19 que garantia licença médica por exposição ao vírus. Karl explicou:

"Quando descobrimos a Lei de Licença Médica e como poderíamos usá-la... explicamos isso aos/as outros/as docentes, dizendo: 'Olhem, é isso que o governo federal diz. Vocês têm direito a esse número de dias se acharem que foram expostos/as [à Covid] ou se estiverem aguardando o resultado de um teste'. Então, decidimos usar essa lei".

A (*The Families First Coronavirus Response Act*) exigiu que os distritos escolares concedessem licença médica remunerada aos/as funcionários/as “que apresentassem sintomas da Covid-19 e [...] procurassem um diagnóstico médico” (DEPARTMENT OF LABOR, 2020). Os/As docentes que se ausentaram por motivo de doença enquanto aguardavam os resultados dos seus testes tiveram garantido o pagamento, que não poderia ser deduzido do seu saldo de licenças médicas. A garantia de pagamento e a proteção da licença médica foram fatores críticos para convencer os/as docentes hesitantes a participarem. Numa reunião sindical no final do verão de 2020, com centenas de educadores/as do distrito presentes via Zoom, o grupo decidiu recorrer às disposições dessa lei para organizar uma greve por motivo de doença e pressionar o distrito escolar a abrir remotamente. Pouco antes da reabertura presencial do distrito em agosto de 2020, 109 dos 600 docentes e outros/as funcionários/as do distrito fizeram o teste para Covid-19 e se ausentaram por motivo de doença.

A estratégia deu certo: dias depois, o conselho escolar votou pela reversão da decisão anterior de reabrir as escolas e prolongou o ensino virtual por duas semanas, justamente quando os casos de Covid-19 atingiam o pico na região.

Influência da militância de base na liderança sindical: Distrito Escolar de Plummer

No distrito escolar de Plummer a organização dos/das docentes de base obrigou as lideranças sindicais relutantes a adotar formas de ação mais militantes durante a pandemia. Os/As docentes de Plummer estiveram na vanguarda dos esforços de organização do *Red for Ed* em todo o estado, e todas as escolas do distrito participaram do movimento. No início da pandemia, esses/as docentes recorreram às redes de base formadas em 2018 e começaram a pressionar por ações diretas disruptivas para exigir a reabertura segura das escolas. O sindicato docente hesitou em adotar essa postura de oposição por medo de uma reação negativa da administração do distrito. A presidenta do sindicato local, Sarah, explicou que ela e outros/as líderes sindicais temiam que “as ações [sindicais] que tomássemos [tivessem] um impacto negativo em nossa escola”, dado o clima político do distrito, que se envolve em “reuniões e conferências”, mas esses acordos são frágeis, pois o distrito pode optar por se afastar do relacionamento a qualquer momento. A fim de manter a relação de negociação durante a pandemia, Sarah afirmou: “Nos distanciamos de qualquer uma dessas caravanas de carros [protestos] e coisas do tipo”. No verão, uma fissura estava crescendo entre os/as docentes de base e a liderança do sindicato local.

No inverno de 2020, a organização dos/das docentes rompeu completamente com o sindicato local. O distrito permaneceu firmemente comprometido com o ensino presencial enquanto os casos de Covid disparavam e a indignação dos/das docentes atingia o auge. Em dezembro, os/as docentes decidiram organizar uma greve sem o apoio do sindicato local; mais de cem funcionários/as faltaram ao trabalho por um único dia. O sindicato docente de Plummer temia que essa atitude contestatória tivesse um efeito contrário ao desejado e desencorajou a ação, embora se comprometesse a proteger os empregos dos/das docentes. Os/as docentes

participantes não enfrentaram medidas disciplinares pela ação de dezembro, mas o distrito tampouco mudou sua decisão de manter as aulas presenciais. O impulso para uma greve prolongada a partir do início de janeiro cresceu durante as férias de inverno. O sindicato local continuou a adotar uma postura neutra e a evitar apoiar a ação.

No início de janeiro a mídia informou erroneamente que o sindicato havia sancionado a greve por motivo de doença. O sindicato tinha entrevistado 1.200 docentes durante as férias de inverno e relatou que a maioria não se sentia confortável em retornar ao trabalho e queria que o distrito escolar mudasse para o ensino remoto nas duas primeiras semanas do semestre. A mídia interpretou erroneamente a publicação dos resultados da pesquisa pelo sindicato como um apoio à paralisação. Sarah lembrou: *“Isso mudou totalmente a situação e, de repente, a atenção da mídia pressionou o distrito”*. Foi nesse momento que “[o sindicato] simplesmente aceitou” e anunciou seu apoio à greve por motivo de doença. A partir daí, a ação trabalhista não era mais distinta do sindicato.

O conselho escolar entrou em ação e marcou uma reunião na noite anterior ao início da greve para discutir a possibilidade de abrir remotamente. Na reunião, o conselho votou pelo retorno ao ensino à distância durante as duas primeiras semanas do semestre de inverno, enquanto os casos de Covid-19 estavam no auge. A ação trabalhista dos/das docentes fez com que o distrito mudasse seu curso de ação. O sindicato desempenhou, assim, um papel duplo: inicialmente as tentativas dos/das líderes sindicais de inibir a ação trabalhista empurraram os esforços de organização dos/das docentes para fora dos canais formais do sindicato. No entanto, no final, o apoio do sindicato à greve por motivo de doença legitimou a ação e lhe deu força. A organização dos/das docentes pressionou o conselho escolar a mudar suas políticas e deixou o sindicato sem outra escolha, a não ser seguir o caminho que os/as docentes de base tinham traçado.

Demissão por princípio: Distrito Escolar de Jefferson

No Distrito Escolar de Jefferson os/as docentes enfrentaram limitações para se organizar, num ambiente de trabalho hostil. Anthony, presidente do sindicato docente, descreveu um clima de trabalho particularmente difícil em seu distrito. Antes do movimento *Red for Ed*, o sindicato estava quase completamente inativo:

“A liderança do nosso distrito não estava nem um pouco interessada em nós. Não tínhamos reuniões nem conferências. As pessoas que participavam do sindicato eram basicamente colocadas na lista negra para promoções dentro do distrito, então não era algo muito importante dentro do distrito”.

O movimento *Red for Ed* mobilizou docentes em todos os distritos, mas os/as de Jefferson enfrentaram ameaças mais severas do que em outros lugares por participarem da greve. Em contraste com as dezenas de conselhos escolares e superintendentes do Arizona que se manifestaram em apoio ao movimento *Red for Ed*, o superintendente de

Jefferson enviou uma carta a pais e mães, em 2018, criticando os planos de greve, a fim de esfriar os esforços de mobilização docente. Esse clima se estendeu durante a pandemia, já que o conselho escolar de Jefferson, cuja postura Anthony caracterizou como *“anti-educação pública”*, previsivelmente se opôs às medidas apoiadas pelo sindicato. No início de julho de 2020 o distrito anunciou que as escolas abririam presencialmente, e os/as docentes tinham apenas uma semana para decidir se desejavam se demitir no outono ou se sujeitarem a uma penalidade financeira de quase US\$ 2.000 e a suspensão de sua licença de ensino. O distrito havia compartilhado recentemente seu plano para a reabertura das escolas: *“E não era nada. Era — estamos dando lenços Clorox para as pessoas. Esse era o plano deles”*. Um dia depois, Anthony criou uma petição assinada por 700 funcionários/as, afirmando que *“embora não queiram se demitir, [os/as docentes] se opõem veementemente a um plano de reabertura que os colocaria em risco deliberadamente, assim como a seus alunos e sua comunidade”*, o que atraiu a atenção da mídia e foi seguido por uma reversão da política de uso de máscara do distrito. O conselho escolar, no entanto, permaneceu firmemente comprometido com a reabertura totalmente presencial no outono de 2021, apesar do aumento dos casos de Covid-19.

Anthony e seus colegas de trabalho achavam que os/as docentes do Distrito Escolar de Jefferson não tinham influência suficiente para mudar a posição do conselho escolar por conta própria. Em vez disso, considerou a possibilidade de uma ação solidária em todo o estado. *“Eu tinha... levantado em [reuniões sindicais estaduais] muito antes a ideia de que precisávamos entrar em greve e dizer que não faríamos isso a menos que diretrizes científicas básicas fossem exigidas para as escolas”*. Ele afirmou: *“Não há muito que possamos fazer além de seguir uma linha mais radical do Red for Ed e entrar numa greve estadual total”*. E explicou por que os/as docentes de Jefferson não acreditavam que uma greve limitada ao seu distrito seria bem-sucedida:

“Para o nosso distrito, no final das contas, você precisa convencer o conselho escolar ou precisa de uma parte grande o suficiente do público pressionando-os para que mudem de ideia. É realmente isso que importa... E nós não tínhamos isso. Simplesmente não tínhamos”.

Fez uma pausa e continuou: *“Então, todos/as se demitiram”*.

Quando ficou claro que o distrito implementaria o ensino totalmente presencial sem dar muita atenção às precauções de segurança, Anthony e um grande número de outros/as docentes da Jefferson deixaram seus cargos, num ato de demissão por princípio. Na ausência de uma greve mais ampla, os/as docentes de Jefferson sentiram que não poderiam exercer pressão suficiente sobre o conselho escolar para reverter sua política. No total, 43 professores/as — representando 7% dos/das docentes — apresentaram sua carta de demissão em agosto de 2020.

Considerações finais

A bifocalidade crítica exige um foco nos *locais de possibilidade* para imaginar onde se encontram os espaços de resistência, agência e possibilidade. Antes de 2018, poucas possibilidades eram imaginadas para ações trabalhistas militantes entre os/as docentes do Arizona. Os/As seis docentes mobilizadores/as deste estudo demonstram como a participação na greve de 2018 foi um processo transformador, que lançou as bases para a ação coletiva durante a pandemia. Apesar da fragmentação acentuada causada pela resposta política desigual do estado à pandemia, um senso incorporado de mutualidade, que se desenvolveu por meio do movimento *Red for Ed*, levou os/as docentes a se engajarem em ações trabalhistas militantes, incluindo paralisações nos distritos escolares de Greendale e Plummer e ao gesto de demissão por princípio no distrito escolar de Jefferson. Os/As docentes promulgaram o “sindicalismo solidário” ao determinarem suas próprias demandas e ações, que às vezes diferiam daquelas da liderança sindical formal. Suas experiências ilustram a relação entrelaçada e recíproca entre a organização de base, a estratégia sindical formal e a resposta política.

Kat descreveu como o movimento *Red for Ed* promoveu uma mentalidade militante que se estendeu muito além do fim da greve:

“Imagine se a Covid tivesse surgido e nunca tivéssemos tido o Red for Ed. Estaríamos onde estamos agora? Acho que não. Acho que as pessoas não estariam pensando em organizar greves por motivo de doença em dez distritos em todo o estado. Nem sei se isso teria acontecido. Certo? Então, quando você percebe o poder e experimenta o poder, ele permanece com você”.

Os/As docentes do Arizona levaram adiante esse senso incorporado de poder e mutualidade, demonstrando como os movimentos de professores/as moldam seus cenários políticos e trabalhistas, assim como são moldados por eles.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *Countering fragmentation, cultivating solidarity: Arizona teacher organizing during the COVID-19 pandemic*, Riley Collins, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Adriano Mafra, Giovana Bleyer Ferreira dos Santos e Patrícia Rodrigues Costa.
- 2 O que significa que os/as trabalhadores/as no Arizona não são obrigados/as a se filiar a sindicatos [N.T.].

Referências

- ALFORD, R. 1998. *The Craft of Inquiry: Theories, Methods, Evidence*. London: Oxford University Press.
- ARIZONA AUDITOR GENERAL. 2023. *School District Spending Analysis-Fiscal Year 2022*. Retrieved from <https://sdspending.azauditor.gov/>.
- BALLOTPEDIA. 2022. Public-Sector Union Policy in Arizona. https://ballotpedia.org/Public-sector_union_policy_in_Arizona.
- BHATTACHARYA, T., E. Blanc, K. D. Griffiths, and L. Weiner. 2018. "Return of the Strike: A Forum on the Teachers' Rebellion in the United States." *Historical Materialism* 26 (4): 119-163. <https://doi.org/10.1163/1569206X-00001808>.
- BLANC, E. 2019. *Red State Revolt: The Teachers' Strike Wave and Working-Class Politics*. London: Verso.
- BLANC, E. 2020. "The Teachers' "Red for Ed" Movement is Far from Dead." *Jacobin*. <https://jacobin.com/2020/10/red-for-ed-movement-teachers-unions-covid-19>.
- BROOKS, C. 2018. After the Wave. *Jacobin*. <https://jacobin.com/2018/05/teachers-strikes-collective-bargaining-unions-militant>.
- BURBIO. 2023. *Burbio's K-12 School Opening Tracker*. Retrieved from <https://about.burbio.com/school-opening-tracker>.
- CARRILLO, J. F. 2023. "Teachers are Fighting Back: Latinx Educators and #RedforEd in Historically Red States." *Journal of Latinos and Education* 22 (3): 1281-1293. <https://doi.org/10.1080/15348431.2021.1944865>.
- CENTER ON BUDGET AND POLICY PRIORITIES, U.S. 2019. Center on Budget and Policy Priorities. United States.
- COMMON CAUSE AND THE PEOPLE FOR THE AMERICAN WAY FOUNDATION. 2013. https://www.commoncause.org/wpcontent/uploads/2019/08/ALEC_In_Arizona_2013.pdf.
- CORBIN, Juliet, and Anselm Strauss. 2008. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- DELEUZE, G. 1992. Postscript on Societies of Control. October, 59, Winter, pp. 3-7.
- DEPARTMENT OF LABOR. 2020. *Families First Coronavirus Response Act: Employee Paid Leave Rights*. Retrieved from <https://www.dol.gov/agencies/whd/pandemic/ffcr-employee-paid-leave>.
- DYKE, Erin, and Brendan Muckian-Bates. 2023. *Rank-and-file Rebels: Theories of Power and Change in the 2018 Education Strikes*. The WAC Clearinghouse.
- DYKE, Erin, and Brendan Muckian-Bates. 2019. "Educators Striking for a Better World: The Significance of Social Movement and Solidarity Unionisms." *Berkeley Review of Education* 9: 1. <https://doi.org/10.5070/B89146423>.
- FANTASIA, R. 1989. *Cultures of Solidarity: Consciousness, Action, and Contemporary American Workers*. University of California Press.
- FARMER, P. 1999. *Infections and Inequalities*. Berkeley: University of California Press.
- FRIEDMAN, Ellen David. 2018. What's Behind the Teachers' Strikes. What's Behind the Teachers' Strikes I Dollars & Sense. <https://www.dollarsandsense.org/archives/2018/05/18edfriedman.html>.

- GILL, L. 2009. "The Limits of Solidarity: Labor and Transnational Organizing Against Coca-Cola." *American Ethnologist* 36 (4): 667-680. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1425.2009.01202.x>.
- HITCHCOCK, P. 1999. *Oscillate Wildly*. University of Minnesota Press.
- HYMAN, R. 1989. *The Political Economy of Industrial Relations: Theory and Practice in a Cold Climate*. Basingstoke: Macmillan.
- KARVELIS, N. 2020. "You Need Rank and File to Win: How Arizona Teachers Built a Movement." *Rethinking Schools*. <https://rethinkingschools.org/articles/you-need-rank-and-file-to-win-how-arizona-teachers-built-a-movement/>.
- MOODY, K. 1997. *Workers in a Lean World: Unions in the International Economy*. Verso.
- National Council on Teacher Quality (NCTQ). 2021. <https://www.nctq.org/contract-database>.
- RAU, A. 2018. "How much are Arizona Teachers Paid?" *The Arizona Republic*. <https://www.azcentral.com/story/news/local/arizona-education/2018/03/08/arizona-public-school-teachers-elementary-high-school-paid-compared-other-states/407850002/>.
- ROBINSON, R. S. 2014. "Purposive Sampling." In *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, edited by A. C. Michalos, 5243-5245. Dordrecht: Springer.
- STATISTA RESEARCH DEPARTMENT. 2023. "Real GDP Arizona U.S. 2022." *Statista*. <https://www.statista.com/statistics/187829/gdp-of-the-us-federal-state-of-arizona-since-1997/>.
- TARLAU, R. 2023. "Networked Movements and Bureaucratic Unions: The Structure of the 2018 #RedForEd teachers' Strikes." *ILR Review* 76 (5): 833-863. <https://doi.org/10.1177/00197939231189200>
- WEIS, L., and M. Fine. 2004. *Working Method Research and Social Justice*. New York: Routledge.
- WEIS, L., and M. Fine. 2012. "Critical Bifocality and Circuits of Privilege: Expanding Critical Ethnographic Theory and Design." *Harvard Educational Review* 82 (2): 173-201. <https://doi.org/10.17763/haer.82.2.vljx34n441532242>
- WINKLER, A. M., J. Scull, and D. Zeelandelaar. 2012. *How Strong are U.S. Teacher Unions? A State-by-State Comparison*. Thomas B. Fordham Institute. <https://fordhaminstitute.org/sites/default/files/publication/pdfs/20121029-union-strength-full-report70.pdf>.

Declaração de divulgação

A autora não informou nenhum conflito de interesses em potencial.

Construindo solidariedade por meio da justiça social na educação:

da colaboração e do conflito à fusão entre sindicatos de professores/as suecos/as¹

Constructing solidarity through social justice in education:

from collaboration and conflict to amalgamation between Swedish teacher unions

Construir la solidaridad a través de la justicia social en la educación:

de la colaboración y el conflicto a la fusión entre sindicatos docentes suecos

 **ALISON L. MILNER***

Universidade de Aalborg, Dinamarca

 **PONTUS BÄCKSTRÖM****

Sveriges Lärare, Suécia

JOHAN ERNESTAM***

Sveriges Lärare, Suécia

RESUMO: A colaboração sindical em questões de justiça social conecta os/as trabalhadores/as entre si e às suas comunidades mais amplas e, portanto, é considerada uma estratégia de renovação sindical. Antes de sua fusão em 1º de janeiro de 2023, o Lärarförbundet (Sindicato de Professores/as) e o Lärarnas Riksförbund (Sindicato Nacional de Professores/as) colaboravam intermitentemente para desafiar as injustiças educacionais no altamente segregado mercado escolar sueco. Por meio de pesquisa documental, com o diálogo como método, este estudo de caso explora as diretrizes e dinâmicas políticas dessa colaboração entre

* Departamento de Cultura e Aprendizagem, Universidade de Aalborg, Aalborg, Dinamarca. E-mail: <almi@ikl.aau.dk>.

** Sveriges Lärare, Estocolmo, Suécia. E-mail: <pontus.backstrom@ju.se>.

*** Sveriges Lärare, Estocolmo, Suécia. E-mail: <johan.ernestam@ju.se>.

sindicatos. Usando *enquadramento* e *intermediação* como lentes conceituais, argumentamos que os dois sindicatos colaboraram, em graus variados, predominantemente em questões políticas, profissionais e de negociação. No entanto, essas ações conjuntas foram conduzidas num contexto de declínio da filiação sindical, agendas nacionais competitivas de recrutamento e surgimento de grupos de ‘rebelião’ liderados por professores/as da base que faziam campanha pela educação pública. A solidariedade externa na organização foi, portanto, limitada pela diferenciação interorganizacional e intraprofissional e pela orientação de ambos os sindicatos para um modelo de sindicalismo de serviço. Pesquisas futuras podem explorar a complexidade da colaboração intersindical no recém-fusionado Sveriges Lärare e até que ponto o ativismo regional e alianças mais amplas com movimentos sociais poderiam promover uma agenda de organização mais democrática.

Palavras-chave: Sindicatos de professores/as. Colaboração intersindical. Sindicalismo competitivo. Fusão. Justiça social. Suécia.

ABSTRACT: Trade union collaboration on issues of social justice connects workers to each other and to their wider communities and is therefore considered a strategy of union renewal. Prior to their amalgamation on 1 January 2023, Lärarförbundet (Swedish Teachers' Union) and Lärarnas Riksförbund (National Union of Teachers in Sweden) collaborated intermittently to challenge educational injustices in the highly segregated Swedish school market. Through documentary research, with dialogue as method, this case study explores the policies and politics of this inter-union collaboration. Using ‘framing’ and ‘intermediation’ as conceptual lenses, we argue that the two unions collaborated predominantly, but to varying degrees, on bargaining, political, and professional issues. However, these joint actions were conducted in the context of declining union membership, competitive national recruitment agendas, and the rise of grassroots teacher-led ‘rebellion’ groups campaigning for public education. External solidarity in organising was therefore limited by inter-organisational and intra-professional differentiation and both unions’ orientation towards a service model of unionism. Future research might explore the complexity of intra-union collaboration in the newly amalgamated Sveriges Lärare and the extent

to which regional branch activism and broader alliances with social movements could promote a more democratic organising agenda.

Keywords: Teacher unions. Inter-union collaboration. Competitive unionism. Amalgamation. Social justice. Sweden.

RESUMEN: La colaboración sindical en temas de justicia social conecta a los/as trabajadores/as entre sí y con sus comunidades en general y, por lo tanto, se considera una estrategia de renovación sindical. Antes de su fusión el 1 de enero de 2023, el Lärarförbundet (Sindicato de Docentes) y el Lärarnas Riksförbund (Sindicato Nacional de Docentes) colaboraron intermitentemente para desafiar las injusticias educativas en el altamente segregado mercado escolar sueco. A través de la investigación documental y del diálogo como método, este estudio de caso explora las pautas y dinámicas políticas de esta colaboración entre sindicatos. Utilizando el *encuadramiento* y la *intermediación* como lentes conceptuales, argumentamos que los dos sindicatos colaboraron, en diversos grados, principalmente en temas políticos, profesionales y de negociación. Sin embargo, estas acciones conjuntas se llevaron a cabo en un contexto de reducción de la afiliación sindical, de agendas nacionales de reclutamiento competitivas y del surgimiento de grupos de ‘rebelión’ liderados por profesores/as de base que hacen campaña por la educación pública. Por lo tanto, la solidaridad externa en la organización se vio limitada por la diferenciación interorganizacional e intraprofesional, así como por la orientación de ambos sindicatos hacia un modelo de sindicalismo de servicios. Las investigaciones futuras pueden explorar la complejidad de la colaboración intersindical en la recién fusionada Sveriges Lärare y la medida en que el activismo regional y las alianzas más amplias con los movimientos sociales podrían promover una agenda organizativa más democrática.

Palabras clave: Sindicatos de docentes. Colaboración intersindical. Sindicalismo competitivo. Fusión. Justicia social. Suecia.

Introdução

Os constantes ataques político-ideológicos à educação pública, através do corte sistemático de financiamento e da privatização da oferta e dos serviços educativos estatais, limitaram o acesso de alunos/as a uma aprendizagem inclusiva

e de qualidade, ameaçando os alicerces da sociedade democrática (YDESEN *et al.*, 2022). Os sindicatos docentes têm, portanto, procurado ampliar sua esfera de ação para além de um modelo de sindicalismo baseado em serviços (FAIRBROTHER & YATES, 2003) a fim de desafiar o discurso neoliberal de que ‘não há alternativa’ e de se organizar em prol de sistemas educacionais mais equitativos e mudanças sociais e políticas mais amplas (COMPTON & WEINER, 2008). Parte de uma estratégia de renovação e, em certos contextos, percebida como uma mudança em direção ao sindicalismo de justiça social (KONKOL & RAMIREZ-ALONSO, 2021; MATON & STARK, 2022), essa tentativa de “reestruturar a narrativa” levou os sindicatos a formarem alianças setoriais multilaterais dentro e fora do Estado-nação (BASCIA & STEVENSON, 2017; WEINER, 2013). Um organizador transnacional de grande importância nesse âmbito é a Education International, a federação sindical global, que lançou recentemente a campanha *Go Public! Fund Education* em suas 383 organizações membros (EI, 2024).

Embora a solidariedade internacional seja relativamente comum na economia global do conhecimento, a maior parte da colaboração entre sindicatos ocorre dentro das fronteiras dos Estados-nação, onde as confederações fornecem uma estrutura formal para o desenvolvimento de uma rede de trabalho homogênea (BRIGDEN & KAINE 2015). Quando os sindicatos colaboram em questões de negociação, políticas ou organizacionais, isso fortalece o movimento sindical e expande sua influência para um espaço político-econômico mais amplo (HARCOURT & LAM, 2012; LYON, 2023). No entanto, o multi-sindicalismo — quando dois ou mais sindicatos negociam com um/uma empregador/a — pode inibir a colaboração, se os sindicatos individuais representarem interesses de classes profissionais distintas ou competirem pela base de membros e/ou exigências de negociação (AKKERMAN, 2014; MACHIN, STEWART & VAN REENEN, 1993). Para desenvolver a solidariedade externa, os sindicatos devem então mediar as diferenças organizacionais e estabelecer alianças dentro de um projeto social mais amplo (LEVESQUE & MURRAY, 2010).

No dia 1º de janeiro de 2023, os dois sindicatos docentes da Suécia – Lärarförbundet (Sindicato de Professores/as) e Lärarnas Riksförbund (Sindicato Nacional de Professores/as) – se uniram para formar o Sveriges Lärare (Sindicato de Professores/as Suecos/as), um novo sindicato com quase 300 mil professores/as filiados/as². Nos anos anteriores esses sindicatos colaboraram intermitentemente para combater as injustiças educacionais no mercado escolar sueco, altamente segregado (MILNER, 2018). Dadas as suas identidades pedagógico-históricas distintas, ideologias políticas e afiliações confederativas baseadas em classes (KJELLBERG, 2021; LILJA, 2014), a colaboração entre sindicatos sobre uma questão ‘não-trabalhista’ nesse período de transição é significativa; no entanto, não existe uma análise empírica de como eles negociaram eventuais tensões organizacionais através das várias áreas de colaboração possíveis. Tal investigação proporcionaria uma visão sobre o seu caminho para a fusão e teria relevância tanto para o

Sveriges Lärare, que está se reorganizando em torno de ideias de justiça social na educação, como para outros sindicatos que procuram construir sua força de forma colaborativa.

Através de pesquisa documental, com o diálogo como método, este estudo de caso examina as diretrizes e dinâmicas políticas de colaboração entre sindicatos sobre ideias de equidade educacional na Suécia. Com base em interpretações de textos sobre as diretrizes políticas pré-fusão do Lärarförbundet e do Lärarnas Riksförbund, e utilizando *enquadramento* e *intermediação* como lentes conceituais, nós – uma pesquisadora acadêmica e dois altos funcionários do Sveriges Lärare – exploramos como o conhecimento foi produzido interorganizacionalmente para defender a educação pública. As principais questões de pesquisa são: 1) Como o Lärarförbundet e o Lärarnas Riksförbund, individualmente e colaborativamente, enquadraram a questão da desigualdade educacional na Suécia? 2) Como o Lärarförbundet e o Lärarnas Riksförbund mediarão as relações para desafiar a desigualdade educacional na Suécia?

Argumentamos que o Lärarförbundet e o Lärarnas Riksförbund colaboraram em graus variados, predominantemente em questões negociais, políticas e profissionais, nas quais a equidade estava frequentemente, mas não exclusivamente, ligada aos interesses dos membros. Contudo, as ações conjuntas foram realizadas num contexto de declínio do número de membros, de agendas de recrutamento competitivas e de surgimento de grupos de ‘rebelião’ liderados por professores/as da base. A solidariedade externa e o desenvolvimento do sindicalismo de justiça social foram, portanto, limitados pela diferenciação interorganizacional e intraprofissional e por um modelo de sindicalismo de serviços. Com os recursos agora coordenados, sugerimos que o ativismo regional e as alianças com outros/as ativistas educacionais podem promover uma agenda organizacional mais democrática para uma mudança social mais ampla.

Começamos com uma revisão da literatura empírica e teórica sobre a colaboração entre sindicatos nas relações trabalhistas e na pesquisa educacional. Em seguida, exploramos o desenvolvimento organizacional do Lärarförbundet e do Lärarnas Riksförbund, destacando suas diversas bases ideológicas e colaborações históricas, conflitos e fusões. Em seguida, descrevemos nossa metodologia, incluindo nossa abordagem colaborativa para a análise de documentos. Nossas conclusões são apresentadas como um diálogo intertextual e concluímos discutindo suas implicações para a futura organização sindical no Sveriges Lärare e além.

Colaboração e conflito intersindicais em relação a mudanças organizacionais e sociais

Embora a noção de solidariedade dos/das trabalhadores/as contra um/uma empregador/a opressor/a comum seja central para as origens ideológicas de classe do movimento sindical (GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2015), a colaboração entre sindicatos

– empreendimentos conjuntos e alianças estratégicas em áreas de interesse mútuo – é mais complexa (WADDINGTON, 2005), sobretudo porque ocorre dentro de uma estrutura associativa mais ampla de relações trabalhistas. A colaboração horizontal – com outros sindicatos do mesmo setor ou grupos com mesmo/a empregador/a (LEVESQUE & MURRAY 2010) – é, no entanto, identificada em três áreas.

Em primeiro lugar, a colaboração intersindical na *negociação* é comum em locais de trabalho e setores com vários sindicatos, onde a cooperação varia entre uma coordenação tácita e coligações mais formais baseadas em exigências de negociação combinadas, processos de negociação conjuntos e um acordo coletivo comum (AKKERMAN, 2014; HARCOURT & LAM, 2012). A negociação em mesa única, especificamente, é conhecida por maximizar a influência dos/das funcionários/as e mitigar as táticas de empregadores/as de dividir-para-reinar (CHAISON, 1996; DOBSON, 1997; MACHIN, STEWART & VAN REENEN, 1993). Quando os interesses docentes e discentes estão alinhados, a negociação colaborativa pode melhorar as políticas para todos/as (GOLDSTEIN, 2014).

Em segundo lugar, a colaboração intersindical ocorre em questões *políticas*. Por meio de lobby coordenado, petições e protestos, os sindicatos têm o potencial de influenciar políticas sociais e econômicas além dos termos e condições de emprego (HURD & PINNOCK, 2004). Frequentemente apoiadas por confederações, essas ações conjuntas são consideradas importantes em momentos de hostilidade do governo em relação ao movimento sindical (HARCOURT & LAM 2012).

Uma última área de colaboração intersindical é a *organização*. Devido ao declínio do número de membros e para fortalecer sua posição nas relações trabalhistas, os sindicatos têm buscado “organizar os não organizados e reorganizar os organizados” (FAIRBROTHER & YATES, 2003, p. 18). Embora a concorrência seja frequentemente a lógica predominante quando a cobertura dos membros se sobrepõe, os sindicatos podem cooperar no recrutamento por meio de “regras contra caça furtiva”, acordos tácitos sobre metas setoriais/no local de trabalho ou campanhas conjuntas (DOBSON, 1997; HARCOURT & LAM, 2012).

A reorganização de membros por meio de estruturas democráticas internas e ativismo de base – diferente do modelo de serviço com uma estrutura organizacional centralizada e uma adesão mais passiva (DETURBERVILLE, 2004) – tende a incentivar a colaboração externa. De fato, Christian Lévesque e Gregor Murray (2010) destacam a importância da “integração em redes”, ou seja, o desenvolvimento de alianças mais amplas e heterogêneas com organizações não governamentais, organizações da sociedade civil, movimentos sociais e grupos comunitários (BRIGDEN & KAINE, 2015; FAIRBROTHER & YATES, 2003; PARKER & ALAKA-VUKLAR, 2018). Isso ressalta a importância de outras identidades sociais (não ocupacionais) para a promoção dos interesses da classe trabalhadora e da classe média (LYON, 2023). Além disso, permite que os/as ativistas situem suas preocupações trabalhistas dentro de um ataque mais amplo aos serviços públicos (TATTERSALL, 2009) e aumentem a consciência social na comunidade em geral (LITTLE *et al.*, 2023). As coalizões são, portanto, consideradas essenciais

para que os sindicatos construam o poder político necessário para promover mudanças transformadoras (STEVENSON *et al.*, 2020).

A colaboração sindical é difícil. Conflitos entre sindicatos baseados em diferenças ideológicas e/ou pessoais podem afetar o processo de negociação (AKKERMAN, 2014; GALL, 2008; MACHIN, STEWART & VAN REENEN, 1993). Na Suécia, o “conflito de classes institucionalizado” (FULCHER, 1973) entre as confederações (predominantemente) manuais, não manuais e profissionais coloca as classes média e trabalhadora em oposição a seus/suas empregadores/as e entre si (KJELLBERG, 2023; VISSER & WADDINGTON, 1996). Essa institucionalização foi constituída inicialmente entre a Confederação Sueca de Sindicatos (Landsorganisationen i Sverige) – LO, a Confederação de Trabalhadores/as Manuais e a Federação das Associações de Empregadores/as (Svenska Arbetsgivareföreningen) – SAF através do Acordo Básico de 1938, que estabeleceu um quadro para a regulamentação central conjunta das relações trabalhistas – ampliado para incluir acordos salariais na década de 1950 – e deu origem a uma era de relativa ‘paz laboral’, uma vez que a ação trabalhista era ilegal fora das negociações (FULCHER, 1973; HYMAN, 2012; VISSER & WADDINGTON, 1996). Os/As trabalhadores/as da classe média se organizaram em resposta; a Confederação Sueca de Empregados Profissionais (Tjänstemännens centralorganisation) – TCO, a confederação não manual³ e a Associação Sueca de Empregados/as Profissionais (Sveriges akademikers centralorganisation) – SACO, federação profissional, foram fundadas em 1944 e 1947, respectivamente (SACO, 2024; TCO, 2024).

Enquanto a LO promovia a solidariedade salarial, a TCO e a SACO queriam que os salários de membros refletissem seus níveis mais elevados de educação e responsabilidades ocupacionais; entretanto, a estratificação organizacional e a cobertura heterogênea da SACO limitaram a solidariedade, incentivaram o sectarismo e impediram a negociação unificada. No geral, a concorrência entre as três confederações levou a vários conflitos trabalhistas nas décadas de 1960 e 1970 (FULCHER, 1973).

Embora a densidade e a cobertura tenham mudado, a educação ainda determina em grande parte a representação: a LO continua a ser a maior confederação, com 14 sindicatos afiliados e 1,4 milhões de membros (LO, 2024); a TCO tem 12 afiliados com 1,2 milhões de membros, definidos/as como “funcionários/as profissionais e qualificados/as que partilham uma grande responsabilidade por funções importantes na sociedade”, tais como a educação, os cuidados de saúde e a polícia (TCO, 2024); e a SACO tem 21 afiliados, que representam 706.306 funcionários/as com formação universitária, incluindo advogados/as, arquitetos/as, médicos/as, pesquisadores/as universitários/as e professores/as (SACO, 2024). Mas embora essas distinções socioestruturais promovam a solidariedade de classe, o status social dos/das funcionários/as pode ser obscurecido pelas mudanças estratégicas dos sindicatos individuais em direção ao profissionalismo ou à identificação como um sindicato “artesanal” ou associação profissional (CORNFIELD, 1991; HANNAY, 2002).

Em última análise, a ação conjunta nem sempre é indicativa de solidariedade sindical; embora a cooperação involuntária durante ações trabalhistas possa aumentar o poder de mobilização ou limitar a perda de membros, o sindicalismo competitivo pode afetar o impacto geral das greves e manifestações (AKKERMAN, 2014). Além disso, se a burocracia sindical preferir um modelo de serviço dependente de uma relação de negociação estável (DETURBERVILLE, 2004) ou de um “compromisso de classe” (HOWELL, 2001; HVID & FALKUM, 2019), há pouco incentivo para promover uma agenda ativista baseada na construção de coalizões progressistas. De fato, a maioria dos sindicatos canaliza recursos para o recrutamento de membros e não para a sua reorganização (FAIRBROTHER & YATES, 2003).

A solidariedade externa deve, pois, ser construída. Para mobilizar a integração em redes, Lévesque e Murray (2010) argumentam que os sindicatos precisam mediar interesses conflitantes, promover ações colaborativas por meio do diálogo e da construção de consensos e desenvolver redes sociais entre indivíduos, grupos ou organizações. Essas alianças devem ser enquadradas em termos de mutualidade, apesar das diferenças (GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2015), que se estende além do relacional para constituir o projeto social no qual a colaboração é construída (LEVESQUE & MURRAY, 2010).

As fusões podem superar os dilemas da colaboração entre sindicatos (STREECK & VISSER, 1997; WADDINGTON, 2006). No entanto, a fusão – quando dois ou mais sindicatos se unem para formar um novo (BEHRENS & PEKAREK 2016; CHAISON, SVERKE & SJÖBERG, 2001; UNDY, 1999) – requer intensa negociação organizacional inter (entre sindicatos) e intra (dentro dos sindicatos) (WALTON & MCKERSIE, 1965). Essa mudança dramática pode ser rejeitada logo no início se os membros temerem uma perda de identidade profissional (CHAISON, 2010; MOODY, 2009), mas a fusão também pode fracassar num estágio posterior se a representação dos interesses dos membros ou a participação democrática forem reduzidas no sindicato maior e mais heterogêneo (ALVIN & SVERKE, 2000; CHAISON, 1996; WADDINGTON, 2006). Os/As líderes sindicais devem, assim, abordar os paradoxos gêmeos da “integração” e da “diferenciação” durante o processo de fusão (BEDNAREK, BLUMENFELD & RIAD, 2012).

Sindicalismo docente sueco: conflito, colaboração e fusão dentro de um sistema escolar em mudança

A integração e a diferenciação são fundamentais para as bases ideológicas do Lärarförbundet e do Lärarnas Riksförbund. Os sindicatos de professores/as suecos/as se formaram inicialmente em torno do sistema escolar paralelo do século XIX, que dividia alunos/as e professores/as por classe social. Incorporada a um projeto social mais amplo, a *folkskolan* (escola primária) era administrada por paróquias locais para fornecer educação

formal básica a crianças mais pobres. Os primeiros professores da escola primária eram homens sem qualificação, mas a profissão se tornou cada vez mais qualificada e feminizada. Por outro lado, as *läroverken* (escolas secundárias) particulares e públicas, geralmente localizadas em áreas urbanas, ofereciam aos alunos ricos do sexo masculino preparação acadêmica para o ensino universitário. Provenientes da classe média, professores/as do ensino secundário eram predominantemente homens, embora mais mulheres tenham ingressado na profissão posteriormente. Como especialistas na matéria, esses/as professores/as eram contratados/as como adjuntos/as (com graduação ou mestrado) ou titulares (com doutorado) (KJELLBERG, 2021; PERSSON, 2008).

No início do século XX novas ideias sobre o papel social das escolas levaram a discussões sobre como o sistema paralelo poderia ser combinado, numa estrutura mais igualitária, para permitir a progressão do ensino fundamental ao ensino médio. As propostas para uma “escola para todos” (*en skola för alla*), na qual todos/as os/as alunos/as tivessem acesso à educação básica, tornaram-se uma questão política central para a igualdade (LINDENSJÖ & LUNDGREN, 2014) e, a partir da década de 1920, a Suécia experimentou várias formas de ensino. Foi somente em 1962 que a escola abrangente de nove anos foi estabelecida, superando as divisões culturais, econômicas e de classe social (RINGARP, 2012; 2017).

Embora a profissão docente sueca representasse um grupo diversificado de identidades profissionais, formações acadêmicas e interesses de gênero e classe, suas instituições históricas continuaram a moldar as aspirações coletivas. Os/As antigos/as professores/as da escola primária apoiavam o modelo de escola abrangente, por meio do qual haviam melhorado sua posição política e social, e se organizavam sob os sindicatos antecessores do Lärarförbundet. Por outro lado, os/as antigos/as professores/as da escola secundária lamentavam sua posição enfraquecida dentro de um sistema que diluía a identificação com o conhecimento avançado da matéria e se organizavam sob os sindicatos antecessores do Lärarnas Riksförbund. No entanto, essa dicotomia simples mascarava os conflitos internos e as alianças que caracterizaram seu desenvolvimento institucional até esse período de reforma e além. Os sindicatos de professores/as suecos/as passaram por várias divisões e fusões à medida que as diferentes profissões docentes – e os/as dirigentes escolares – lutavam para alcançar um estatuto socioeconômico igual ou defender identidades e interesses de classe, gênero ou pedagógicos, separadamente ou no âmbito de uma estrutura sindical ou (con)federativa mais ampla (KJELLBERG, 2021).⁴

A reforma escolar abrangente reuniu a maioria dos/das professores/as sob um único sistema escolar, porém, os membros do sindicato permaneceram divididos/as por conta do sistema dual de formação de professores/as. Em 1968 foi introduzido um novo sistema, mas a divisão contínua da formação – entre “professores/as de turma do ensino fundamental (4ª a 6ª séries), faculdades de formação, e professores/as de disciplinas do ensino fundamental (7ª a 9ª séries), na universidade, seguida de um ano em faculdades de formação de professores/as – causou conflitos entre os sindicatos. Uma década depois foi

proposto um programa abrangente de formação de professores/as para as séries 1 a 9. Os/As antecessores/as do Lärarförbundet apoiaram esse programa e sua ênfase na tarefa pedagógica e social dos/as professores/as, mas o Lärarnas Riksförbund sugeriu dois programas sobrepostos (séries 1-6 e 4-9), com maior especialização nas disciplinas para as séries 7-9. Quando implementada em 1988, a reforma se alinhou com a proposta do Lärarnas Riksförbund (FURUHAGEN & HOLMEN, 2022).

À medida que a formação de professores/as foi passando por mudanças, o Estado de bem-estar social “burocrático” e sua escola comum enfrentaram críticas crescentes (LUNDAHL, 2002) e, na década de 1980, os/as social-democratas legislaram reformas de municipalização – descentralização e desregulamentação – em grande escala (RINGARP, 2012). Isso foi seguido pela Lei de Reforma das Escolas Independentes de 1992, que levou à introdução de um sistema de vouchers escolares e ao estabelecimento de escolas independentes financiadas com recursos públicos e administradas pelo setor privado (WIBORG, 2010).

Inicialmente os sindicatos de professores/as se opuseram à municipalização. Resistente ao controle municipal, à remoção do estatuto de funcionário/a público/a federal dos/das professores/as e à implementação de contratos de tempo de trabalho, o Lärarnas Riksförbund entrou em greve no outono de 1989. Em contrapartida, a Sveriges Lärarförbund (União Sueca de Professores/as) e a Svenska Facklärarförbundet (União Sueca de Professores/as Especializados/as) – antecessoras do Lärarförbundet – se tornaram mais conciliadoras quando viram na municipalização uma oportunidade de negociar melhores salários e condições de trabalho e igualdade de estatuto profissional para seus membros (RINGARP, 2017). No sistema escolar cada vez mais descentralizado, o aumento do número de membros e as exigências por maior unidade na Svenska Facklärarförbundet levaram a negociações para uma fusão com o Sveriges Lärarförbund. Esses dois sindicatos acabaram se unindo ao Lärarförbundet em 1991. No entanto, as tradições sociais e pedagógicas distintas do Lärarnas Riksförbund e do Lärarförbundet continuaram a influenciar as decisões de apoiar as políticas educacionais ou se opor a elas, e os sucessivos governos se aproveitaram dessas divisões (BEACH *et al.*, 2014; LILJA, 2014).

A nova estrutura escolar restringiu a capacidade dos sindicatos de professores/as para negociar coletivamente em nível nacional (STEVENSON & MILNER, 2023). A solidariedade externa foi ainda mais complicada pela filiação às confederações: o Lärarförbundet era afiliado à TCO, a confederação não manual, e o Lärarnas Riksförbund à SACO, a confederação profissional. Assim, em 1996, para fortalecer sua posição nas negociações com a organização patronal (Svenska Kommunförbundet, agora parte da Sveriges Kommuner och Regioner), os dois sindicatos criaram o Conselho de Colaboração de Professores/as (Lärarnas Samverkansråd) (IOANNU & KJELLBERG, 2005). Naquela época, ambos os sindicatos começaram a se posicionar como associações profissionais (LUNDSTRÖM, 2007; PERSSON, 2008).

Em 2021, o Lärarförbundet organizou professores/as, diretores/as escolares e orientadores/as de estudos e carreira em pré-escolas, escolas de ensino fundamental e médio obrigatório, escolas de ensino médio geral e profissional, universidades e faculdades universitárias, escolas de ensino médio populares, centros de educação de adultos, escolas especiais, centros de lazer e escolas culturais, enquanto o Lärarnas Riksförbund organizou professores/as de disciplinas específicas e orientadores/as de estudos e carreira em escolas de ensino primário obrigatório e ensino fundamental, escolas de ensino médio, centros de educação de adultos e universidades; as mulheres eram maioria em ambos os sindicatos – 83% e 70%, respectivamente. Com uma sobreposição significativa de membros, o Lärarförbundet desejava a fusão há algum tempo; no entanto, os membros do Lärarnas Riksförbund temiam a diluição em um sindicato maior. Como o empregador municipal só assinava acordos coletivos com um parceiro social, o Lärarnas Riksförbund, com o seu número menor de membros (64.600 membros ativos/as em comparação com 163.000 no Lärarförbundet em 2020/2021), corria o risco de perder influência nas negociações. Em última análise, a diminuição do número de membros poderia ser financeira e organizacionalmente prejudicial para ambos. Os sindicatos, portanto, encomendaram pesquisas separadas sobre uma possível fusão, com o Lärarnas Riksförbund propondo inicialmente uma estrutura federativa (KJELLBERG, 2021).

Para facilitar a fusão, em dezembro de 2020, o Lärarförbundet comunicou sua intenção de deixar a TCO e, em setembro de 2021, solicitou a adesão à SACO, cedendo assim às exigências do Lärarnas Riksförbund de adesão à confederação profissional. Deixando finalmente a TCO em 31 de dezembro de 2021, tornou-se membro da SACO em 1º de janeiro de 2022.

Enquanto as colaborações e negociações de fusão avançavam durante esse período, grupos de ‘rebelião’ (*uppror*, em sueco) – para professores/as de pré-escola (*Förskoleupproret*), professores/as (*Lärarupproret*) e diretores/as escolares (*Skolledarupproret*) – começaram a se organizar de forma independente. Fundado em 2013, o grupo de rebelião de professores/as de pré-escola começou como um grupo privado no Facebook, onde podiam compartilhar seu descontentamento com questões relacionadas ao trabalho, que agora tem mais de 36.000 membros. Em maio de 2018, tornou-se mais público quando saiu às ruas de Estocolmo, Gotemburgo e Malmö (*FÖRSKOLEUPPRORET*, 2024). Isso foi seguido por outras manifestações em sete cidades suecas em maio de 2019, coordenadas com outros grupos de rebelião sob a Marcha de Professores/as (*Lärarmarschen*), para protestar contra o aumento da carga de trabalho e a redução de recursos (HEDMAN, 2019). Esses grupos ganharam impulso por meio de um movimento mais amplo chamado #skoltwitter, que inclui o Tankesmedjan Balans, um *think tank* progressista que faz campanha por ambientes de trabalho sustentáveis para todas as profissões da área de bem-estar social (TANKESMEDJAN BALANS, 2024).

Para alguns/umas, esse ativismo era desnecessário, uma vez que os sindicatos de professores/as já lidavam com questões de bem-estar por meio de acordos coletivos e consultas políticas. Para outros/as, isso sugeria que as necessidades organizacionais de professores/as não estavam sendo atendidas em seus sindicatos (LÖFDAHL HULTMAN, *et al.*, 2022). A pandemia de Covid-19 acabou por interromper o progresso dos grupos rebeldes. Refletindo sobre o passado, no entanto, os/as ativistas dos grupos sentiram que as sedes dos sindicatos não tinham acompanhado os movimentos de base e apenas os utilizaram em seu benefício (Thorén 2022).

A fusão do Lärarförbundet e do Lärarnas Riksförbund no Sveriges Lärare em 1º de janeiro de 2023 traz, portanto, novos desafios e oportunidades para a organização sindical. Embora seja importante para a renovação sindical (EBBINGHAUS, 2003; WADDINGTON, 2006), a fusão deve ser inserida em estratégias de revitalização mais amplas para atingir seu pleno potencial (BUCHANAN, 2003). Aqui uma análise da estrutura pré-fusão e das capacidades de intermediação do Lärarförbundet e do Lärarnas Riksförbund em várias áreas de colaboração pode ser relevante.

Metodologia

Este artigo foi escrito por uma pesquisadora acadêmica e dois dirigentes sindicais. O estudo de caso qualitativo no qual se baseia busca fornecer uma análise aprofundada das ações colaborativas de dois sindicatos de professores/as em relação à justiça social na educação antes de sua fusão. Portanto, representa “o estudo de uma instância em ação” (ADELMAN, JENKINS & KEMMIS, 1980). No entanto, a investigação não se limita às duas unidades de análise – Lärarförbundet e Lärarnas Riksförbund –, mas explora suas interações entre si e com o contexto educacional mais amplo (YIN, 2009).

Corroborando a visão de que os/as participantes, eventos e situações do estudo de caso devem falar por si mesmos/as (COHEN, MANION & MORRISON, 2017), o desenho da pesquisa se inspirou na pesquisa participativa – PP. Com ênfase na investigação *com* as partes interessadas, a PP privilegia a participação da comunidade, suas prioridades e suas perspectivas na produção de conhecimento (CORNWALL & JEWKES, 1995), pondo assim em questão as noções da pesquisadora “especialista” (VAUGHN & JACQUEZ, 2020). Para diferenciar nossas posições de pesquisa, doravante nos referiremos a nós como “co-pesquisadora acadêmica” e “co-pesquisadores sindicais”. Nossa abordagem de PP se estendeu além da integração da expertise acadêmica e sindical na construção da pesquisa, incluindo a colaboração dos/das co-pesquisadores/as ao longo dos processos de análise e redação.

A pesquisa documental foi o principal método de pesquisa. Como forma de “voz”, os documentos fornecem uma visão sobre os valores e práticas organizacionais (FITZGERALD, 2012) e as mudanças ou continuidades ao longo do tempo (MCCULLOCH, 2011).

Numa primeira etapa, os co-pesquisadores sindicais selecionaram documentos de políticas que, em sua opinião, refletiam o enquadramento e as capacidades intermediárias de seus sindicatos precedentes em matéria de justiça social. Limitada a um período de cinco anos (2017-2021), essa seleção abrangeu diferentes gêneros de texto. Para facilitar a comparação, a co-pesquisadora acadêmica reduziu essa amostra ao gênero dominante: oito respostas de consulta política a inquéritos da comissão governamental (*yttranden*) para cada sindicato. É importante observar aqui que cada co-pesquisador sindical era autor, coautor ou colaborador das respostas à consulta. Numa segunda etapa, a co-pesquisadora acadêmica realizou uma análise de conteúdo da linguagem, dos tópicos e das opiniões principais desses documentos para estabelecer as posições políticas dos sindicatos e as semelhanças ou diferenças entre elas.

A terceira etapa envolveu o diálogo como método. Baseado nas filosofias hermenêutica, pós-moderna e construcionista social, o diálogo como método coloca os/as participantes na posição de autores/as e intérpretes do texto (ANDERSON, 2014; TREDE, HIGGS & ROTHWELL, 2009). Por meio da troca de perguntas e comentários e da “compreensão responsiva” (BAKHTIN, 1986), todos/as os/as participantes se envolvem na construção de significado (ANDERSON, 2014). Devido a várias considerações práticas, optamos por uma abordagem dialógica consecutiva em vez de totalmente integrada. Numa reunião via Microsoft Teams em junho de 2023, a co-pesquisadora acadêmica compartilhou suas interpretações textuais das áreas de divergência e convergência políticas sobre equidade educacional, e os co-pesquisadores sindicais forneceram as suas próprias. As perguntas foram feitas para aprender *com*, e não *sobre*; nossa compreensão da colaboração intersindical foi, portanto, mediada linguisticamente (GADAMER, 1975). O diálogo foi posteriormente transcrito pela co-pesquisadora acadêmica.

Na etapa final, a co-pesquisadora acadêmica analisou o texto do diálogo, privilegiando assim as interpretações das políticas feitas pelos co-pesquisadores sindicais. Como inferência abductiva, a teoria foi usada para enquadrar a compreensão do fenômeno da colaboração intersindical, a fim de desenvolver uma nova interpretação no contexto sueco (DANERMARK *et al.*, 2002). As interpretações intertextuais foram categorizadas sob os dois conceitos – “enquadramento” e “intermediação” –, mas sem perder de vista a estrutura do diálogo original e os momentos em que nossos horizontes individuais de compreensão foram ampliados por meio da interação. O diálogo foi, assim, um método de interpretação e coleta de dados; éramos todos/as tanto pesquisadores/as como participantes da pesquisa. À luz dessas novas interpretações, a co-pesquisadora acadêmica reanalisou os documentos referentes a diretrizes políticas. As interpretações finais foram enviadas aos co-pesquisadores sindicais para revisão.

Os significados textuais e interpretativos são afetados pela posição do/da pesquisador/a (SCOTT, 1990). Os co-pesquisadores sindicais trabalham na mesma unidade organizacional do Sveriges Lärare. O conhecimento gerado é, portanto, limitado às

interpretações da burocracia sindical. Com apenas duas vozes interpretativas, há desafios adicionais para o “holismo” do estudo de caso (VERSCHUREN, 2003). Não desejamos fazer generalizações, mas por meio da co-construção do conhecimento, expandir as teorias da colaboração intersindical e contribuir para o aprendizado no Sveriges Lärare e no movimento sindical mais amplo.

Os co-pesquisadores do sindicato têm sido colaboradores intersindicais e, em várias etapas, sujeitos de pesquisa e/ou guardiões para a co-pesquisadora acadêmica. Essas múltiplas identidades podem ser mobilizadas para aprimorar a interpretação e expandir horizontes durante o processo de pesquisa (ALVESSON & SANDBERG, 2021). Como alguém de fora da fusão, a co-pesquisadora acadêmica tinha preocupações éticas; seu objetivo era ser criticamente reflexiva sobre as práticas históricas, em vez de minar indivíduos/as, instituições ou processos atuais.

Na seção a seguir apresentamos nosso aprendizado por meio do diálogo colaborativo em duas subseções: enquadramento do problema da desigualdade educacional e mediação das relações entre sindicatos. Somos identificados/as da seguinte forma: ALM (pesquisadora acadêmica), PB (co-pesquisador sindical, anteriormente Lärarnas Riksförbund ou LR) e JE (co-pesquisador sindical, anteriormente Lärarförbundet ou L). Em seguida, discutimos nossa análise à luz das teorias de colaboração intersindical e considerando seu significado para o sindicato recém-formado.

Aprendendo através do diálogo sobre a colaboração intersindical

Enquadrando o problema da desigualdade educacional

Pode-se dizer que cada sindicato enquadrou o problema da desigualdade educacional através de sua posição política inicial sobre a municipalização. Uma primeira análise dos documentos referentes a diretrizes políticas anteriores a 2017, realizada pela co-pesquisadora acadêmica, sugeriu que o Lärarförbundet acreditava que o “mercado escolar” e a “escolha escolar” tinham aumentado a segregação escolar e permitido que certos/as provedores/as independentes obtivessem lucro. Em contrapartida, o Lärarnas Riksförbund considerava que a “municipalização”, o “uso ineficaz de recursos” e as “prioridades diferentes das escolas municipais e independentes” eram responsáveis pelo sistema escolar segregado (MILNER, 2018). No entanto, a análise era imprecisa; essas posições políticas tinham menos a ver com diferenças entre os sindicatos do que com diferenças de ênfase:

PB (LR): *“Então, isso é um pouco...”*

ALM: *“... redutor?”*

PB (L): *“Sim, mas a questão é que isso é ótimo numa perspectiva mais histórica. Porque o Lärarnas Riksförbund sempre pensou que o principal problema era o que fizemos no início dos anos 90. Que mudamos a forma como o sistema funciona, a sua orientação, etc. E depois plantamos a semente da mercantilização nisso”.*

De fato, as interpretações individuais dos dois sindicatos sobre o problema da desigualdade educacional eram mais nuançadas e mais semelhantes. O Lärarförbundet também destacou o papel desempenhado pela municipalização, enquanto o Lärarnas Riksförbund foi igualmente crítico em relação ao lucro na educação em seus relatórios escritos e materiais enviados a um partido de esquerda. Em resposta a uma consulta sobre o estado de bem-estar social, o Lärarnas Riksförbund (2017) sublinhou a necessidade de eliminar totalmente as sociedades anônimas.

Nem sempre foi assim. Apesar das preocupações com a municipalização, o Lärarnas Riksförbund inicialmente apoiou o movimento das escolas independentes. Na década de 1990, argumentou que as escolas municipais e independentes deveriam receber o mesmo nível de financiamento per capita – agora identificado como um dos principais problemas do sistema. Esse argumento estava parcialmente ligado à percepção de que um sistema financeiro ‘igualitário’ afetaria positivamente os salários dos/das professores/as. Em contrapartida, o Lärarförbundet tinha se mostrado cético, mas no fim da década de 1990 passou a ter uma postura mais positiva em relação às escolas independentes.

Ambas as mudanças foram influenciadas por seus diversos membros profissionais e seus papéis assumidos e reais no sistema escolar:

ALM: *“O seu ceticismo em relação ao movimento das escolas independentes. E todo esse tipo de mudança estrutural. Isso se deve a algo que ocorreu dentro do sistema?”*

PB (LR): *“[...] quando lemos documentos e assim por diante, percebo que o Lärarnas Riksförbund tinha uma visão muito ingênua sobre as escolas independentes... pensávamos que seriam nossos membros que iriam fundar essas escolas... mas, depois de alguns anos, cerca de uma década, descobriram que não eram nossos membros que estavam administrando essas escolas. Então, começou a mudança”.*

JE (L): *“E, para o Lärarförbundet, era principalmente uma questão de equidade, eu diria [...] as escolas gratuitas se tornaram uma ameaça à equidade do sistema. E esse foi o raciocínio, durante os anos 90, nós éramos contra. E então, eh, nós temos membros, não podemos ser tão contra isso”.*

Para reformular a narrativa, o Lärarnas Riksförbund concentrou suas primeiras campanhas em esforços para recentralizar – e re-regulamentar – o sistema educacional e eliminar intermediários/as por meio do financiamento direto das escolas pelo governo. Em contrapartida, o Lärarförbundet queria a remoção do financiamento per capita, maior

orientação e monitoramento das admissões nas escolas e financiamento escolar com base nas necessidades dos/das alunos/as. Essas perspectivas permaneceram amplamente consistentes. Em duas respostas políticas a um relatório de 2017 da Comissão Escolar sobre uma estratégia nacional para o conhecimento e a equidade, o Lärarförbundet (2017b; 2017c) observou os efeitos prejudiciais do financiamento per capita num mercado escolar onde escolas com turmas menores (predominantemente municipais) são subfinanciadas e a perda de alunos/as leva a menos recursos materiais. Este sindicato apoiou um modelo de financiamento baseado em turmas. Da mesma forma, o Lärarnas Riksförbund defendeu repetidamente a administração financeira estatal. Suas posições políticas duradouras são consideradas fundamentais para a influência do sindicato nas ações recentes do governo: uma investigação sobre o aumento da administração estatal e propostas de financiamento baseado em turmas.

A análise das declarações políticas no período pós-2017 sugeriu uma interpretação mais matizada da educação pública sueca. A equidade foi enquadrada como uma questão multidimensional que deve ser abordada como tal. Em respostas a um relatório de 2017 da Comissão Escolar e a uma investigação posterior sobre um sistema escolar equitativo, o Lärarförbundet (2017b; 2017c; 2020b) destacou a necessidade de considerar as recomendações “como um todo”. Em reconhecimento à diversidade de seus membros, ampliou o conceito de “uma escola para todos” para incluir todas as formas de ensino, desde a pré-escola até a educação de adultos/as. Essa estrutura foi amplamente compartilhada pelo Lärarnas Riksförbund; em resposta a uma consulta sobre como fortalecer os municípios para cumprir sua missão de bem-estar social, ele observou variações nas capacidades dos municípios de cumprir seu papel e argumentou que o Estado deveria assumir a responsabilidade por todos os setores, exceto a pré-escola: ensino fundamental e médio obrigatório, ensino médio e educação de adultos/as, por exemplo (LÄRARNAS RIKSFÖRBUND, 2020a).

Do ponto de vista sindical a equidade era vista como uma questão trabalhista e profissional: por um lado, estava ligada ao trabalho, à carga de trabalho e às condições de trabalho docentes; e por outro, à certificação de professores/as, à oferta de docentes de qualidade e a questões mais amplas de recrutamento e retenção. Por exemplo, o Lärarförbundet (2017c) sugeriu que a Comissão Escolar deveria considerar como reduzir a “carga de trabalho excessiva” para garantir que os/as professores/as pudessem cumprir suas recomendações e tornar a profissão mais atraente e sustentável. Ele observou a importância do investimento na educação inicial e continuada e em docentes qualificados/as para os resultados escolares. Da mesma forma, em resposta a uma consulta sobre o tempo de trabalho dos/das professores/as, o Lärarnas Rikslörbund (2021a, 1) argumentou que “a qualidade do ensino supera o aumento do tempo de ensino”. A entidade sustentou que as propostas de aumentar as horas de trabalho para combater o baixo desempenho dos/das alunos/as na escola obrigatória poderiam agravar a evasão dos/das professores/

as e aumentar a carga de trabalho daqueles/as que permanecessem na profissão. O sindicato também destacou a necessidade de docentes mais bem formados/as e certificados/as e de docentes de educação especial “com tempo suficiente para as suas respectivas tarefas” (LÄRARNAS RIKSFÖRBUND, 2021a, p. 2). Posteriormente, ambos os sindicatos apoiaram a responsabilidade financeira e administrativa do Estado por um programa de desenvolvimento profissional para docentes e dirigentes escolares (LÄRARFÖRBUNDET, 2017c; LÄRARNAS RIKSFÖRBUND, 2018; 2021b).

Na Suécia o sistema educacional deve compensar financeiramente as diferenças dos/das alunos/as em termos de conhecimentos, experiências, contexto familiar e recursos materiais. O Lärarnas Riksförbund vinha sendo crítico à municipalização desde a década de 1980, e em 1987 produziu um relatório intitulado *Parem a Municipalização* (Stoppa kommunaliseringen), no qual o principal argumento era a ameaça à equidade educacional. Essa perspectiva influenciou sua decisão de entrar em greve em 1989 e, juntamente com seu objetivo político de reduzir a segregação escolar, só se fortaleceu com o tempo. Por outro lado, o Lärarförbundet não se envolveu em ações trabalhistas e continuou a apoiar as reformas durante a década de 1990 (BÄCKSTRÖM & ISAKSSON, 2022).

De meados da década de 1990 até cerca de 2010 era incomum falar sobre financiamento dessa maneira, mas os dois sindicatos de professores/as “reacenderam o uso dessa perspectiva”. O Lärarförbundet (2017b; 2017c) acolheu com satisfação em 2017 as propostas de um subsídio estatal da Comissão Escolar, ponderado socioeconomicamente para enfrentar os diferentes desafios educacionais nos municípios e entre eles; no entanto, argumentou que o sistema de vouchers escolares precisava mudar para que isso funcionasse. Em relação a essa questão, tanto o Lärarförbundet quanto o Lärarnas Riksförbund destacaram as diferentes missões educacionais de provedores/as de escolas municipais e independentes. De fato, o Lärarnas Riksförbund (2020b) argumentou que as escolas com maiores responsabilidades deveriam ser financiadas de acordo com essas responsabilidades, e o Lärarförbundet (2017a; 2017b; 2017c; 2017d) propôs que fatores adicionais fossem considerados na alocação de subsídios estatais, por exemplo, ano letivo dos/das alunos/as, densidade de professores/as, tamanho das turmas, necessidades especiais e dificuldades de recrutamento. Em declarações políticas posteriores, ambos os sindicatos apoiaram uma subvenção setorial a nível regional. Embora o financiamento deva compensar múltiplos déficits, a questão principal que afeta todos é a geografia:

PB (LR): “Então, também é importante lembrar que a Suécia é grande, mas, acima de tudo, é um país muito comprido. Por isso, gostaria que você acrescentasse as diferenças regionais. Essa tem sido uma perspectiva muito importante...”

ALM: “Então, posso acrescentar isso em ‘questões contextuais’ também”.

PB (LR): “Sim”.

ALM: *“É uma questão regional no contexto. É uma questão municipal no contexto. É uma questão escolar no contexto. É uma questão relacionada com a vida familiar da criança. O contexto pode envolver várias questões. E talvez também a política do município”.*

JE (L): *“Sim. E cada uma dessas coisas. Mais ou menos tudo o que você tem aqui sob ‘questão multidimensional’ tem um contexto regional. Há uma diferença entre as regiões em como funciona o recrutamento de professores/as, como funciona o desenvolvimento profissional, como são as características dos/as alunos/as. Isso se espalha por toda parte e dá uma certa estratificação a tudo”.*

Dada essa dimensão regional, o Lärarförbundet (2017c) criticou a “perspectiva metropolitana” da Comissão Escolar e a sua proposta de escolha escolar ativa, que seria uma “imposição burocrática” em municípios menos densamente povoados. Na sua resposta política a um inquérito sobre como organizar o ensino secundário superior, apoiou a proposta de melhor dimensionar o ensino secundário superior e o ensino para adultos/as às necessidades do mercado de trabalho local. Destacando a complexidade do desafio, no entanto, mostrou-se cético quanto à possibilidade de implementar o quadro através de “colaborações forçadas” entre municípios, o que poderia, em última análise, aumentar a fragmentação do sistema e reduzir a influência dos sindicatos (LÄRARFÖRBUNDET, 2020a). O Lärarnas Riksförbund (2020b) se opôs de forma semelhante, argumentando que a autonomia municipal tinha prevalecido sobre a equidade educativa. Ambos os sindicatos defenderam a colaboração através de uma autoridade regional estatal, tendo o Lärarnas Riksförbund (2020b) proposto seu próprio modelo.

As campanhas políticas dos sindicatos se centraram nos componentes estruturais da equidade. Ao “fazer política”, os sindicatos precisavam se concentrar no que “a política pode resolver”: governança, escolha da escola, financiamento. No entanto, os legados ideológicos e pedagógicos históricos influenciaram a sua abordagem. O Lärarförbundet surgiu do movimento popular com uma visão emancipatória de que todas as classes sociais deveriam ter oportunidades educativas, enquanto o Lärarnas Riksförbund surgiu de uma tradição acadêmica com a perspectiva de que a educação não era necessariamente para todos/as. Dentro do mesmo sindicato, professores/as do ensino médio e professores/as da pré-escola muitas vezes tinham perspectivas diferentes sobre equidade. Embora traços desses legados tenham perdurado na política – durante as eleições parlamentares de 2002, o Lärarnas Riksförbund fez campanha sobre a importância do conhecimento –, as diferenças foram se tornando menos evidentes até a criação do Sveriges Lärare.

ALM: *“Então, inicialmente, era a equidade do Lärarförbundet e o conhecimento do Lärarnas Riksförbund. Depois, vocês reuniram os dois sob o Sveriges Lärare”.*

JE (L): *“Mas a questão aí não é equidade. A questão é a consciência sobre as questões sociais. É mais ampla do que isso. Ambos tínhamos a equidade como ideia. Mas tínhamos interpretações diferentes do que significa equidade”.*

O Lärarnas Riksförbund procurava alcançar a equidade (*likvärdighet*) para os/as alunos/as já inseridos/as no sistema escolar, enquanto o Lärarförbundet estava mais preocupado com a igualdade para todas as crianças na sociedade (*jämlikhet*). Esses legados ideológicos históricos também influenciaram as respostas dos sindicatos à solidariedade externa com sindicatos internacionais. A missão social do Lärarförbundet ficou evidente em seu trabalho de solidariedade internacional com sindicatos no exterior, enquanto o Lärarnas Riksförbund adotou a premissa de que o envolvimento de membros em tais ações deveria ser feito por iniciativa própria, por meio de órgãos como a Anistia Internacional.

Em resumo, as ‘diferenças’ iniciais no enquadramento da desigualdade educacional estavam relacionadas com a ênfase política e não com a posição política geral. Ambos os sindicatos estavam preocupados com a municipalização – inicialmente mais o Lärarnas Riksförbund – e ambos revisitaram as suas opiniões sobre a privatização à luz dos interesses de seus membros: benefícios salariais e funções de liderança (Lärarnas Riksförbund) e emprego dos membros (Lärarförbundet) em escolas independentes. Gradualmente, a formulação da resposta política se tornou mais semelhante. A noção de uma “escola para todos” foi corroborada pela ênfase dos sindicatos na melhoria das condições de aprendizagem e no aumento do investimento estatal em todo o sistema, embora ligado às formas escolares em que seus membros trabalhavam. Apesar das diferentes interpretações (sistêmicas e sociais) dos sindicatos e membros, a equidade foi enquadrada como uma questão trabalhista e profissional, ligada à carga e às condições de trabalho, bem como à qualidade e ao status da profissão. Embora a dimensão regional tenha sido enfatizada pelos dois sindicatos, a missão social da Lärarförbundet também ficou evidente no nível internacional.

Mediação das relações intersindicais

A colaboração entre o Lärarförbundet e o Lärarnas Riksförbund variou. Às vezes os dois sindicatos trabalhavam em estreita colaboração; outras, de forma mais distante. Suas relações dependiam de fatores internos e externos: na maioria das vezes, das lideranças sindicais e políticas. Por exemplo, se um sindicato tinha boas conexões com a administração em exercício, não via necessidade de colaborar com o outro sindicato. Quando não existiam tais conexões, os sindicatos cooperavam “para forçar os/as políticos/as a fazer o que queríamos fazer juntos”. Quando políticos/as exploravam as divisões sindicais, isso afetava a colaboração entre os sindicatos. A colaboração em questões ditas “políticas” – como equidade e justiça social – era mais problemática; não era apenas a questão que gerava controvérsia, mas também a extensão da colaboração nessa questão.

Os dois sindicatos suecos colaboravam principalmente em questões trabalhistas. De acordo com o modelo sueco de relações bipartidas, os acordos coletivos entre

empregadores/as e empregados/as devem ser negociados e assinados em conjunto. Nesse caso a maior parte da colaboração intersindical ocorreu em nível local, particularmente nas escolas. Assim, a dimensão das filiais locais e, conseqüentemente, a diversidade de opiniões dos membros podiam influenciar o grau de colaboração. Dentro dos parâmetros do acordo coletivo os sindicatos suecos e as organizações patronais concordam mutuamente com um “dever de paz” (*fredsplikt*), o que significa que é proibido realizar ações trabalhistas, a menos que não seja alcançado um acordo durante as negociações. Isso tem vantagens e desvantagens.

ALM: “Você considera o ‘dever de paz’ limitante? Ou ter um acordo coletivo lhes dá mais poder político?”

JE (L): “Conseguir um acordo coletivo e, em seguida, o ‘dever de paz’. Bem, isso nos dá algo que queremos. E, claro, isso tem valor [...]. Eu diria que também tem valor para o empregador. O problema é que, obviamente, tanto nós quanto a SALAR achamos que o governo está dando muito pouco dinheiro aos municípios. Ambos queremos entrar em greve”.

O dever de paz não afeta os direitos dos sindicatos de se envolverem em outras formas de protesto. No ano passado, filiais locais do Sveriges Lärare se mobilizaram contra cortes nos gastos públicos em seus respectivos municípios. Uma campanha importante começou com a hashtag #Vi mår inte bra (#Não nos sentimos bem) nas redes sociais e, em Gotemburgo, culminou com uma manifestação em novembro de 2023, na qual o relatório sindical *Döden för svenska skolan* (A morte da escola sueca) (SVERIGES LÄRARE, 2023) foi entregue a políticos/as locais (TENFÄLT, 2023). No início daquele ano, em maio e junho de 2023, protestos sindicais contra cortes na educação ocorreram em cidades por toda a Suécia; em Estocolmo, esse ativismo contribuiu para a decisão municipal de aumentar o investimento em educação (SVT, 2023). Além disso, essas filiais se envolveram com ativistas de um *think tank* progressista como parte de seu programa de educação sindical (GARBERG, 2023). Mas embora o Sveriges Lärare apoie o trabalho de outros grupos comunitários mobilizados como os de pais e mães de alunos/as – compartilhando e curtindo postagens nas redes sociais, por exemplo –, ele não participa de seus protestos.

Antes da fusão os protestos podiam assumir formas diferentes. Os acordos coletivos exigiam a colaboração entre sindicatos, mesmo quando as relações eram mais distantes. Isso significava que os dois sindicatos só podiam expressar suas diferenças, ou torná-las mais pronunciadas, em questões profissionais e políticas em nível nacional. Aqui a noção de *ênfase* voltou a ganhar destaque. Embora a não colaboração pudesse permitir que os sindicatos individuais expandissem sua base de membros, ela não garantia um aumento do poder sindical. A competição entre sindicatos custava dinheiro e esforço e significava que seu impacto era menor. Os recursos eram frequentemente direcionados para tentar superar uns aos outros, em vez de colaborar, na próxima grande ideia política.

JE (L): “... Numa perspectiva mais ampla, os/as docentes estavam perdendo”.

ALM: “Quer acrescentar alguma coisa, Pontus?”

PB (LR): “Eu ia dizer que a razão pela qual criamos o Sveriges Lärare não é principalmente econômica. É claro que poderemos economizar dinheiro. Mas essa não foi a principal prioridade. A principal prioridade é reunir todos/as os/as docentes e usar a força que isso proporciona. Assim, você pode ir até os políticos e dizer que todos/as os/as professores/as suecos/as querem isso. Você vai poder ignorar todos/as docentes? Não”.

A colaboração entre sindicatos nas questões profissionais e políticas em nível nacional tem sido benéfica para os/as dirigentes sindicais mais envolvidos/as nas negociações. Embora afetado pelas relações sindicais, o processo de inquérito da comissão governamental poderia permitir uma resposta política coordenada. Em tempos mais cordiais, os sindicatos trocavam declarações políticas ou as redigiam em conjunto. Um exemplo é a resposta política à Comissão Escolar de 2017, que acabou por levar à publicação da Agenda da Equidade (*Likvärdighetsagendan*), redigida em co-autoria com a LO, a confederação manual, o que foi fundamental para estabelecer o consenso sindical. Mais tarde, para a investigação da comissão governamental de 2020 sobre um sistema escolar mais equitativo, o seu presidente, Björn Åstrand, convidou os sindicatos a serem membros do grupo de especialistas. Ambos os sindicatos acolheram as propostas do relatório e apoiaram sua implementação na íntegra (LÄRARFÖRBUNDET, 2020b; LÄARNAS RIKSFÖRBUND, 2020c). O grau de colaboração e a proximidade das relações profissionais entre consultores/as políticos/as durante esses períodos foram fundamentais para o rápido funcionamento da unidade política do Sveriges Lärare.

PB (LR): “E se você olhar pela nossa perspectiva, Johan e eu nos conhecemos desde, talvez, 2010...”

JE (L): “2011”.

PB (LR): “Sim, 2011. E, como funcionários dentro dos sindicatos, sempre pensamos: ‘Eu sei por que você tem que dizer o que está dizendo. Você sabe por que estou dizendo o que tenho que dizer’. Portanto, sempre tivemos uma espécie de relação profissional quanto a isso. E é também por isso que, como diz Johan, agora é tão fácil fundir as unidades políticas desses dois sindicatos”.

Para certos/as membros e funcionários/as, particularmente aqueles/as eleitos/s para cargos públicos, a fusão foi mais difícil, o que, dada a história dos sindicatos, era de se esperar. Além de momentos intermitentes de colaboração trabalhista, profissional e política, houve tentativas de unir os sindicatos: a sede do Lärarförbundet foi construída para abrigar os três sindicatos docentes da época e seu antigo logotipo apresentava três Ls. Esse sindicato sempre promoveu a unidade profissional e, nas respostas políticas ao relatório da Comissão Escolar de 2017, estendeu essa visão ao domínio político mais vasto, observando que a Comissão tinha estabelecido “uma boa base para acordos entre blocos

e uma maior responsabilidade política partilhada pela escola” (LÄRARFÖRBUNDET, 2017b, p. 2). Em contrapartida, os membros do Lärarnas Riksförbund mostraram mais ceticismo; numa votação sobre a fusão realizada em 1988, 80% votaram contra e, em vez disso, o sindicato ampliou sua cobertura para incluir docentes do 1.º ano em diante. Na votação mais recente, 80% votaram a favor da fusão. Essa mudança pode ser explicada pela alteração na filiação sindical iniciada em 1988.

PB (LR): *“A decisão de ampliar quem organizamos no sindicato criou dois sindicatos muito semelhantes [...] Se você perguntasse aos/las professores/as: ‘Devemos ter este ou aquele sistema de séries? Ou devemos fazer assim ou daquela forma?’, então não haveria oposição entre professores/as do ensino médio ou entre professoras do ensino fundamental, etc. Entre os diferentes sindicatos. As diferenças são que os/las professores/as do ensino médio podem pensar um pouco diferente sobre algumas coisas. E os/las professores/as da pré-escola pensam um pouco diferente sobre outras coisas”.*

ALM: *“Então, vocês se tornaram mais parecidos como sindicatos. Então, aí vocês começaram a pensar de forma mais semelhante como sindicatos?”*

JE (L): *“Sim”.*

O faccionalismo ideológico político e educacional era menos importante do que *“que tipo de professor/a você é”*. Após a fusão, no entanto, as diferenças entre os dois sindicatos são agora diferenças entre diferentes partes de um único sindicato.

Para entender a complexidade da construção da solidariedade interna, a liderança do Lärarnas Riksförbund consultou sindicatos nórdicos que já haviam passado por um processo semelhante: Opetusalan Ammattijärjestö – OAJ (Sindicato da Educação) na Finlândia e Utdanningsforbundet – UF (Sindicato da Educação) na Noruega. Ambos os sindicatos relataram ter tido alguns problemas ao tentar mediar os interesses dos membros após a fusão.

PB (LR): *“Se juntarmos todas estas coisas importantes e depois taparmos, então provavelmente poderemos ter algum tipo de explosão, se não tivermos cuidado. E essa explosão ocorreu na UF, na Noruega”.*

ALM: *“Sério? Ok”.*

PB (LR): *“Porque eles/elas fizeram o que estamos fazendo agora, no início dos anos 2000. E em – você se lembra do ano, Johan? – talvez 2007-2008, os/las professores/as do ensino médio se foram”.*

Para evitar os mesmos erros, o Sveriges Lärare criou três associações escolares (*skolformsföreningar*) para os setores de educação pré-escolar, fundamental e médio/adulto. Cada associação é liderada por um porta-voz (*ordförande*) que se junta ao/à presidente e membros da diretoria num conselho chamado Órgão de Coordenação (*Samordningsorganet*).

Esse conselho permite que os diferentes setores escolares tenham representação permanente e influência dentro do sindicato e, quando necessário, pode tomar decisões sobre respostas a consultas políticas. Embora esses desenvolvimentos sugiram que existem algumas diferenças a superar na vida interna, a vida externa tornou-se mais fácil, uma vez que os sindicatos fusionados agora *“falam a uma só voz”*.

Em resumo, a intermediação sindical mudou ao longo do tempo, tendo a colaboração sido prejudicada por questões internas e externas. As capacidades de intermediação foram utilizadas com maior eficácia em questões trabalhistas, particularmente em nível local. A colaboração em questões profissionais e políticas foi menos consistente; as diferenças políticas podiam ser acentuadas para obter vantagens políticas estratégicas, mas não garantiam um aumento de poder e se tornaram menos pronunciadas devido à sobreposição da cobertura dos membros. As consultas políticas proporcionaram um quadro adicional para a colaboração interorganizacional. Embora o dever de paz limite as ações de greve, as filiais regionais do Sveriges Lärare se mobilizaram recentemente em protesto contra os cortes municipais na educação.

Discussão final

Neste artigo procuramos explorar a colaboração intersindical em questões de equidade educacional entre o Lärarförbundet e o Lärarnas Riksförbund antes da sua fusão. Através de pesquisa documental, com o diálogo como método, analisamos as respostas políticas dos sindicatos às consultas da comissão governamental para explorar as suas capacidades de enquadramento e intermediação (LEVESQUE & MURRAY, 2010). Nesta discussão final, consideraremos nossas descobertas à luz das pesquisas sobre a colaboração sindical.

No que diz respeito ao enquadramento, as ênfases iniciais dos dois sindicatos não foram influenciadas apenas por suas posições ideológicas individuais sobre a municipalização e o lucro e por interesses dos membros no novo sistema escolar, mas também pelo desejo de diferenciação organizacional em nível nacional. Numa inversão da teoria de Rebecca Gumbrell-McCormick e Richard Hyman (2015), os sindicatos adotaram uma postura de “diferença apesar da mutualidade”. Essas diferenças entraram em jogo principalmente por meio de lobbies políticos e consultas sobre diretrizes políticas. As aparentes mudanças ou reviravoltas políticas foram uma resposta às mudanças nos interesses trabalhistas e profissionais de membros e na cobertura da filiação, como resultado do desenvolvimento dos sistemas de educação e formação de professores/as. No entanto, seu enquadramento da solução para a desigualdade educacional permaneceu bastante consistente: em questões de financiamento, o Lärarförbundet defendeu uma abordagem baseada em classes em vez de uma abordagem per capita, enquanto o Lärarnas

Riksförbundet rejeitou o modelo municipal em favor de um sistema financeiro centralizado pelo Estado. Ambas as posições podiam ser associadas aos seus respectivos legados organizacionais: um projeto de classe social e status profissional. Essa constância de enquadramento – no contexto de mudanças internas e externas – teve um impacto nas consultas políticas, mesmo que o sistema mais amplo ainda esteja por ser transformado.

Sublinhando os interesses ambíguos da classe dos/das professores/as suecos/as, a equidade na era pré-fusão foi enquadrada como uma questão trabalhista e profissional. O apoio de ambos os sindicatos ao aumento da responsabilidade do Estado pela profissionalização dos/das docentes e a filiação do Lärarförbundet à SACO antes da fusão sugerem uma mudança geral para o profissionalismo. Isso é ainda mais enfatizado pela política sindical atual, que estabelece que apenas professores/as certificados/as podem se tornar membros do Sveriges Lärare. Embora o centralismo estatal em questões profissionais pareça entrar em conflito com a dimensão regional da equidade, o status profissional e o conhecimento dos/das professores/as são essenciais para reduzir a segregação pedagógica nas escolas. Dessa forma, os interesses dos/das docentes e dos/as alunos/as estão alinhados (GOLDSTEIN, 2014). De modo geral, as políticas trabalhistas e profissionais dos sindicatos podem ser concebidas como tentativas de re-regulamentar um sistema escolar no qual não havia regras comuns sobre o tamanho das turmas, o tempo de instrução e o desenvolvimento profissional dos/das professores/as, e as discrepâncias só faziam aumentar.

No que diz respeito à intermediação, a pesquisa destacou a importância de trabalhadores/as “falarem a mesma língua” (CHAISON, 1996; DOBSON, 1997; MACHIN, STEWART & VAN REENEN, 1993). Para os dois sindicatos de professores/as, e em consonância com as conclusões de pesquisas anteriores (AKKERMAN, 2014; HARCOURT & LAM, 2012), isso foi alcançado principalmente em questões de *negociação* por meio do modelo sueco de relações trabalhistas bipartidas, que exigia colaboração em acordos coletivos do nível nacional ao local, e por meio do acordo formal de coalizão do Conselho de Colaboração de Professores/as. Em última análise, a colaboração permitiu que os sindicatos atendessem aos interesses de seus membros em relação a salários e condições de trabalho.

A colaboração intersindical é, no entanto, complexa (WADDINGTON, 2005) e, apesar de terem um empregador municipal comum, outras iniciativas conjuntas entre o Lärarförbundet e o Lärarnas Riksförbund foram mais desafiadoras. Isso estava relacionado às suas afiliações confederativas baseadas em classes e à liderança sindical; no entanto, o desejo de diferenciação ocupacional e organizacional num contexto de sindicalismo competitivo desempenhou um papel importante em suas capacidades de colaboração horizontal (LEVESQUE & MURRAY, 2010). A não colaboração em questões *profissionais* e *políticas* relacionadas à equidade educacional permitiu essa diferenciação, mas as

distinções políticas, genuínas ou fabricadas, levaram a conflitos desnecessários e não fortaleceram o poder sindical.

As capacidades de intermediação (LEVESQUE & MURRAY, 2010) foram ainda mais restringidas pelas tentativas dos sindicatos individuais de promover os interesses de seus membros junto a governos e pela própria manipulação dessas divisões por parte dos governos (LILJA, 2014). Em períodos mais positivos, e quando o capital político no nível organizacional individual era limitado, os dois sindicatos trabalharam em conjunto para desenvolver uma declaração política comum e obter ganhos junto dos políticos. Em tempos mais problemáticos, outros indivíduos e organizações atuaram como intermediários/as (por exemplo, a LO, a confederação manual e o presidente de uma comissão de inquérito do governo), revelando, em certa medida, a importância da integração em redes (LEVESQUE & MURRAY, 2010) e da colaboração entre classes para alcançar um acordo de classe no contexto educacional sueco. Embora o antigo conflito de classe institucional (FULCHER, 1973) entre Lärarförbundet e Lärarnas Riksförbund tenha sido parcialmente resolvido na nova estrutura organizacional, as diversas identidades e interesses pedagógicos ainda podem dificultar a integração total. Aprender com as experiências de fusão de outros sindicatos de professores/as nórdicos/as pode ser benéfico, mas apenas se for além da criação de sistemas e procedimentos centralizados.

Embora haja pesquisadores/as que afirmem que a colaboração na organização de novos membros é possível (DOBSON, 1997; HARCOURT & LAM, 2012), a diminuição no número de membros e a consequente incerteza financeira exigiram campanhas de recrutamento agressivas de ambos os sindicatos em momentos diferentes. “Reorganizar os organizados” (FAIRBROTHER & YATES, 2003) e formar alianças com movimentos sociais mais amplos eram consideradas ações menos prioritárias; o modelo de serviço do sindicalismo no contexto das confederações baseadas em classes e a abordagem sueca das relações trabalhistas favoreciam a cooperação com empregadores/as em detrimento do ativismo dos membros e da formação progressiva de coalizões em torno de ideias de equidade educacional. Assim, embora ambos os sindicatos estivessem interessados na justiça social na educação, a mudança organizacional em direção ao sindicalismo de justiça social visível em outros contextos (KONKOL & RAMIREZ-ALONSO, 2021; MATON & STARK, 2022) não era tão avançada na Suécia.

Reconhece-se que a equidade educacional tem implicações trabalhistas e profissionais para membros do sindicato, mas em última análise, trata-se de uma questão política. Embora as divisões ideológicas a respeito de questões pedagógicas tenham impedido um esforço coordenado nesse sentido no passado, o recém-fusionado Sveriges Lärare oferece um grande potencial para a futura organização em torno de um problema tão enraizado na sociedade. Recursos coordenados e diretrizes políticas unificadas de negociação, políticas, profissionais e de recrutamento podem criar espaço para uma agenda organizacional mais democrática. Por exemplo, a promoção de outras identidades sociais

(LYON, 2023) – com base no gênero, idade e etnia – poderia levar a colaborações verticais e horizontais dentro e fora da estrutura sindical.

À luz da dimensão regional da equidade, as filiais locais poderiam fornecer outra forma de identificação social para a organização dentro e fora do setor educacional, conectando assim a organização para interesses próprios à organização para interesses públicos (FAIRBROTHER & YATES, 2003). Dado o modelo de serviço bem estabelecido e a importância do acordo coletivo e das relações estáveis entre empregador/a e empregado/a para esse modelo – uma característica de outros países nórdicos –, isso poderia exigir uma mudança na compreensão dos próprios membros sobre sindicalismo, ativismo e suas possibilidades de promover mudanças educacionais e sociais. Mesmo assim, os/as professores/as e seus sindicatos, por si só não podem alcançar a justiça social na educação e na sociedade. Alianças multidirecionais – horizontais e verticais (LEVESQUE & MURRAY, 2010) – serão necessárias para enfrentar essa questão multidimensional em toda a sua complexidade.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado em *Globalisation, Societies and Education*. Tradução realizada por Ana Lucia do Carmo Artigo originalmente publicado com o título *Constructing solidarity through social justice in education: from collaboration and conflict to amalgamation between Swedish teacher unions*, Alison L. Milner, Pontus Backstrom and Johan Ernestamb, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Ana Lucia do Carmo Dantas e Fernando Scheibe.
- 2 Esse número inclui estudantes, membros aposentados/as e grupos ‘não docentes’, por exemplo, orientadores/as profissionais e músicos/as de igreja.
- 3 A TCO foi o resultado da fusão entre a Confederação de Empregados (De Anställdas Centralorganisation) – DACO, uma confederação do setor privado fundada em 1931, e a TCO, uma confederação do setor público fundada em 1937.
- 4 Ver LÄRARNAS. Historia, 2024, para uma história mais completa.

Referências

- ADELMAN, C., D. Jenkins, and S. Kemmis. 1980. “Rethinking Case Study: Notes from the Second Cambridge Conference.” In *Towards a Science of the Singular: Essays About Case Study in Educational Research and Evaluation*, edited by H. Simons, 47-61. Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- AKKERMAN, A. 2014. “Involuntary Disputes: When Competition for Members Forces Smaller Unions to Strike.” *Rationality and Society* 26 (4): 446-474. <https://doi.org/10.1177/1043463114546312>
- ALVESSON, M., and J. Sandberg. 2021. “Pre-understanding: An Interpretation-Enhancer and Horizon-Expander in Research.” *Organization Studies* 43 (3): 395-412. <https://doi.org/10.1177/0170840621994507>.

- ALVIN, M., and M. Sverke. 2000. "Do New Generations Imply the End of Solidarity? Swedish Unionism in the Era of Individualisation." *Economic and Industrial Democracy* 21 (1): 71-95. <https://doi.org/10.1177/0143831X00211004>
- ANDERSON, H. 2014. "Collaborative Dialogue Based Research as Everyday Practice: Questioning our Myths." In *Systemic Inquiry: Innovation in Reflexive Practice Research*, edited by G. Simon and A. Chard, 60-73. Farnhill, UK: Everything is Connected Press.
- BÄCKSTRÖM, P., and C. Isaksson. 2022. *Lärarnas Riksförbund 2000-2022. Ett stycke svensk skolpolitisk historia*. Stockholm: Ekerlids Förlag.
- BAKHTIN, M. 1986. *Speech Genres and Other Late Essays*. Edited by C. Emerson and M. Holquist. Translated by V. W. McGee. Austin, TX: University of Texas Press.
- BASCIA, N., and H. Stevenson. 2017. *Organising Teaching: Developing the Power of the Profession*. Brussels: Education International. [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Research institute mobilising final.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Research%20institute%20mobilising%20final.pdf).
- BEACH, D., C. Bagley, A. Eriksson, and C. Player-Koro. 2014. "Changing Teacher Education in Sweden: Using Meta-Ethnographic Analysis to Understand and Describe Policy Making and Educational Changes." *Teaching and Teacher Education* 44: 160-167. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.011>.
- BEDNAREK, R., S. Blumenfeld, and S. Riad. 2012. "Union Division: On the Paradoxes of Purpose and Membership Scope in Union Mergers." *Industrial Relations Journal* 43 (6): 548-571. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2338.2012.00696.x>
- BEHRENS, M., and A. Pekarek. 2016. "Between Strategy and Unpredictability: Negotiated Decision Making in German Union Mergers." *ILR Review* 69 (3): 579-604. <https://doi.org/10.1177/0019793915614583>
- BRIGDEN, C., and S. Kaine. 2015. "Rethinking Factional Alliances and Union Renewal: Inter-Union Collaboration in the 21st Century" *Economic and Industrial Democracy* 36 (2): 239-257. <https://doi.org/10.1177/0143831x.13501561>.
- BUCHANAN, J. 2003. "Union Amalgamation as a Basis for Union Renewal in Australia: Insights from Unfinished Business." *Just Labour: A Canadian Journal of Work and Society* 2: 54-63.
- CHAISSON, G. 1996. *Union Mergers in Hard Times: The View from Five Countries*. Ithaca: Cornell University Press.
- CHAISSON, G. 2010. "Union Mergers: The New Interest and Some old Questions." *Employee Responsibilities and Rights Journal* 22 (2): 149-156. <https://doi.org/10.1007/s10672-010-9145-z>
- CHAISSON, G., M. Sverke, and A. Sjöberg. 2001. "How Unions Mergers Affect Membership Participation." *Journal of Labour Research* 22 (2): 355-372. <https://doi.org/10.1007/s12122-001-1039-2>
- COHEN, L., L. Manion, and K. Morrison. 2017. *Research Methods in Education*. 8th ed. London: Routledge.
- COMPTON, M., and L. Weiner. 2008. *The Global Assault on Teaching, Teachers and Their Unions: Stories for Resistance*. New York: Palgrave MacMillan.
- CORNFIELD, D. B. 1991. "The Attitude of Employee Association Members Toward Union Mergers: The Effect of Socioeconomic Status." *Industrial and Labour Relations Review* 44 (2): 334-348. <https://doi.org/10.1177/001979399104400211>
- CORNWALL, A., and R. Jewkes. 1995. "What is Participatory Research?" *Social Science and Medicine* 41 (12): 1667-1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S).
- DANERMARK, B., M. Ekström, L. Jakobsen, and J.Ch Karlsson. 2002. *Explaining Society*. London: Routledge.

- DETURBERVILLE, S. R. 2004. "Does the 'Organizing Model' Represent Credible Union Renewal Strategy?" *Work, Employment & Society* 18 (4): 775-794. <https://doi.org/10.1177/0950017004047963>
- DOBSON, J. R. 1997. "The Effects of Multi-Unionism: A Survey of Large Manufacturing Establishments." *British Journal of Industrial Relations* 35 (4): 547-566. <https://doi.org/10.1111/1467-8543.00068>
- EBBINGHAUS, B. 2003. "Ever Larger Unions: Organizational Restructuring and its Impact on Union Confederations." *Industrial Relations Journal* 34 (5): 446-460. <https://doi.org/10.1111/1468-2338.2003.00289.x>
- EDUCATION INTERNATIONAL [EI]. 2024. *Go Public! Fund Education. Campaigns*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/dossier/1537:go-public-fund-education>.
- FAIRBROTHER, P., and C. A. B. Yates. 2003. "Unions in Crisis, Unions in Renewal?" In *Trade Unions in Renewal: A Comparative Study*, edited by Fairbrother and C. A. B. Yates, 1-31. London: Routledge.
- FITZGERALD, T. 2012. "Documents and Documentary Analysis." In *Research Methods in Educational Leadership and Management*, edited by A. R. J. Briggs, M. Coleman, and M. Morrison, 296-308. London: SAGE Publications Ltd.
- FÖRSKOLEUPPRORET. 2024. "Om Förskoleupproret." <https://forskoleupproret.weebly.com/om-foumlrskoleupproret.html>.
- FULCHER, J. 1973. "Class Conflict in Sweden." *Sociology* 7 (1): 49-70. <https://doi.org/10.1177/003803857300700104>
- FURUHAGEN, B., and J. Holmen. 2022. "Teachers as a Political Force: Teacher Unions, Teacher Cultures, and Teacher Education in Sweden and Finland 1970-2020." In *Schoolteachers and the Nordic Model. Comparative and Historical Perspectives*, edited by J. Eckhardt Larsen, B. Schulte, and F. W. Thue, 157-170. Abingdon, OX: Routledge.
- GADAMER, H.-G. 1975. "Hermeneutics and Social Science." *Cultural Hermeneutics* 2 (4): 307-316. <https://doi.org/10.1177/019145377500200402>
- GALL, G. 2008. "Multi-Unionism and the Representation of Sectional Interests in British Workplaces." *Industrielle Beziehungen* 15 (4): 356-375.
- GARBERG, H. [@hannagarberg]. 2023, 25 January. *Nu ska det startas bokcirklar hos @SveLarareStockholm*. Twitter. <https://twitter.com/hannagarberg/status/1750486704933294333>.
- GOLDSTEIN, D. 2014. *The Teacher Wars: A History of America's Most Embattled Profession*. New York: Anchor Books.
- GUMBRELL-MCCORMICK, R., and R. Hyman. 2015. "International Trade Union Solidarity and the Impact of the Crisis." *European Policy Analysis* 2015 (1): 1-16.
- HANNAY, M. 2002. "The Unionization of Professionals: A Case Study." *Journal of Labor Research* 23 (3): 487-498. <https://doi.org/10.1007/s12122-002-1049-8>
- HARCOURT, M., and H. Lam. 2012. "Collaboration Between Unions in a Multi-Union, Non-Exclusive Bargaining Regime: What Can Canada Learn from New Zealand." *IJES* 20 (2): 5.
- HEDMAN, E. 2019, 13 May. "Lärarmarschen handler om våra arbetsvillkor". *Skolvärlden*. <https://skolvärlden.se/artiklar/lararmarschen-handlar-om-vara-arbetsvillkor>.
- HOWELL, C. 2001. "The End of the Relationship Between Social Democratic Parties and Trade Unions?" *Studies in Political Economy* 65 (1): 7-37. <https://doi.org/10.1080/19187033.2001.11675218>
- HURD, R. W., and S. Pinnock. 2004. "Public Sector Unions: Will They Thrive or Struggle to Survive?" *Journal of Labor Research* 25 (2): 211-221. <https://doi.org/10.1007/s12122-004-1033-6>

- HVID, H., and E. Falkum. 2019. "Introduction." In *Work and Wellbeing in the Nordic Countries. Critical Perspectives on the World's Best Working Lives*, edited by H. Hvid and E. Falkum, 1-6. Abingdon, OX: Routledge.
- HYMAN, R. 2012. *Understanding European Trade Unionism: Between Market, Class and Society*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446217139>
- IOANNU, C., and A. Kjellberg. 2005. "Confederations and Mergers: Convenience Rather Than True Love." In *Restructuring Representation. The Merger Process and Trade Union Structural Development in Ten Countries*, edited by J. Waddington, 337-360. Brussels: P.I.E. Peter Lang.
- KJELLBERG, A. 2021. "The Successive Merger of Swedish Teachers' Unions." *Nio - Fem Tidskrift om arbetsliv & profession*. https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/108974583/The_successive_merger_of_Swedish_teachers_unions.pdf.
- KJELLBERG, A. 2023. "Trade Unions in Sweden: Still High Density, but Widening Gaps by Social Category and National Origin." In *Trade Unions in the European Union. Picking Up the Pieces of the Neoliberal Challenge*, edited by J. Waddington, T. Müller, and K. Vandaele, Work & Society Vol. 86. 1051-1092. Brussels: Peter Lang.
- KONKOL, P. J., and D. Ramirez-Alonso. 2021. "Teacher Labor Actions as Social Justice Intervention in Education." In *Handbook of Social Justice Interventions in Education*, edited by C. A. Mullen, 721-740. Cham, Switzerland: Springer International Handbooks of Education, Springer.
- LANDSORGANISATIONEN i Sverige. [LO]. 2024. *This is LO*. https://www.lo.se/english/this_is_lo.
- LÄRARFÖRBUNDET. 2017a. *Yttrande över SOU 2016:78 Ordning och reda i välfärden*.
- LÄRARFÖRBUNDET. 2017b. *Yttrande över Samling för skolan (SOU 2017:35) kap 8.2*.
- LÄRARFÖRBUNDET. 2017c. *Yttrande över Samling för skolan - Nationell strategi för kunskap och likvärdighet (SOU 2017:35)*.
- LÄRARFÖRBUNDET. 2017d. *Yttrande över Kvalitet i välfärden - bättre upphandling och uppföljning (SOU 2017:38)*.
- LÄRARFÖRBUNDET. 2020a. *Yttrande över Gemensamt ansvar - en modell för planering och dimensionering av gymnasial utbildning SOU 2020:33*.
- LÄRARFÖRBUNDET. 2020b. *Yttrande över En mer likvärdig skola: minskad skolsegregation och förbättrad resurstilldelning (SOU 2020:28)*.
- LÄRARNAS Riksförbund. 2017. *Synpunkter på remissen "Ordning och reda i välfärden", SOU 2016:78*.
- LÄRARNAS Riksförbund. 2018. *Yttrande över betänkandet Med undervisningsskicklighet i centrum - ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling (SOU 2018:17)*.
- LÄRARNAS Riksförbund. 2020a. *Synpunkter på remissen Starkare kommuner - med kapacitet att klara välfärdsuppgiften, SOU 2020:8*.
- LÄRARNAS Riksförbund. 2020b. *Synpunkter på remissen Gemensamt ansvar - en modell för planering och dimensionering av gymnasial utbildning, SOU 2020:33*.
- LÄRARNAS Riksförbund. 2020c. *En mer likvärdig skola - minskad skolsegregation och förbättrad resurstilldelning, SOU 2020:28*.
- LÄRARNAS Riksförbund. 2021a. *Yttrande över Kampen om tiden, SOU 2021:30*.
- LÄRARNAS Riksförbund. 2021b. *Yttrande över promemorian Professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare*.
- LÄRARNAS Historia. 2024. *Lärarnas Historia / TAM Arkiv*. <https://larnashistoria.se/>.

- LEVESQUE, Christian, and Gregor Murray. 2010. "Understanding Union Power: Resources and Capabilities for Renewing Union Capacity." *Transfer* 16 (3): 333-350. <https://doi.org/10.1177/1024258910373867>
- LILJA, P. 2014. *Negotiating Teacher Professionalism: On the Symbolic Politics of Sweden's Teacher Unions*. Malmö Studies in Educational Sciences. No.72. Malmö University. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404517/FULLTEXT01.pdf>.
- LINDENSJÖ, B., and U. P. Lundgren. 2014. *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Liber.
- LITTLE, G., E. Sharp, H. Stevenson, and D. Wilson. 2023. *Lessons in Organising: What Trade Unionists Can Learn from the War on Teachers*. London: Pluto Press.
- LÖFDAHL Hultman, A., A. Bergh, M. Lennartsdotter, and H. Löfgren. 2022. "Swedish Teachers' and School Leaders' Rebellion Groups on Facebook - Collective Formations and Administrators as Gatekeepers." *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.2022583>.
- LUNDAHL, L. 2002. "From Centralization to Decentralization: Governance of Education in Sweden." *European Educational Research Journal* 1 (4): 625-636. <https://doi.org/10.2304/eerj.2002.1.4.2>.
- LUNDSTRÖM, U. 2007. "Gymnasielärare - perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millenieskiftet" [Upper-Secondary School Teachers - A Perspective of Teachers' Work and Professional Development at the Turn of the Millennium]. Doctoral diss., Umeå University, Sweden.
- LYON, M. A. 2023. "Current Perspectives on Teacher Unionization, and What They're Missing." *Educational Policy* 37 (5): 1420-1443. <https://doi.org/10.1177/08959048221103798>
- MACHIN, S., M. Stewart, and J. Van Reenen. 1993. "The Economic Effects of Multiple Unionism: Evidence from the 1984 Workplace Industrial Relations Survey." *The Scandinavian Journal of Economics* 95 (3): 279-296. <https://doi.org/10.2307/3440356>
- MATON, R. M., and L. W. Stark. 2022. "Educators Learning Through Struggle: Political Education in Social Justice Caucuses." *Journal of Educational Change* 24: 291-315. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09444-0>
- MCCULLOCH, G. 2011. "Historical and Documentary Research in Education." In *Research Methods in Education*, edited by L. Cohen, L. Manion, and K. Morrison, 248-255. London: Routledge.
- MILNER, A. 2018. "Bridging the Divide: Examining Professional Unity and the Extended Teacher Union Role in Sweden" *Educational Policy* 32 (2): 143-359. <https://doi.org/10.1177/0895904817741547>.
- MOODY, K. 2009. "The Direction of Union Mergers in the United States: The Rise of Conglomerate Unionism." *British Journal of Industrial Relations* 47 (4): 676-700. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8543.2009.00735.x>
- PARKER, J., and O. Alakavuklar. 2018. "Social Movement Unionism as Union-Civil Alliances." *Relations Industrielles / Industrial Relations* 73 (4): 784-813. <https://doi.org/10.7202/1056977ar>
- PERSSON, S. 2008. "Läraryrkets uppkomst och förändring: en sociologisk studie av läraresvillkor, or ganisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800-2000" PhD diss., University of Gothenburg.
- RINGARP, J. 2012. "The Problem of the Welfare Profession: An Example - the Municipalisation of the Teaching Profession." *Policy Futures in Education* 10 (3): 328-339. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.3.328>.
- RINGARP, J. 2017. "Lärarkrav och ekonomisk styrning: 1990-talets utbildningsreformer i ljuset av välfärdsstatens förvandling." In *Utbildningens revolutioner: Till studiet av utbildningshistorisk förändring*, edited by A. Berg, E. Larsson, M. Micheälsson, J. Westberg, and A. Åkerlund, 233-247. Uppsala, Sweden: Uppsala Studies of History and Education.

SCOTT, J. 1990. *A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research*. Cambridge: Polity Press.

STEVENSON, H., B. Carter, A. Milner, and M. Vega Castillo. 2020. *Your Turn: Teachers for Trade Union Renewal*. Brussels: Belgium: European Trade Union Committee for Education.

STEVENSON, H., and A. L. Milner. 2023. *Towards a Framework of Action on the Attractiveness of the Teaching Profession Through Effective Social Dialogue in Education*. European Trade Union Committee for Education and European Federation of Education Employers. https://www.csee-etu.org/images/Publications/Research_Report_Towards_a_Framework_of_Action_Attractiveness_EN.pdf.

STREECK, W., and J. Visser. 1997. "The Rise of the Conglomerate Union." *European Journal of Industrial Relations* 3 (3): 305-332. <https://doi.org/10.1177/095968019733003>

SVERIGES AKADEMIKERS CENTRALORGANISATION [SACO]. 2024. "About SACO." <https://www.saco.se/en/english/about-saco/>.

SVERIGES Lärare. 2023. Döden för svenska skolan. En rapport om lärares syn på nedskärningarna och deras konsekvenser. <https://cdn.abicart.com/shop/ws21/49421/art97/205208797-89237c-SVLT1106-Doden-for-svenska-skolan-SVLU006-230905.pdf>.

SVT. 2023, 17 May. *Efter hårda kritiken - 102 miljoner kronor i krisstöd till grundskolan i Stockholm*. SVT Nyheter. <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/stockholm/sa-ska-staden>.

TANKESMEDJAN Balans. 2024. *Om oss*. <https://tankesmedjanbalans.se/om-oss/>.

TATTERSALL, A. 2009. "A Little Help from our Friends: Exploring and Understanding When Labor-Community Coalitions are Likely to Form." *Labor Studies Journal* 34 (4): 485-506. <https://doi.org/10.1177/0160449X08324738>

TENFÄLT, T. 2023. "Här protesterar lärarna mot "döden för svenska skolan" (Here the teachers protest against "death to the Swedish school")." *Vi Lärare*, 9 November. <https://www.vilarare.se/nyheter/nedskarningar/har-protesterar-lararna-mot-doden-for-svenska-skolan/>.

THORÉN, F. 2022. "Tre år efter lärarmarschen står lärare isolerade (Three years after the Teachers March, teachers stand isolated)." *Flammen*. <https://www.flamman.se/tre-ar-efter-lararmarschen-star-lararna-isolerade/>.

TJÄNSTEMANNENS CENTRALORGANISATION [TCO]. 2024. "This is TCO." <https://tco.se/om-tco/tco-in-english/this-is-tco>.

TREDE, F., J. Higgs, and R. Rothwell. 2009. "Critical Transformative Dialogues: A Research Method Beyond the Fusions of Horizons." *Forum: Qualitative Social Research* 10 (1): 6.

UNDY, R. 1999. "Negotiating Amalgamations: Territorial and Political Consolidation and Administrative Reform in Public-Sector Service Unions in the US." *British Journal of Industrial Relations* 37 (3): 445-463. <https://doi.org/10.1111/1467-8543.00136>

VAUGHN, L. M., and F. Jacquez. 2020. "Participatory Research Methods - Choice Points in the Research Process." *Journal of Participatory Research Methods* 1: 1. <https://doi.org/10.35844/001c.13244>.

VERSCHUREN, P. J. M. 2003. "Case Study as a Research Strategy: Some Ambiguities and Opportunities." *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice* 6 (2): 121-139. <https://doi.org/10.1080/13645570110106154>

VISSER, J., and J. Waddington. 1996. "Industrialization and Politics: A Century of Union Structural Development in Three European Countries." *European Journal of Industrial Relations* 2 (1): 21-53. <https://doi.org/10.1177/095968019621003>

WADDINGTON, J. 2005. *Restructuring Representation: The Merger Process and Trade Union Structural Development in Ten Countries*. Brussels: PIE-Peter Lang.

WADDINGTON, J. 2006. "The Trade Union Merger Process in Europe: Defensive Adjustment or Strategic Reform?" *Industrial Relations Journal* 37 (6): 630-651. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2338.2006.00425.x>

WALTON, R. E., and R. B. McKersie. 1965. *A Behavioral Theory of Labor Negotiations*. New York: McGraw-Hill.

WEINER, L. 2013. "Social Justice Teacher Activism and Social Movement Unionism: Tensions, Synergies and Space." *Multidisciplinary Journal of Educational Research* 3 (3): 264-295.

WIBORG, S. 2010. *Swedish Free Schools: Do they work?* Published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. <http://www.llakes.org>.

YDESEN, C., A. L. Milner, T. Aderet-German, E. Gomez Caride, and Y. Ruan. 2022. *Educational Assessment and Inclusive Education*. New York: Palgrave MacMillan.

YIN, R. K. 2009. *Case-Study Research Design: Design and Methods*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Declaração de divulgação

Os autores não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.

Revitalização do sindicato dos/as professores/as por meio do sindicalismo empresarial: *um estudo de caso do movimento sindical dos/das professores/as da Coreia do Sul*¹

Teachers' union revitalisation through business unionism:
a case study of the South Korean teachers' union movement

Revitalización del sindicato de docentes a través del sindicalismo corporativo:
un estudio de caso del movimiento sindical de docentes de Corea del Sur

 **JAEUNG KIM***

Universidade Estadual da Pensilvânia, Estados Unidos

JINYOUNG PARK**

Universidade Nacional de Jeonbuk, Coreia do Sul

RESUMO: Este estudo examina um caso de revitalização sindical baseado no sindicalismo empresarial, contrastando com a noção predominante de que a revitalização sindical ocorre principalmente por meio do sindicalismo de movimento social. A Federação Coreana de Sindicatos de Professores (Korean Federation of Teachers Union) – KFTU foi formada em 2017 para desafiar o já estabelecido Sindicato Coreano de Professores e Trabalhadores da Educação (Korean Teachers and Education Workers Union) – KTU, que descrevemos como um exemplo de sindicalismo de movimento social. Criticando a estrutura organizacional centralizada e as lutas políticas radicais do KTU, a KFTU se expandiu rapidamente, absorvendo um número substancial de docentes na faixa dos 20 e 30 anos. Em 2022 a relativamente nova KFTU afirmou ter ultrapassado o KTU em número de membros. Este estudo investiga como o sindicato recém-formado, baseado no sindicalismo empresarial, surgiu

* Universidade Estadual da Pensilvânia, University Park, Pensilvânia, EUA. E-mail: <learning244@gmail.com>.

** Universidade Nacional de Jeonbuk, Jeonju, Coreia do Sul. E-mail: <jinipa2014@gmail.com>.

e floresceu rapidamente. Para abordar a questão, esta pesquisa analisa três fatores críticos que influenciam a revitalização sindical: contexto (mudanças sociais e políticas), agentes (uma nova geração de professores/as) e estratégias (estratégias organizacionais da KFTU). Constatamos que esses três fatores interagiram de forma complexa, levando ao rápido sucesso do sindicalismo empresarial, mas ao mesmo tempo, a sustentabilidade do sindicato a longo prazo permanece em questão.

Palavras-chave: Sindicato de professores/as. Revitalização sindical. Movimento de professores/as sul-coreanos/as. Sindicalismo de movimento social. Sindicalismo empresarial.

ABSTRACT: This study examines a case of union revitalisation based on business unionism, contrasting with the prevailing notion that union revitalisation occurs primarily through social movement unionism. The Korean Federation of Teachers Union – KFTU was formed in 2017 to challenge the established Korean Teachers and Education Workers Union – KTU, which we describe as an example of social movement unionism. Criticising the centralised organisational structure and radical political struggles of the KTU, the KFTU has rapidly expanded by absorbing a substantial number of teachers in their 20s and 30s. In 2022, the relatively new KFTU claimed that it surpassed the KTU in membership. This study investigates how the newly-formed union, based on business unionism, emerged and flourished quickly. To address this inquiry, this research analyses three critical factors that influence union revitalisation: context (social and political changes), agents (a new generation of teachers) and strategies (organisational strategies of the KFTU). We find that these three factors intricately interacted with one another, leading to the rapid success of business unionism, but at the same time, the union’s long-term sustainability remains in question.

Keywords: Teachers’ union. Union revitalisation. South Korean teachers’ movement. Social movement unionism. Business unionism.

RESUMEN: Este estudio examina un caso de revitalización sindical basado en el sindicalismo empresarial, en contraste con la noción prevaliente de que la revitalización sindical ocurre principalmente a través del sindicalismo de los movimientos sociales. La Federación Coreana

de Sindicatos de Maestros (Korean Federation of Teachers Union — KFTU) se formó en 2017 para desafiar al ya existente Sindicato Coreano de Maestros y Trabajadores de la Educación (Korean Teachers and Education Workers Union — KTU), que describimos como un ejemplo de sindicalismo de movimiento social. Al criticar la estructura organizativa centralizada y las luchas políticas radicales de KTU, la KFTU se expandió rápidamente, absorbiendo un número sustancial de docentes de entre 20 y 30 años. En 2022, la relativamente nueva KFTU afirmó haber superado al KTU en número de miembros. Este estudio investiga cómo surgió y floreció rápidamente el sindicato recién formado, basado en el sindicalismo empresarial. Para abordar el tema, esta investigación analiza tres factores críticos que influyen en la revitalización sindical: el contexto (cambios sociales y políticos), los agentes (una nueva generación de docentes) y las estrategias (organizativas de la KFTU). Encontramos que estos tres factores interactuaron de manera compleja, lo que llevó al rápido éxito del sindicalismo corporativo, pero al mismo tiempo, la sostenibilidad a largo plazo del sindicato sigue en cuestión.

Palabras clave: Sindicato de docentes. Revitalización sindical. Movimiento de docentes surcoreanos/as. Sindicalismo del movimiento social. Sindicalismo empresarial.

Introdução

O movimento sindical dos/das professores/as sul-coreanos/as apresentou uma trajetória intrigante de crescimento, declínio e revitalização. O número de professores/as sindicalizados/das começou em cerca de 20.000 em 1989 e atingiu seu pico em 2003, com 91.200 membros de um total de 405.904 docentes (22,4%), mas diminuiu para cerca de 53.500 de 488.363 (10,9%) em 2014. Em 2021, o número de membros do sindicato aumentou novamente para aproximadamente 86.400 de um total de 500.859 (17,2%) (INSTITUTO COREANO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL, 2022; MINISTÉRIO DO EMPREGO E TRABALHO, 2022). O crescimento do número de membros foi fruto principalmente da atuação de um novo sindicato formado em 2017, chamado Federação Coreana de Sindicatos de Professores – KFTU. A KFTU evitou o envolvimento direto em questões políticas e estruturais e se concentrou em resolver as queixas diárias de seus membros. Embora não seja incomum que novos sindicatos expandam rapidamente o número de membros, a revitalização liderada por um sindicato que se distancia das questões sociais é um tema pouco explorado nos estudos sobre

revitalização sindical (FREGE & KELLY, 2004; VOSS & SHERMAN, 2000). Esta pesquisa é uma tentativa de explorar como o novo sindicato de professores/as tornou isso possível².

Curiosamente, o movimento trabalhista coreano foi um exemplo clássico de revitalização por meio da articulação entre a reativação trabalhista e os movimentos sociais nas décadas de 1980 e 1990. No final da década de 1980, quando protestos em massa derubaram o regime militar que durou décadas, o movimento de democratização estimulou o movimento trabalhista, antes dominado por sindicatos patrocinados pelo governo (KOO, 2001). Durante a Grande Luta de Trabalhadores/as de 1987 (de julho a setembro), na qual os/as trabalhadores/as se recusaram a aceitar por mais tempo suas más condições de trabalho, exigindo direitos trabalhistas e tratamento humano, a sociedade coreana testemunhou mais de 3.000 greves, ou aproximadamente 44 greves por dia. O número de sindicatos aumentou de 2.449 (com 900.000 membros) em 1987 para 50.000 (com 1,5 milhão de membros) em 1988 (INSTITUTO DO TRABALHO DA COREIA, 1989). Não é de surpreender que esses sindicatos recém-formados tivessem uma forte tendência ao ativismo político, considerando que eram um resultado direto da conquista democrática (SHIN *et al.*, 2007).

O mesmo aconteceu com o movimento sindical docente, que surgiu e cresceu rapidamente no contexto da revitalização do movimento trabalhista na década de 1990. Tudo começou com o Sindicato Coreano de Professores e Trabalhadores da Educação (doravante KTU), fundado em 1989. O KTU liderou a democratização do sistema educacional durante as décadas de 1990 e 2000, exigindo educação humanística para os/as estudantes, democratização nas escolas e independência educacional do governo autoritário. Além disso, estava profundamente envolvido na abordagem de questões estruturais, como o sistema capitalista, a divisão da península coreana e os sistemas políticos autoritários (SYNOTT, 2002). Por meio da militância, os/as professores/as afiliados/das ao KTU desenvolveram solidariedade com as lutas populares dentro e fora das escolas (SHIM, 1990).

A história do KTU mostra que ele tem se orientado para mudanças sociais mais amplas, além da melhoria das condições de trabalho e dos salários dos/das docentes. Durante 30 anos, manteve sua posição como o maior e mais forte sindicato de professores/as. No entanto, enfraqueceu gradualmente devido a vários fatores, como a diminuição do número de membros desde 2007 e a perda do status legal de 2013 a 2020. Em 2022, o sindicato estabelecido cedeu sua posição de liderança a um novo sindicato, a Federação Coreana de Sindicatos de Professores (doravante KFTU).

A KFTU foi formada por docentes que se retiraram do KTU em 2017. A nova liderança sindical apontou que o KTU não conseguiu se adaptar às mudanças sociais e representar uma nova geração de professores/as (KFTU, 2022). Diferenciando-se do KTU, que se baseava em políticas radicais e movimentos militantes para mudanças estruturais, a KFTU se concentrou em lidar com questões específicas dos/das professores/as nas escolas por meio de estratégias moderadas, sem mobilização política. Esse sindicato

recém-formado expandiu rapidamente o número de seus membros, passando de 3.704 em 2018 para 45.098 em 2021 (MINISTÉRIO DO EMPREGO E TRABALHO, 2022).

A KFTU contribuiu para duplicar o número de membros do movimento sindical dos/das professores/as coreanos/as, o que é um dos aspectos cruciais da revitalização sindical. No entanto, as características idiossincráticas da KFTU, especialmente sua orientação apolítica, diferem daquelas apontadas por estudos de revitalização sindical que defendem a importância do ativismo sindical para mobilizar o apoio da comunidade e aumentar a influência política dos sindicatos (FREGE & KELLY, 2004).

Este artigo procura ampliar nossa compreensão sobre a revitalização sindical, realizando um estudo exploratório sobre a KFTU para examinar o processo e o impacto da revitalização sindical por meio do sindicalismo empresarial. Neste estudo, nos concentramos em três questões. Primeiro, por que razão surgiu a KFTU? Segundo, como a KFTU expandiu o número de membros e a sua influência? Em particular, que estratégias o sindicato adota para a sua expansão? Terceiro, que efeito tem a revitalização sindical baseada no sindicalismo empresarial no movimento sindical docente? Para responder a essas questões, exploramos três aspectos que permitiram a formação e o florescimento da KFTU: o contexto sociopolítico, as mudanças geracionais e as estratégias sindicais.

Revisão da literatura

Revitalização sindical, sindicalismo de movimento social e sindicalismo empresarial

O declínio do movimento sindical tem sido uma tendência global inegável (VACHON, WALLACE & HYDE, 2016). Enquanto alguns/umas estudiosos/as investigaram as razões que têm levado a isso, que vão da crescente divisão do setor de serviços à resistência de empregadores/as à globalização, passando pelas mudanças tecnológicas, outros/as têm se concentrado em formas de reverter esse declínio (CLAWSON & CLAWSON 1999; WALLERSTEIN & WESTERN, 2000). Esses/as estudiosos/as da revitalização construíram uma ampla literatura sobre o renascimento sindical com base em vários casos de contra-movimentos em todo o mundo e criaram uma estrutura analítica para acomodar as variáveis dos países (FAIRBROTHER & YATES 2003; VOSS & SHERMAN, 2000), concentrando sua atenção nas estratégias para aumentar o número e o poder dos sindicatos.

Embora não exista uma definição consensual de revitalização sindical, ela é entendida, de maneira geral, como o conjunto de esforços para lidar com problemas urgentes enfrentados pelos sindicatos e, potencialmente, reverter o declínio para recuperar a “influência (no local de trabalho e na política), o crescimento do número de membros e a consolidação institucional” (TURNER, 2003, p. 23). A revitalização pode ocorrer num

sindicato local, num setor ou no movimento trabalhista em geral. Grande parte da literatura sobre revitalização se concentra nas estratégias sindicais, investigando os casos de sucesso ou fracasso. Frege e Kelly (2003) criaram uma tipologia exaustiva para explorar as estratégias de revitalização sindical com seis categorias: mobilização, reestruturação organizacional, formação de coalizões, relações de parceria com empregadores, ações políticas e vínculos internacionais.

Embora existam debates acalorados sobre qual estratégia é mais eficaz em determinadas condições, alguns/umas estudiosos/as enfatizam a importância do tipo de sindicalismo, ou seja, do princípio e orientação de um sindicato para a revitalização. Existem várias tipologias de sindicalismo com base nas origens, métodos de crescimento, objetivos finais e recrutamento (DUNLOP, 1993; MARTIN, 1989), mas geralmente há dois tipos de sindicalismo discutidos nas pesquisas sobre revitalização sindical: o sindicalismo de movimento social e o sindicalismo empresarial, que se distinguem pelos objetivos e estratégias dos sindicatos (ROBINSON, 2000; SEIDMAN, 2011; TURNER & HURD, 2001).

Moody (1997b) define o sindicalismo de movimento social como “um sindicalismo que organiza todos/das aqueles/as que podem ser trazidos/das para os sindicatos e vai além dos sindicatos, alcançando a classe trabalhadora como um todo” (MOODY, 1997b, p. 147), com “a centralidade da democracia sindical como fonte de poder e uma visão social mais ampla, e a divulgação como um meio de aumentar esse poder” (MOODY, 1997b, p. 4). Em outras palavras, a solidariedade entre os/as trabalhadores/as e com outros movimentos sociais sustenta tanto os objetivos quanto as estratégias do sindicalismo de movimento social. Estudiosos/as do trabalho que se concentram na solidariedade como força motriz do movimento trabalhista argumentam que o sindicalismo de movimento social é um princípio essencial para a revitalização sindical bem-sucedida por meio da formação de coalizões com diversos grupos cívicos (KERRISSEY & SCHOFER, 2013; SCHENK, 2003; TATTERSALL, 2005) e movimentos de organização da classe trabalhadora em todo o mundo (FOUGNER & KURTOĞLU, 2011; MOODY, 1997a; NOVELLI, 2004).

Em contrapartida, o sindicalismo empresarial é aquele que privilegia os interesses de membros do sindicato em detrimento da mudança sociopolítica e coloca a negociação coletiva acima da ação política como estratégia (HATTAM, 2014). De acordo com Moody (1997b), o sindicalismo empresarial se referia originalmente ao sindicalismo de estilo americano, baseado em esquemas de cooperação entre trabalhadores/as e empregadores/as, mas também pode ser um conceito adequado para descrever sindicatos que se concentram nos interesses econômicos de membros do sindicato, na parceria com empregadores/as e sindicatos empresariais. Em oposição ao sindicalismo de movimento social orientado para uma solidariedade mais ampla, os objetivos e estratégias do sindicalismo empresarial são promover sindicatos fortes no local de trabalho e benefícios exclusivos para seus membros. Além disso, Budd (2017) especificou as características do sindicalismo empresarial como “aceitação das instituições capitalistas, equidade por

meio da proteção sindical no local de trabalho e voz por meio da representação sindical no local de trabalho”, em vez de ser “crítico do *status quo* [e buscar] equidade por meio da justiça social e voz por meio do movimento político e social” (BUDD, 2017, p. 160). Esses estudos problematizam o escopo limitado do sindicalismo empresarial, que contradiz a ideia de solidariedade da classe trabalhadora subjacente aos movimentos sindicais.

No entanto, o novo sindicato de professores/as na Coreia é um caso representativo da dissociação entre o sindicalismo de movimento social e a revitalização, uma premissa fundamental da literatura sobre o renascimento sindical. Desde a sua formação, a KFTU prosperou ao se concentrar exclusivamente nas queixas de membros e acabou revertendo a tendência de declínio da filiação sindical entre os/as professores/as. Além disso, a KFTU utilizou principalmente estratégias moderadas, como campanhas internas, relações com a mídia, ações judiciais e recrutamento digital, em vez de trabalhar em coalizão com outras organizações de movimentos sociais. Portanto, o sindicalismo empresarial é uma estrutura conceitual adequada para capturar as práticas e princípios da KFTU na revitalização dos sindicatos de professores/as sem se envolver no sindicalismo de movimento social.

Política dos movimentos sindicais docentes

Os sindicatos docentes representam os direitos e interesses dos/das professores/as como trabalhadores/as, mas seu papel não se limita às funções tradicionais dos sindicatos. Os sindicatos docentes usam sua expertise e força para influenciar a política, desde reformas das políticas educacionais até mudanças sociais. As formas como os sindicatos docentes afetam a política não são únicas, mas diversas, pois têm diferentes características organizacionais: organização profissional, sindicato econômico e grupos políticos (LAWN, 1985). Embora essas características organizacionais coexistam dentro de um sindicato docente, os tipos de influência política diferem dependendo do modelo organizacional que um determinado sindicato enfatiza.

Como organizações profissionais, os sindicatos docentes podem exercer influência política no processo de formulação de políticas educativas, incluindo a gestão escolar e os salários dos/das professores/as, como se pode ver nos sindicatos chineses (junho de 1992). Além disso, enquanto sindicatos que representam os interesses sociais e econômicos de seus membros, garantem as suas reivindicações em matéria de salários e condições de trabalho através da negociação coletiva. As negociações entre sindicatos docentes e governos têm um efeito direto e indireto nas políticas educacionais, pois promover os interesses e direitos dos/das professores/as não se resume apenas a aumentar seus salários, é preciso também promover sua dignidade, eficácia e relações com outros atores educacionais — diretores/as, alunos/as e pais/mães —, o que requer uma mudança no sistema educacional (COOPER, 1992; COOPER & SUREAU, 2008).

Além disso, os sindicatos docentes podem desempenhar um papel como grupos políticos que influenciam diretamente a política internacional e nacional. Não apenas negociando as relações trabalhistas com o governo, mas tendo voz para promover mudanças nas políticas educacionais e nos sistemas sociais por meio de movimentos sociais e alianças com partidos políticos. Por exemplo, nos países da América Latina, os sindicatos docentes, como grupos políticos, têm buscado alcançar a democratização por meio da resistência a regimes autoritários (COOK, 2010; FINGER & GINDIN, 2015).

As três características organizacionais dos sindicatos docentes não são totalmente separadas. Estão interligadas e se sobrepõem dentro de uma organização. No entanto, os sindicatos docentes decidem sobre um tipo específico de característica organizacional ao exercer sua influência política. Vários fatores influenciam a forma como participam da política. Alguns estudos buscam identificar os padrões de participação política dos sindicatos docentes examinando o processo histórico de formação de sua participação política, sugerindo a influência do processo normativo de desenvolvimento ou das relações trabalhistas estaduais (KERCHNER e MITCHELL, 1988; TARLAU, 2022). Outra linha de estudos visa investigar o efeito da política interna dentro do sindicato docente e novas estratégias organizacionais. Por exemplo, em 2012, a facção progressista dentro do Sindicato dos/das Professores/as de Chicago rompeu com o sindicalismo tradicional. Ela conseguiu estabelecer uma nova liderança, organizando os membros e formando uma solidariedade com pais/mães e as comunidades locais. A nova liderança conduziu uma greve em grande escala contra as políticas neoliberais no sistema educacional e mudou drasticamente a estratégia política do sindicato trabalhista (GIVAN & LANG, 2020; UETRICH, 2014).

No entanto, esses estudos que analisam os fatores que influenciam as mudanças nas estratégias políticas dos sindicatos têm algumas limitações para explicar a dinâmica dos sindicatos docentes coreanos. Em primeiro lugar, os estudos existentes se concentram apenas em examinar as estratégias políticas dos sindicatos docentes com base no sindicalismo de movimento social. É difícil encontrar casos em que a iniciativa do movimento sindical dos/das professores/as mude do sindicalismo de movimento social para o sindicalismo empresarial. Segundo, em um país com vários sindicatos docentes, a competição entre sindicatos pode influenciar suas estratégias políticas. No entanto, os estudos anteriores tratam apenas das mudanças em um único sindicato docente. Nossa pesquisa poderá preencher essas lacunas nos discursos sobre a política dos sindicatos docentes, esclarecendo a singularidade do caso coreano.

Metodologia e análise

Estudo de caso: Federação Coreana de Sindicatos de Professores (KFTU)

Nossa pesquisa utilizou o método de *estudo de caso* para coletar e analisar dados a fim de investigar as causas e o processo de revitalização sindical com base no sindicalismo empresarial. De acordo com Stake (1995), é apropriado para investigar a particularidade de um caso com limites claramente definidos. Definimos como caso para esta pesquisa a Federação Coreana de Sindicatos de Professores – KFTU, que tem limites claros que a distinguem de outros sindicatos docentes. O caso da KFTU abrange o centro nacional, filiais locais, liderança, dirigentes sindicais e membros.

Antes da formação da KFTU em 2017, o sindicato docente mais influente era o Sindicato Coreano de Professores e Trabalhadores da Educação – KTU. Alguns/umas professores/as insatisfeitos/as com o radicalismo político do KTU fundaram novos sindicatos docentes, incluindo o Sindicato Coreano de Professores/as e Trabalhadores/as da Educação em 1999, o Sindicato Livre dos/das Professores/as em 2006 e o Sindicato Coreano dos/das Professores/as em 2008. Sua dimensão e seu impacto eram limitados, permitindo ao KTU manter a posição de principal sindicato.

Contudo, surgiu um grupo de oposição interno ao KTU, o Nodutdol, que criticava a estrutura organizacional centralizada e as atividades políticas radicais do KTU. Depois de não conseguir conquistar a liderança nas eleições internas, a facção Nodutdol³ deixou o KTU e formou o Sindicato dos Professores de Seul (Seoul Teachers' Union) – STU, em 2016. Ao mesmo tempo, outros sindicatos docentes regionais surgiram para responder de forma independente às políticas educacionais locais. O STU começou a construir uma coalizão com eles, que mais tarde evoluiu para a KFTU em 16 de dezembro de 2017.

A KFTU tem uma estrutura descentralizada, na qual 17 filiais municipais e provinciais, três filiais baseadas em níveis de categoria e seis filiais baseadas em cargos ocupados têm autonomia orçamentária e organizacional independente do centro nacional. Ao contrário do KTU, em que cada membro só pode pertencer a uma filial, membros da KFTU podem participar de várias filiais, de acordo com suas necessidades. Para fortalecer sua posição política, a KFTU é afiliada à Federação dos Sindicatos Coreanos (Federation of Korean Trade Union) – FKFTU, um centro sindical nacional com tendência a uma abordagem reformista e a promover parcerias cooperativas com empregadores/as. Diferentemente do KTU, que recruta professores/as permanentes e temporários/as, a KFTU tem como alvo exclusivamente professores/as com contrato permanente. De acordo com o Relatório da KFTU de 2022, havia 53.000 membros em outubro de 2022. Considerando que 22,3% dos membros da KFTU têm entre 20 e 29 anos, 38,4% têm entre 30 e 39 anos, 33,7% têm entre 40 e 49 anos e 5,3% têm entre 50 e 69 anos, a geração mais jovem de professores/as compõe a maioria do sindicato.

Coleta de dados

Reunimos vários tipos de dados para este estudo de caso. Primeiro, conforme mostrado na Tabela 1, realizamos entrevistas com 13 professores/as. Oito eram dirigentes sindicais e membros da KFTU, enquanto cinco eram membros do Sindicato Coreano de Professores – KTU. Recrutamos a maioria dos/das entrevistados/das por meio de ‘amostragem em bola de neve’, com todos/as os/as entrevistados/as na faixa dos 20 e 30 anos, que representam 60% dos membros da KFTU (KFTU, 2022). Também entrevistamos dirigentes e membros do KTU para entender melhor as diferenças nas estratégias organizacionais entre os dois sindicatos, bem como o processo de cisão em que ex-membros do KTU fundaram a KFTU. Todas as entrevistas foram semiestruturadas e duraram entre uma e duas horas.

Tabela 1: Dados demográficos dos/das participantes (pseudônimos)

Nome	Afiliação	Tempo de trabalho	Idade	Sexo
A-reum	KFTU	10 anos	Faixa dos 30	Feminino
Bo-ram	KFTU	6 anos	Faixa dos 30	Feminino
Hui-jae	KFTU	6 anos	Faixa dos 20	Feminino
Ji-eun	KFTU	10 anos	Faixa dos 30	Feminino
Min-sun	KFTU	8 anos	Faixa dos 20	Feminino
Soo-ah	KFTU	9 anos	Faixa dos 30	Feminino
Yong-hoon	KFTU	4 anos	Faixa dos 20	Masculino
Yung-lim	KFTU	9 anos	Faixa dos 30	Feminino
Cha-hui	KTU	7 anos	Faixa dos 30	Feminino
Chul-su	KTU	4 anos	Faixa dos 30	Masculino
Chung-hyun	KTU	25 anos	Faixa dos 50	Masculino
Shin-hae	KTU	7 anos	Faixa dos 30	Feminino
Yun-ki	KTU	23 anos	Faixa dos 50	Masculino

O segundo tipo de dados incluiu documentos publicados pela KFTU. Em 2022, a KFTU publicou um relatório sobre a história do sindicato docente, sua filosofia fundadora e situação presente. Além disso, a fundação publica regularmente opiniões sobre questões educacionais em seu site. Esses materiais nos ajudam a examinar sua orientação política, preferências em matéria de política educacional e estratégias organizacionais. Por fim, analisamos artigos de jornais e notícias de televisão relacionados à KFTU. Conseguimos aprender mais especificamente sobre as atividades da organização na mídia porque elas proliferaram nos últimos anos e muitos meios de comunicação prestaram atenção nelas.

Estrutura analítica

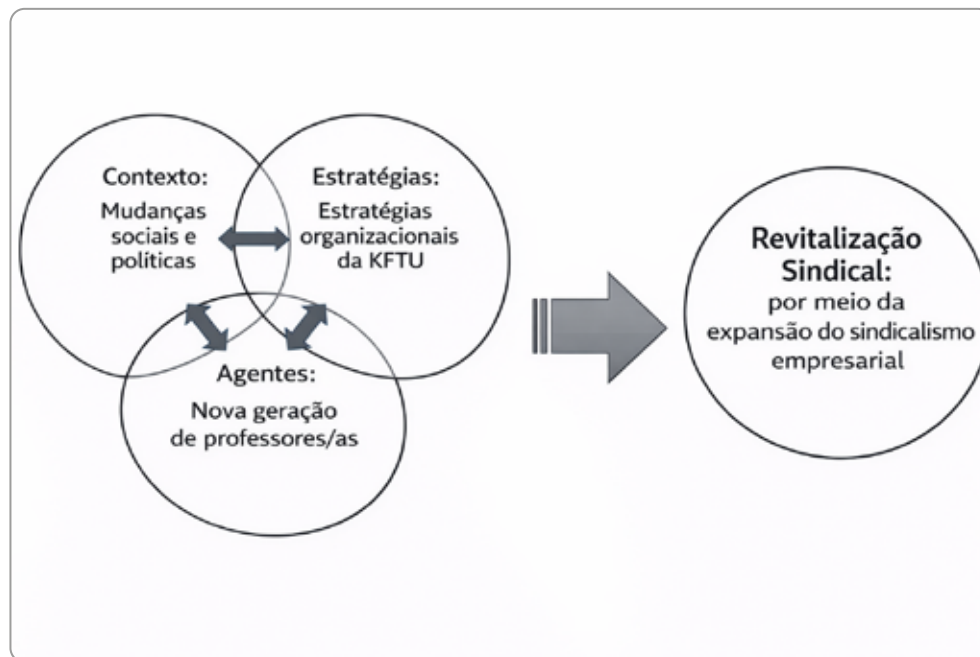
Através da revisão da literatura e da análise primária, identificamos três fatores que contribuem para a expansão do sindicato docente: contexto social e político, agentes e estratégias organizacionais. Primeiro, exploramos os contextos sociais e políticos. Os programas e estratégias sindicais são desenvolvidos em circunstâncias sociais, econômicas e políticas específicas (FAIRBROTHER & WEBSTER, 2008). De acordo com os estudos sobre movimentos sociais, as estruturas de oportunidade política nos contextos sociais e políticos são condições fundamentais para o surgimento e a revitalização dos movimentos sociais (MCADAM, 1982; TARROW, 2011).

Em segundo lugar, usamos a categoria de *agente* para compreender as mudanças geracionais dos/das professores/as no cenário da mudança contextual. Como sugere Bascia (2008), a mudança dos sindicatos docentes está intimamente relacionada à transição geracional, e observamos que a maioria dos membros da KFTU tem entre 20 e 30 anos (KFTU, 2022). Como afirmou Karl Mannheim (1970), embora as gerações não possam ser definidas como grupos com limites claros, uma geração compartilha uma localização comum no tempo histórico e uma consciência comum dessa localização histórica. Examinamos como as experiências e a consciência compartilhadas influenciam as atitudes da nova geração de professores/as em relação aos sindicatos.

Em terceiro lugar, a revitalização sindical pode ocorrer quando o sindicato utiliza a estratégia mais eficaz e adequada para determinadas condições entrelaçadas com contextos políticos, econômicos e sociais (FREGE & KELLY, 2004). Assim, como sugere a maioria da literatura sobre revitalização, as estratégias organizacionais têm sido consideradas indispensáveis para renovar os movimentos trabalhistas. Exploramos as estratégias organizacionais da KFTU em resposta às mudanças contextuais e geracionais. As estratégias organizacionais incluem métodos de organização, estrutura e atividades cotidianas do sindicato.

Sintetizando as três categorias acima, exploramos o processo interacional entre o contexto (mudanças sociais e políticas), os/as agentes (uma nova geração de professores/as), as estratégias (estratégias organizacionais da KFTU) e concluímos que a revitalização sindical através da expansão do sindicalismo empresarial é um resultado desse processo, conforme mostrado na Figura 1. Essas três categorias não podem ser completamente separadas, estão interligadas. Embora as mudanças no contexto social estejam fortemente ligadas ao contexto político e consciência histórica do/da agente, as estratégias de organização dependem dos grupos visados. Além disso, os contextos sociais condicionam as estratégias organizacionais e vice-versa. O sucesso da estratégia pode alterar o contexto. Considerando as interconexões, especificamos o conteúdo de cada categoria na próxima seção.

Figura 1: Estrutura analítica



Revitalização sindical por meio do sindicalismo empresarial: contexto, agentes e estratégia

Contexto: mudanças sociais e políticas

Os movimentos trabalhistas em geral e os sindicatos docentes em particular evoluíram juntamente com o desenvolvimento social e político da Coreia do Sul. Examinamos as mudanças contextuais, abrangendo desde o nível sociopolítico geral até o ambiente escolar, que levaram ao surgimento e à expansão da KFTU.

Este artigo demonstra que três processos-chave promoveram a adesão dos/das professores/as à KFTU: democratização e neoliberalismo, a evolução dos sindicatos docentes e a descentralização educacional. Além disso, dentro desses processos fundamentais, descobrimos que o aumento da carga de trabalho dos/das professores/as devido à Covid-19 desencadeou a rápida organização da KFTU.

Democratização e neoliberalismo

Democracia e neoliberalismo são duas palavras-chave para caracterizar as mudanças significativas ocorridas na história moderna da Coreia do Sul. O país foi transformado

por dois eventos relacionados a essas palavras, especialmente nas décadas de 1980 e 1990. As lutas pela democratização moldaram o cenário político da Coreia desde sua fundação como Estado, em 1945.

O primeiro movimento de democratização conseguiu derrubar o então ditador Rhee Syngman por meio da Revolução de Abril, em 1960. No entanto, a demanda por democracia foi esmagada pela intensa repressão de Park Chung-hee, que tomou o poder por meio de um golpe militar em 1961. Após a morte de Park Chung-hee em 1979, outro golpe militar levou Chun Doo-hwan, em 1980, a assumir o controle do governo. O movimento de democratização continuou ao longo das décadas de 1970 e 1980 e finalmente pôs fim ao regime militar em 1987. Os protestos em massa de 1987 tiveram uma influência decisiva na transição de um regime autoritário para um democrático, que continuou até meados da década de 1990 (KIM, 2010).

Estudos mostram que a qualidade da democracia melhorou após 1987 em quase todos os aspectos, desde direitos políticos até liberdades individuais, como eleições livres e justas, liberdade de associação, liberdade de expressão, igualdade perante a lei e participação da sociedade civil (HAHM, 2008; KIM, 2016). Além disso, outros aspectos que afetam a qualidade de vida melhoraram significativamente, particularmente bem-estar e trabalho. Por exemplo, foi introduzido um seguro social para cobrir pensões, cuidados de saúde, desemprego e acidentes e doenças ocupacionais. Além disso, o governo formado após 1987 implementou o primeiro sistema de salário mínimo para garantir meios de subsistência duradouros aos/as trabalhadores/as.

A história mostra que a melhoria do bem-estar social acompanha o estabelecimento de uma democracia avançada (HONG e SONG, 2003), e esse certamente foi o caso da Coreia do Sul. Essas conquistas foram possíveis graças ao poder do povo, acumulado ao longo de anos de lutas. A sociedade civil, composta por vários setores, incluindo estudantes, trabalhadores/as e população urbana pobre, desempenhou um papel essencial (JU, 2017). Os sindicatos, por exemplo, mostraram sua força com aumentos salariais obtidos por meio de seu poder de barganha mais substancial: os/as trabalhadores/as tiveram um aumento salarial anual de mais de 20% durante três anos a partir de 1987 (JANG, 2008).

No entanto, a maré mudou rapidamente com a onda de reformas neoliberais que se seguiu à crise econômica asiática de 1997. Tendo começado na Tailândia em julho de 1997, a crise financeira se espalhou rapidamente pelos países do Leste e do Sudeste Asiático. A Coreia do Sul foi um dos países mais afetados por conta de sua política de globalização, um projeto do governo da época que buscava entusiasticamente a integração econômica global. Foi uma experiência dolorosa: em maio de 1998, 80% das famílias sofriam com a redução da renda, e o desemprego subiu de 2% em 1997 para 7% em 1999, um nível sem precedentes na Coreia industrializada. Os salários também diminuíram 2,5% (em termos nominais) ou 9,3% (em termos reais) (YU e LEE, 1999). O país, financeiramente frágil, não teve outra escolha a não ser receber um pacote de resgate de US\$ 60

bilhões do Fundo Monetário Internacional – FMI para superar suas dificuldades econômicas. O resgate veio com condições de reestruturação de políticas e programas baseados em diretrizes neoliberais. O FMI impôs duramente sua agenda neoliberal em todas as políticas governamentais, como fez em outras partes do mundo.

A primeira e mais impactante mudança foi nas políticas trabalhistas, que eram um dos principais alvos das reformas neoliberais do FMI. Isso incluiu a desregulamentação do mercado de trabalho e a concessão de maior flexibilidade para demitir funcionários/as. A flexibilidade do mercado de trabalho permitiu o uso extensivo de empregos não padronizados ou temporários, incluindo contratos de curto prazo e terceirização. Alguns estudos apontaram que cerca de 50% do total de funcionários/as eram trabalhadores/as temporários/as ou diários/as no início dos anos 2000 (KIM, 2004) e ganhavam 40% menos do que os/as trabalhadores/as regulares (JANG, 2008). Pior ainda, a dualização do mercado de trabalho levou a uma divisão da classe trabalhadora coreana em trabalhadores/as permanentes e temporários/as, fazendo com que competissem entre si por oportunidades cada vez menores de empregos decentes.

Embora a crise financeira tenha terminado, as políticas neoliberais do FMI deixaram efeitos duradouros não só nas instituições, mas também nos valores sociais (KIM, 2009b). A experiência dolorosa das dificuldades econômicas e da instabilidade foi profundamente traumatizante para muitos/as coreanos/as, e a sociedade expressou um mamonismo flagrante, o que costumava ser considerado algo eticamente vergonhoso (YOON, 2017). Por exemplo, em 2002, *Que você fique rico!* tornou-se um famoso slogan publicitário e uma saudação popular, o que antes seria considerado uma expressão vulgar. A sobrevivência individual se tornou um valor supremo: o sucesso pessoal, os direitos e os interesses passaram a ter precedência sobre os valores do bem comum construídos ao longo do movimento de democratização da década de 1980 (KIM e LEE, 2021). A competição em ‘condições justas’ se tornou preferível à justiça e à igualdade. Essa tendência foi transmitida às gerações seguintes por meio de vários métodos, incluindo a educação e a mídia. Para as novas gerações, a democracia era uma condição dada, não algo pelo que lutar, e a prosperidade individual era a questão mais urgente para a sobrevivência (KIM, 2009; KIM, SHIN & HYUN, 2021b).

Evolução dos sindicatos docentes

Na Coreia do Sul, o primeiro sindicato docente surgiu ao mesmo tempo que a Revolução de Abril de 1960, mas foi dissolvido pelo governo militar que se seguiu. Os/As professores/as não puderam formar sindicatos nas duas décadas seguintes devido ao ambiente político repressivo. Na década de 1980, porém, o movimento pró-democracia contra o golpe militar prevaleceu, e os/as professores/as formaram uma rede que evoluiu para o Conselho Nacional de Professores/as para a Promoção da Educação Democrática,

durante a Grande Luta de Trabalhadores/as em 1987. A rede se tornou a base do KTU em 1989 (SHIM, 1990).

Embora o sindicato tenha permanecido sem registro até 1999 pela recusa do governo em reconhecê-lo, o KTU desempenhou um papel essencial nos movimentos sociais progressistas na Coreia do Sul. O KTU era visto como um sindicato militante que defendia os direitos dos/das professores/as, a democratização do sistema educacional e a realização da Educação Verdadeira (*chamgyoyuk*)⁴. Além disso, o sindicato estava ativamente envolvido em outras questões políticas, incluindo campanhas de reunificação entre a Coreia do Norte e a Coreia do Sul, uma questão política importante para as organizações de movimentos sociais progressistas.

A filiação sindical no KTU estagnou no início dos anos 2000 e diminuiu progressivamente a partir de 2007, com o enfraquecimento geral do movimento trabalhista coreano (INSTITUTO DE PESQUISA DA SOCIEDADE TRABALHISTA COREANA, 2013). Pior ainda, o sindicato docente teve que lidar com ataques ao seu radicalismo político por parte do governo e da mídia. A situação se agravou em 2013, quando o governo conservador impôs uma batalha judicial sobre seu status legal, anulando seu registro como sindicato e privando-o dos direitos de negociação coletiva. A organização levou oito anos para restaurar seu status legal. Durante esse período, enfrentou uma dupla crise, tanto quantitativa como qualitativa. Sem direitos de negociação coletiva, o KTU não conseguiu reter seus membros, que caíram de 64.629 em 2011 para 43.756 em 2021 (MINISTÉRIO DO EMPREGO E TRABALHO, 2022).

Enquanto o KTU lutava contra seus desafios externos, um grupo de oposição interno se separou e formou a Federação Coreana de Sindicatos de Professores (KFTU) para acomodar os interesses de seus membros em diferentes regiões. Desde então, os dois sindicatos têm competido nas escolas onde o KTU havia monopolizado o movimento trabalhista docente por quase 30 anos.

Descentralização educacional

A formação da KFTU esteve relacionada com a descentralização do sistema educativo, como parte de uma iniciativa governamental de descentralização administrativa. A estrutura sindical regional da KFTU se justapõe à estrutura do sistema educativo governamental. O projeto de descentralização do governo começou com uma revisão da história coreana, onde a concentração de poder criou uma presidência imperial e rapidamente levou a um regime autoritário. Os governos civis eleitos após 1987 buscaram entusiasticamente a descentralização e a partilha de poder com os governos locais como uma das formas de prevenir o abuso de poder e o ressurgimento da ditadura. Assim, o governo central reativou o sistema de autogoverno local, que havia sido abolido sob governos autoritários, delegou algumas partes da autoridade aos governos

locais e gradualmente permitiu que fossem mais independentes em assuntos administrativos e financeiros (CHOI, 2007; SHIN & SEO, 2016).

A educação foi uma parte essencial desse projeto de descentralização. Embora todas as escolas ainda estejam sob a alçada do Ministério da Educação, os/as superintendentes municipais e provinciais de educação são eleitos/as diretamente pelos membros da comunidade e têm autoridade para supervisionar as instituições educacionais em sua área. Os/As superintendentes regionais são chefes da Secretaria Regional de Educação, estabelecida em 17 cidades metropolitanas e províncias, e gozam de administração educacional e gestão escolar independentes, incluindo a formulação de regulamentos e portarias relevantes, gestão de recursos humanos e finanças nas áreas sob sua responsabilidade (HA, 2011). Portanto, uma parte significativa da administração e gestão escolar foi decidida e aplicada em nível regional.

A descentralização administrativa levou a um novo ambiente escolar marcado por contradições na devolução do poder – uma confluência de democratização e neoliberalização. A descentralização educacional promoveu a democracia escolar com base na governança participativa. A democracia escolar significava ser independente da interferência do governo e respeitar os/as participantes educacionais, como funcionários/as da escola, alunos/as e pais/mães (PARK, KIM & KIM, 2019; PYO, 1996). O KTU apoiou entusiasticamente o movimento pelos direitos humanos dos/das estudantes e promoveu a democracia escolar como parte essencial da Educação Verdadeira (*chamgyoyuk*). O sindicato, em colaboração com alunos/as do ensino fundamental e médio, tentou abolir a cultura e as práticas opressivas herdadas do regime militar, incluindo subornos aos/as professores/as por parte de pais e mães, exigência de uniforme escolar obrigatório, regulamentação do comprimento do cabelo e castigos físicos.

A democratização escolar também permitiu que pais e mães se envolvessem mais nas atividades escolares e na educação. Vários canais foram criados para que participassem dos assuntos escolares, incluindo conselhos de administração, comitês de pais/mães, divulgação de informações e contatos informais com professores/as (RYU *et al.*, 2015). Além disso, houve movimentos na sociedade civil para introduzir portarias para regulamentar as escolas de forma mais democrática. A independência das Secretarias de Educação municipais e provinciais facilitou o andamento das negociações, especialmente quando superintendentes democráticos foram eleitos/as. Logo, os esforços da sociedade civil, com a ajuda do KTU, resultaram na aprovação da Portaria sobre os Direitos Humanos dos Estudantes pela maioria das Secretarias de Educação nas principais cidades e províncias na década de 2010 (BAE, 2011). A portaria proíbe tratamentos autoritários aos/as estudantes, como a prática então comum de castigos físicos, e promove uma gestão de sala de aula mais democrática.

Como efeito colateral desse ganho em democracia, a descentralização educacional também acelerou as tendências neoliberais nas escolas, nas quais pais e mães afirmam

fortemente os interesses individuais em detrimento dos valores públicos da educação. Embora a democracia escolar tenha aberto as portas para sua participação, alguns/umas deles/as aproveitaram a oportunidade para beneficiar seus/suas filhos/as às custas de outros/as alunos/as, interferindo injustamente nas funções dos/das professores/as e exigindo indevidamente serviços que os/as professores/as não podiam ou não deveriam fornecer. Às vezes, a participação de pais e mães reproduziu ou reforçou a diferença social entre os/as alunos/as, por conta dos padrões diferenciados de participação com base no status social e na capacidade econômica de cada família (RYU *et al.*, 2015). O mais grave é que alguns pais e algumas mães começaram a abusar da Lei Contra Maus-Tratos Infantis, acusando professores/as de abusarem de seus filhos e suas filhas.

A Lei contra Maus-Tratos Infantis foi promulgada em 2014 para proteger as crianças após vários infanticídios por pais/mães abusivos/as. No entanto, nos últimos anos, essa lei passou a ser aplicada em locais como escolas. Com muitos casos divulgados pela mídia de pais/mães ou estudantes cometendo violência contra professores/as, esses/as sentiram que tinham poucas maneiras de se proteger (KIM, 2023). De acordo com nossas entrevistas, os/as professores/as acreditavam que não podiam punir alunos/as mal comportados/as pela preocupação de serem acusados/as de violar a lei e sofrerem ações disciplinares ou criminais.

Gatilho: Covid-19

Todas essas situações aumentaram a carga sobre os/as professores/as, que tiveram que lidar com o ambiente escolar em rápida mudança. O golpe final veio com o surto de Covid-19. À medida que a escola transformava suas aulas presenciais em remotas, havia muitas coisas com as quais os/as professores/as precisavam lidar. As políticas do governo foram feitas sem qualquer consulta, além disso, cada ordem aumentava sua carga de trabalho. Os/As professores/as sentiram a injustiça da situação e buscaram uma solução num novo sindicato.

“Durante a pandemia, os/as professores/as foram encarregados/das da maioria das tarefas de prevenção do coronavírus. Pode parecer bonito que os/as professores/as se sacrifiquem e permaneçam com os/as alunos/as, mas os/as professores/as devem ter o poder de avaliar se esse tipo de política beneficia tanto eles/as quanto os/as alunos/as a longo prazo. Como resultado, a KFTU argumentou que, por mais nobre que seja o objetivo da política, ela deve ser reconsiderada se se tornar um fardo excessivo para os/as professores/as. Acredito que os/as professores/as se filiaram ao sindicato para se protegerem e fazerem suas vozes serem ouvidas durante a pandemia porque, na minha opinião, o Ministério da Educação não funcionou bem como torre de controle no conflito entre as várias profissões nas escolas” (Soo-ah, KFTU).

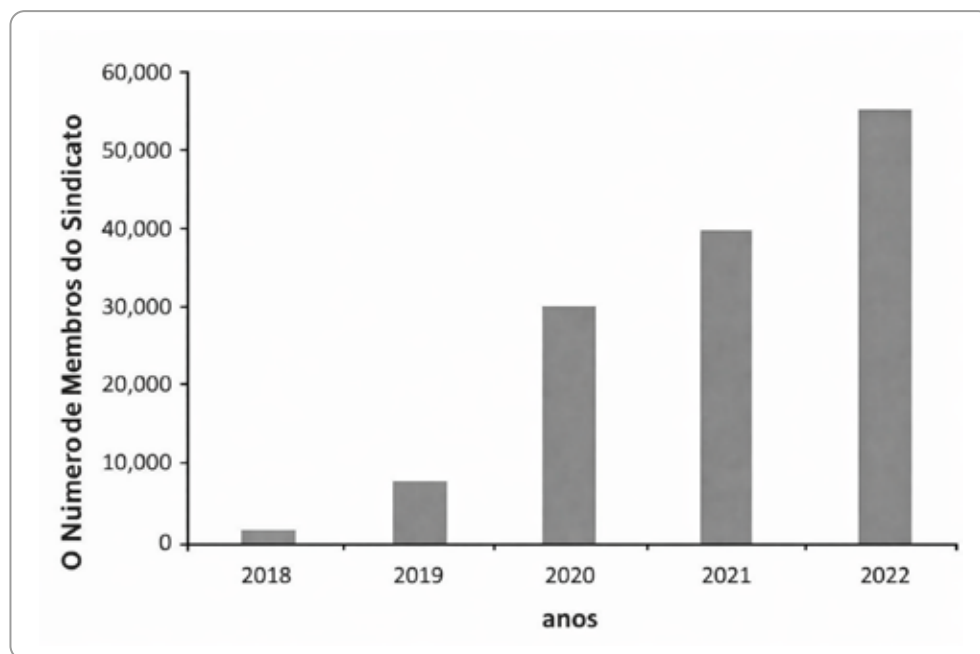
A KFTU conseguiu expandir drasticamente sua base de membros, aproveitando a insatisfação dos/das professores/as com as políticas relacionadas à Covid-19. Conforme mostrado na Figura 2, o número de membros da KFTU aumentou rapidamente em 2020,

porque as queixas sobre excesso de trabalho durante a pandemia explodiram. Por que esses/as professores/as escolheram a KFTU em vez do já estabelecido KTU? As seções a seguir explorarão as razões, analisando mais detalhadamente dois fatores: agentes e estratégias.

Agentes: uma nova geração de professores/as

Em 2022, 60,7% dos membros da KFTU tinham entre 20 e 39 anos, constituindo a maioria do sindicato (KFTU, 2022). A nova geração de professores/as diferia acentuadamente da anterior. Isso se deveu às suas experiências sociopolíticas, que influenciaram seus valores na escolha de emprego e suas perspectivas em relação aos sindicatos. Ao contrário das gerações anteriores, que compartilhavam uma memória comum do movimento pró-democracia, a nova geração de professores/as testemunhou a neoliberalização da Coreia do Sul como resultado das intervenções de reestruturação do FMI. Essas experiências moldaram as características geracionais dos/das docentes na faixa dos 20 e 30 anos, que discutiremos na próxima seção. Embora não possamos generalizar as características extraídas das entrevistas dos/das participantes da pesquisa para as características de toda a geração, as experiências e valores dos membros na faixa dos 20 e 30 anos, tanto do KTU quanto da KFTU, podem mostrar tendências entre a nova geração de professores/as.

Figura 2: Filiação à Federação Coreana de Sindicatos de Professores por ano (KFTU, 2022)



O ensino como profissão de elite

O ensino é uma das profissões mais valorizadas na Coreia do Sul, de acordo com pesquisas anuais realizadas pelo Ministério da Educação. De acordo com uma pesquisa de 2021, os/as alunos/as do ensino fundamental e médio classificaram o ensino em primeiro lugar na lista de empregos dos seus sonhos (KIM *et al.*, 2021a). Embora o ensino não seja uma profissão com os salários mais altos, ele proporciona uma renda decente com aumentos salariais constantes. Os/As professores/as coreanos/as recebem menos no primeiro ano, mas recebem mais ao longo dos anos em comparação com os/as professores/as dos países da OCDE (KIM, SHIN & HYUN, 2021b; OCDE, 2022). Mais importante ainda, o emprego oferece segurança sem a preocupação com demissões inesperadas ou deterioração repentina das condições de trabalho.

Assim, a admissão nas faculdades de pedagogia e cursos de licenciatura é reservada para aqueles/as que vencem uma competição com notas altas num processo seletivo com alta taxa de inscrição. O exame de certificação para professores/as do ensino fundamental e médio também é notoriamente competitivo. Por exemplo, em 2022, apenas um/uma em cada oito candidatos/as foi aprovado/a no Exame Nacional de Certificação de Professores (PARK, 2022). A concorrência é ainda mais acirrada para professores/as de pré-escola em Seul, registrando uma taxa de aprovação de apenas 1,5% (PARK, 2022). Portanto, não é surpreendente que a nova geração de docentes se orgulhe por ocupar uma profissão de elite, se dedique ao desenvolvimento profissional e sinta que merece respeito social e bons salários.

No entanto, os/as professores/as perceberam uma desconexão entre suas expectativas em relação ao trabalho e a realidade nas escolas. Um grupo crescente de pais/mães considera os/as professores/as como prestadores/as de serviços, em vez de respeitá-los/las como educadores/as. Pior ainda, fazem exigências irracionais e, ocasionalmente, ameaçam os/as docentes (KIM, 2023). Uma participante, A-reum, descreve a situação dos/das professores/as como *“um balão prestes a estourar”*, enfatizando suas dificuldades:

“Fomos atacados/das por pais/mães de alunos/as, e a Portaria dos Direitos Humanos dos Estudantes nos deixou sem orgulho [...] O trabalho docente não nos satisfaz com dinheiro [salário] ou orgulho. Muitos/as [professores/as] da minha turma pediram demissão e entraram em outras faculdades, principalmente de direito e medicina” (A-reum, KFTU).

Como expressa A-reum, os/as professores/as se sentiam impotentes e vulneráveis. De acordo com um relatório encomendado pela Secretaria de Educação de Seul em 2023, houve 1.188 casos de professores/as processados/das entre 2018 e 2022, e mais de 71% desses processos foram movidos em tribunais criminais. A maioria desses casos foi sob a Lei Contra Maus-Tratos Infantis (JUNG *et al.*, 2023). Os/As professores/as consideraram a situação uma violação dos direitos docentes e reconheceram a importância de um sindicato para protegê-los/las. O forte contraste entre uma profissão de elite e a impotência

vivida na sala de aula leva alguns/umas docentes recém-contratados/das a abandonar seus empregos. Uma pesquisa recente com professores/as realizada pela KFTU revelou que cerca de 87% dos/das entrevistados/das já pensaram em se demitir.

De acordo com nossas entrevistas, muitos/as professores/as não consideravam que recorrer ao já estabelecido KTU fosse uma opção. Os/As professores/as que não eram a favor do KTU culpavam o sindicato por supervalorizar os direitos dos/das estudantes e perder a atenção aos direitos dos/das docentes. Filiada à KFTU, A-reum criticou o KTU por seu envolvimento ativo no processo de promulgação da Portaria sobre os Direitos Humanos dos Estudantes, afirmando que *“o KTU promoveu os direitos humanos dos/das alunos/as em detrimento dos direitos dos/das professores/as. Na democracia deles, os/as alunos/as são o centro, mas sem os/as professores/as”*. Portanto, os/as professores/as que se sentiam ameaçados/das e desrespeitados/das nas escolas se voltaram para um novo sindicato, a KFTU, que prometeu lutar por seus direitos e proteger seu status.

Colocando a ‘concorrência justa’ acima da equidade

A nova geração de professores/as exigia tratamento justo com base no status que alcançaram através do trabalho árduo, em vez de buscar igualdade para todos/as. Sua atitude ficou clara em relação à questão dos/das outros/as funcionários/as da escola, em sua maioria com contratos de trabalho temporários, como professores/as com contratos de curto prazo, bibliotecários/as, cozinheiros/as, nutricionistas, assistentes de laboratório, professores/as de atividades extracurriculares e funcionários/as administrativos/as. Do ponto de vista dos/das professores/as efetivos/as, esses/as trabalhadores/as não mereciam os mesmos benefícios e status que eles/elas, mesmo que os/as professores/as temporários/as realizassem as mesmas tarefas, porque não se esforçaram para obter qualificações, ou seja, não se formaram numa faculdade de educação nem passaram por um difícil teste de qualificação para docentes.

“Os/As professores/as temporários/as têm se esforçado para melhorar seus direitos. Receio que um dia eles/as possam desfrutar de benefícios semelhantes ou até maiores do que os/as professores/as permanentes. Então, qual é o sentido de ter o Exame Nacional de Certificação de Professores?” (Yong-hoon, KFTU).

Os/As professores/as permanentes raramente questionavam a discriminação contra os/as trabalhadores/as temporários/as no mercado de trabalho dual antes da Covid-19, mas a divisão entre eles/as se transformou num conflito grave durante a pandemia. Além disso, o aumento da carga de trabalho trouxe questões sobre a divisão de tarefas entre aqueles/as cujas funções se sobrepunham, principalmente professores/as e outros/as funcionários/as temporários/as. Quem arcaria com a nova carga de trabalho? Numa entrevista, Bo-ram, membra da KFTU, descreve a divisão de tarefas como um jogo de soma zero entre professores/as permanentes e outros/as funcionários/as da escola.

“Devido à COVID-19, as escolas primárias foram obrigadas a adiar o recebimento de novos/as alunos/as da primeira série, mas abriram aulas de cuidados extracurriculares, que deveriam ser ministradas pelos/as cuidadores/as designados/das. No entanto, também fomos obrigados/das a realizar as tarefas junto com eles/elas pela grande carga de trabalho. Acharmos que não era nosso trabalho e questionamos por que deveríamos fazer o trabalho deles/as, especialmente numa situação em que não teríamos ajuda dos/das cuidadores/as quando precisássemos” (Bo-ram, KFTU).

A esse respeito, os/as professores/as efetivos/as eram contrários/as aos esforços de organização dos/das funcionários/as temporários/as da escola. Os/As professores/as efetivos/as acreditavam que quando os/as funcionários/as temporários/as da escola reclamavam e criavam mudanças por meio de ações coletivas, os/as professores/as efetivos/as eram forçados/as a cuidar do trabalho que os/as temporários/as da escola se recusavam a fazer. Yung-lim, membra da KFTU, criticou fortemente as atividades sindicais dos/das trabalhadores/as temporários/as:

“Acho que os sindicatos dos/das trabalhadores/as escolares temporários/as são ‘sindicatos aristocráticos’ [nome pejorativo criado pela mídia, referindo-se a um sindicato com bons benefícios, mas excessivamente exigente]. Percebi que eles/elas lutaram muito por reivindicações irracionais. Sei que eles/elas não trabalham e estão sempre ociosos/as, fazendo reivindicações irracionais por egoísmo” (Yung-lim, KFTU).

A entrevistada achava que quanto mais os/as funcionários/as temporários das escolas ganhassem, menos os/as professores/as efetivos/as teriam. Nesse aspecto, tinham outro motivo para não se filiarem ao KTU. Era amplamente aceito que o KTU apoiava professores/as e funcionários/as temporários/as e não representava corretamente os interesses dos/das professores/as efetivos/as. Essa crença surgiu da inclusão de professores/as com contrato por prazo determinado no KTU e da declaração de solidariedade do KTU apoiando as greves dos/das funcionários/as temporários/as das escolas. Yong-hoon, um professor afiliado à KFTU, criticou o KTU por “meter o nariz nos assuntos de outros/as funcionários/as escolares, como professores/as temporários/as e funcionários/as de refeitórios”, pois acreditava que suas atividades prejudicavam o status dos/das professores/as efetivos/as. Queriam um sindicato que representasse exclusivamente seus direitos e status como educadores/as.

Falta de experiência ativista

Outro aspecto comum aos/as novos/as professores/as era o fato de não terem experiência com organização política. A geração de professores/as mais jovens nasceu após o período do movimento de democratização. O ativismo estudantil nas faculdades, que antes era o centro do movimento de democratização, havia praticamente desaparecido quando esses/as novos/as professores/as se tornaram estudantes universitários/as na década de 2000 (JUNG, 2021). O fim do movimento estudantil não significou apenas a perda da formação de ativistas, mas

também levou ao distanciamento de estudantes dos movimentos sociais mais amplos. Além disso, sua falta de experiência ativista os/as tornava facilmente influenciáveis pela imagem crítica do KTU veiculada pela mídia conservadora.

“Não sei muito sobre o KTU, mas tenho uma imagem negativa, provavelmente devido à exposição frequente a reportagens negativas na mídia [...] É por isso que não considere-me filiar ao KTU quando decidi me tornar membro de um sindicato” (Min-sun, KFTU).

É evidente que os/as professores/as da KFTU consideravam o KTU demasiado político. Os meios de comunicação conservadores, como o Joong-ang Ilbo, acusaram o KTU de ser “demasiado envolvido na política” e “tendencioso para a esquerda”, assim “prejudicando a sua neutralidade política na educação” (NAM & CHUN, 2019). Como resultado, o distanciamento dos/as professores/as do KTU pode ser parcialmente explicado pela exposição negativa da organização na mídia, que a chamou de “cartel esquerdista” culpado de “anacronismo” e formado por “professores/as de esquerda” (CHOSUN ILBO, 2023).

Outra tendência que observamos foi que os/as professores/as da KFTU não se preocupavam com questões políticas, que consideravam não estar relacionadas aos seus interesses, e acreditavam que a educação era uma atividade politicamente neutra. Até mesmo um membro do KTU na casa dos trinta anos expressou preocupações semelhantes, de que o KTU estivesse muito envolvido na política.

“Acho que o KTU precisa parar de se envolver com questões políticas. Esse não é o papel dos sindicatos, mas dos grupos civis. Os sindicatos devem se comportar como grupos de interesse. Se o KTU não mudar sua direção, ele pode desaparecer algum dia” (Chul-su, KTU).

A nova geração de professores/as teve experiências diferentes das gerações anteriores que construíram e lideraram o KTU. Ela cresceu em contextos sociais com menos oportunidades para o ativismo político direto e, por meio da mídia convencional, desenvolveu perspectivas e atitudes distintas em relação aos sindicatos como grupos de interesse, em vez de grupos políticos. A KFTU conseguiu prosperar aproveitando essas percepções negativas sobre os sindicatos politizados. A seção a seguir examina suas estratégias em detalhes.

Estratégias: estratégias organizacionais da KFTU

As estratégias da KFTU visavam as necessidades e características da nova geração, ao mesmo tempo que aproveitavam os benefícios dos contextos políticos e sociais que descrevemos acima. Elas foram eficazes, resultando num crescimento explosivo em apenas cinco anos. Esta seção explora suas estratégias em três aspectos: descentralização da estrutura organizacional, organização online e ativismo básico.

Descentralização da estrutura organizacional

A KFTU foi estruturada como uma rede de sindicatos locais autônomos desde a sua criação. Ela é diferente do já então estabelecido KTU, que tem uma estrutura centralizada sólida na qual o centro decide sobre atividades específicas, e as seções provinciais e locais operam dentro dessa estrutura hierárquica. No entanto, a KFTU tem um forte elemento descentralizador em sua estrutura organizacional, pois se originou da fusão do Sindicato dos/das Professores/as de Seul e do Sindicato dos/das Professores/as da Província de Gyeonggi. Os sindicatos provinciais docentes também foram lançados com autoridade e estrutura organizacional independentes antes de se juntarem à KFTU, e cada sindicato membro tem sua própria identidade forte com base nas situações locais.

Por esse motivo, a KFTU se estruturou como uma rede de 17 sindicatos locais independentes, em vez de controlá-los como parte de toda a organização. Os sindicatos locais têm sua própria estrutura administrativa com independência financeira para responder às políticas educacionais locais. O sindicato afirma que sua estrutura organizacional baseada em áreas é superior a uma estrutura centralizada para lidar com as questões específicas que os/as professores/as enfrentam, nas diferentes Secretarias de Educação, em cada província, e para representar os interesses dos/das professores/as por meio de negociações coletivas específicas para cada local. Além disso, a sede recolhe as quotas de cada sindicato local para gerir toda a organização e participar no processo de tomada de decisões em nível macro para políticas educativas, tais como o currículo nacional e a política de docentes, enquanto a estrutura organizacional descentralizada faz com que a sede preste uma atenção constante às queixas regionais ou locais específicas. Soo-ah, uma dirigente sindical da KFTU, explica como uma estrutura descentralizada beneficia os/as professores/as nas escolas:

“Temos uma estrutura orçamentária em que precisamos coletar contribuições de cada um dos sindicatos independentes, então, se eles não nos pagam, nossa organização não funciona de fato. Portanto, quando os sindicatos locais fazem reivindicações, não podemos ignorá-las. Por esse motivo, os sindicatos docentes se tornaram organizações mais baseadas no campo, e as políticas que saem da sede ficam mais conectadas ao campo. Como é impossível para a liderança fazer políticas unilateralmente, não temos escolha a não ser prestar atenção às necessidades locais e modificar nossas políticas com base no feedback dos sindicatos locais. Os sindicatos locais são relativamente autônomos da pressão de obter aprovação da sede ao realizar atividades locais, então a liderança de cada sindicato regional pode tomar a iniciativa de liderar vários projetos de acordo com as necessidades locais” (Soo-ah, KFTU).

Além disso, os/as professores/as enfrentam problemas diferentes em diferentes níveis escolares. As queixas dos/das professores/as do ensino fundamental e médio não são as mesmas. Por um lado, os/as professores/as do ensino fundamental são mais generalistas do que especialistas em disciplinas específicas, pois são responsáveis não apenas pelo ensino, mas também pelos cuidados infantis dentro da escola. Os/As professores/as do ensino médio, por outro lado, são especializados/as em uma única disciplina.

A política educacional coreana tem se concentrado no ensino médio e, nesse processo, até mesmo o movimento dos/das professores/as tem sido liderado por professores/as do KTU que trabalham no ensino médio. Assim, os/as professores/as do ensino fundamental desejavam fortemente criar uma organização que pudesse liderar políticas relacionadas diretamente a seu campo de atuação. Para os/as professores/as do ensino fundamental, a KFTU parecia fazer com que suas vozes fossem ouvidas com a estrutura descentralizada. Com base na grande proporção de professores/as do ensino fundamental entre os membros da KFTU, o Sindicato dos Professores do Ensino Fundamental foi criado como um ramo da KFTU em 2020:

"Mesmo que sejamos todos/das professores/as, o trabalho de um/a professor/a do ensino fundamental difere do trabalho de um/a professor/a do ensino médio. Os/As professores/as do ensino médio devem ensinar uma matéria em profundidade, enquanto os/as professores/as do ensino fundamental devem cobrir muitas áreas. Portanto, todas as atividades educacionais dos/das professores/as do ensino fundamental têm como objetivo ensinar as habilidades essenciais para a vida das crianças. Assim, devemos ensinar às crianças tudo, desde comer refeições até beber água... Eu achava que havia a necessidade de uma associação para fornecer apoio e exercer a política educacional de acordo com a realidade dos/das professores/as do ensino fundamental, mas não havia um sindicato voltado para esses/as professores/as. Sinto que o sindicato de professores/as do ensino fundamental, que foi criado recentemente, é sincero e apoia os/as professores/as do ensino fundamental" (A-reum, KFTU)

Em suma, por meio da descentralização organizacional, a KFTU abordou questões individuais e de pequenos grupos nos sindicatos locais e de nível escolar. O sindicato é uma rede flexível na qual os sindicatos locais, como filiais da KFTU, respondem de forma independente às políticas educacionais locais, enquanto os líderes sindicais das filiais se reúnem regularmente para compartilhar suas experiências, realizações e queixas e colaborar quando necessário. A estrutura descentralizada da KFTU é eficaz para acomodar interesses e necessidades específicos. No entanto, ela pode impedir o desenvolvimento de uma perspectiva comum para compreender as necessidades da sociedade, incorporar as queixas de vários/as professores/as em nível local à agenda nacional e influenciar as políticas educacionais elaboradas pelo governo central. Por esse motivo, seria difícil para a KFTU construir alianças com outros grupos sociais com um objetivo comum, o que é um dos componentes cruciais do sindicalismo de movimento social (ENGEMAN, 2015).

Organização online

A organização online tem sido uma estratégia fundamental para a expansão da KFTU. Num país como a Coreia do Sul onde o ambiente online está bem estabelecido, os/as professores/as utilizaram intensamente a internet para obter informações durante a pandemia, quando tudo passou a ser feito remotamente. Uma plataforma online foi o principal espaço para o sindicato recrutar docentes e interagir com os membros. A maioria dos membros aderiu à KFTU

por meio de um processo de recrutamento online, sem qualquer contato pessoal. A Indischool, plataforma online para docentes da qual a maioria dos/das professores/as coreanos/as entre 20 e 30 anos participa, foi um espaço privilegiado para o crescimento explosivo da KFTU. Ao publicar consistentemente seus objetivos e atividades nessa comunidade online, a KFTU conseguiu atrair a atenção dos/das docentes:

“Se tiver dúvidas em sua vida profissional docente, acredito que um/a professor/a pesquisará bastante no Indischool em vez de resolvê-las através da comunicação com outros/as professores/as da escola. Como as pessoas que trabalham na mesma escola têm experiência limitada, não é fácil obter informações diferentes. Além disso, como é difícil criar um ambiente em que possa falar abertamente sobre as informações na escola, eu posto minhas preocupações na comunidade online... Por exemplo, uma vez, eu estava preocupada com a questão das férias anuais remuneradas. Quando pesquisei sobre o problema no Indischool, descobri que não era a única preocupada com as férias remuneradas. Na comunidade online, a KFTU postou o processo de coleta de opiniões sobre o assunto e de envio de nossas ideias ao Ministério da Educação” (Ji-eun, KFTU).

Como os membros foram recrutados/as sem contato pessoal, o sindicato tem prestado mais atenção em manter o contato online. O sindicato convidou-os/as a se juntarem ao Naver Band, um serviço de rede social coreano para acesso instantâneo às atividades e conquistas da KFTU. Min-sun, membro da KFTU, deu um relato detalhado da interação online entre a organização e seus membros:

“Para se comunicar com seus membros, a KFTU mantém um café Naver Band e envia mensagens quando necessário. Nós nos comunicamos principalmente por meio de mensagens de smartphone quando precisamos de uma pesquisa ou assinaturas em declarações para estabelecer uma política” (Min-sun, KFTU).

Mais importante ainda, a KFTU se concentrou em manter um sentimento de participação, o que é fundamental na organização online. Assim, o sindicato não só forneceu informações sobre políticas educativas que influenciam as condições de trabalho dos/das docentes, como também solicitou as respostas dos membros às políticas e os/as encorajou a tomar medidas online. Petições online e campanhas por mensagens de texto foram dois exemplos de como criar um senso de eficácia participativa entre membros. Quando questionados/as sobre como participavam das atividades do sindicato, todos/das os/as entrevistados/das afiliados/das à KFTU responderam que ainda não haviam participado de atividades offline. Ainda assim, a maioria havia participado da assinatura de declarações sobre políticas educacionais:

“Assinei declarações da KFTU quando achei que o conselho escolar havia suprimido os direitos dos/das professores/as ou promulgado políticas injustas para com eles/as. Por exemplo, quando um professor que aconselhava uma aluna foi acusado de má conduta sexual, assinei uma petição em favor do professor porque achei que o caso foi tratado de forma a culpar o professor, mesmo que ele não tivesse culpa, e que o caso não foi explicado adequadamente porque se baseou apenas nos direitos dos/das alunos/as e ignorou os direitos dos/das professores/as” (Yong-Hoon, KFTU).

Esse tipo de organização online atraiu uma geração mais jovem, familiarizada com o mundo digital e que preferia o anonimato. Criar caminhos acessíveis para que os/as professores/as participassem sem assumir encargos e riscos, como assinar uma declaração, deu legitimidade às atividades do sindicato e uma sensação de eficácia. Alguns/umas professores/as disseram que, às vezes, sentiam a necessidade de desenvolver um senso de pertencimento por meio da participação em reuniões presenciais a longo prazo, mas hesitavam em liderar ou participar de reuniões presenciais imediatamente.

Embora a organização online tenha sido bem-sucedida em gerar a formação organizacional e um rápido crescimento, ainda há dúvidas sobre se continuará a ser eficaz na sua manutenção, especialmente após a pandemia, com o ressurgimento das interações presenciais. Além disso, a estratégia online de anonimato cria outro desafio para sair do ambiente virtual. Embora possa aliviar os receios dos membros inicialmente, também pode se tornar um obstáculo à organização de atividades presenciais. Por exemplo, descobrimos que todos/as os/as entrevistados/das da KFTU não sabiam se havia outros membros em suas escolas. Além disso, como a mobilização online se concentra mais em questões de interesse imediato dos membros, a KFTU pode ter dificuldade em obter respostas para tópicos que não parecem urgentes, mas são importantes a longo prazo.

Ativismo básico

A KFTU se concentrou em questões básicas para melhorar o local de trabalho, uma tendência do sindicalismo empresarial. As reivindicações dos/das professores/as incluíam aumentos salariais, mas não se limitavam a isso. Os/As professores/as do sindicato partilhavam a filosofia de que *“só professores/as felizes podem tornar os/as alunos/as felizes”* e se concentravam intensamente em melhorar as condições de trabalho e reforçar seu respeito social. Nesse sentido, a KFTU compreendia bem os desejos e exigências dos membros e se preocupava com eles/elas.

Por exemplo, o sindicato forneceu aos/as professores/as recursos para desenvolvimento profissional, apoio para tarefas administrativas que não fossem relacionadas ao ensino, proteção jurídica e eventos culturais. De acordo com nossas entrevistas, os/as docentes mais jovens demonstravam grande interesse em desenvolvimento profissional e estavam entusiasmados/as em melhorar suas habilidades de ensino e conhecimentos básicos. O sindicato percebeu esse desejo e ofereceu a eles/elas os materiais didáticos e recursos educacionais necessários. Em particular, o sindicato forneceu recursos que os/as professores/as tinham dificuldade de adquirir por conta própria, como softwares para sala de aula. Foi uma estratégia clara para aumentar o senso de eficácia sindical, contrastando com os recursos educacionais fornecidos pelo Ministério da Educação, que não atendiam plenamente às necessidades dos/das professores/as em termos de desenvolvimento profissional.

“Acho que o sindicato dos professores é muito bom em marketing. Eles oferecem acesso gratuito ao Padlet, um software para ensino online. Ele não é comprado pelo governo distrital ou pela escola porque acho que o governo realmente não sabe como gastar dinheiro em tecnologia educacional, e leva muito tempo para o distrito fornecê-lo, mesmo que os/as professores/as já usem o software. No entanto, a KFTU é muito rápida em perceber o que os/as professores/as querem e fornecê-lo gratuitamente” (A-reum, KFTU).

Além de fornecer esses recursos educacionais, o sindicato também identificou e trabalhou para resolver até mesmo pequenos problemas que os/as docentes estavam enfrentando. Além de ensinar, os/as professores/as eram responsáveis por uma variedade de outras tarefas nas escolas, incluindo funções administrativas, cuidados infantis e apoio a exames de nível nacional. A KFTU prestou atenção ao desconforto dos/das docentes nessas tarefas e fez com que eles/elas se sentissem respeitados/das.

“A KFTU costuma enviar mensagens quando há algum problema, como ‘Fizemos algo’ ou ‘Temos uma opinião’ ou algo do tipo. Uma das mensagens que me enviaram era sobre um pequeno problema: os/as professores/as se sentiam desconfortáveis com a localização da cadeira dola fiscal durante o exame nacional. E me enviaram uma mensagem dizendo que a KFTU havia resolvido esse inconveniente. Eu realmente não saberia o que estava acontecendo se não tivesse me inscrito para ser fiscal, então não tinha pensado nisso, mas quando vi a mensagem, percebi que precisamos prestar atenção a isso também” (Ji-eun, KFTU).

Mudar a localização da cadeira do fiscal pode ter sido uma questão menor, mas foi uma ação simbólica para mostrar o quanto o sindicato se preocupava com seus membros.

Houve várias disputas legais nas escolas à medida que os direitos dos/das estudantes se expandiram e as exigências de pais e mães, por vezes, se diversificaram a ponto de ultrapassar a responsabilidade das escolas. A KFTU se concentrou em proteger os/as professores/as contra esses riscos legais por meio do tratamento de reclamações, aconselhamento jurídico e representação em processos judiciais. Os/As professores/as ficaram satisfeitos/as e se beneficiaram desse apoio imediato.

“Em 2019, a KFTU criou um Comitê de Proteção dos Direitos Docentes, então eu aprendi sobre assessoria jurídica e empresas de segurança contratadas pela KFTU. Senti que poderia obter ajuda se precisasse e o sindicato também oferece aconselhamento aos/as professores/as quando relatam tratamento injusto por parte dos administradores, mesmo que não seja imediatamente. Portanto, o sindicato é como um seguro para mim” (Bo-ram, KFTU).

Além de fornecer aconselhamento e serviços jurídicos, a KFTU realizou eventos culturais para o desenvolvimento profissional dos/das docentes e se absteve de atividades políticas. Isso se deu em reconhecimento ao fato de que os/as docentes relutavam em participar de ações políticas radicais e queriam se concentrar no ensino, em vez de na política. Os/As professores/as da KFTU ficaram satisfeitos/as com os eventos culturais do sindicato: palestras de pessoas renomadas, caminhadas e workshops para recreação. O principal modo de participação nas atividades sindicais continua sendo por meio de

canais online, mas os eventos culturais têm desempenhado um papel significativo no reforço da imagem positiva e amigável da KFTU.

Embora o KTU também realizasse atividades semelhantes, como jardinagem, excursões com crianças e eventos culturais, alguns/umas entrevistados/as consideravam que o objetivo final das atividades culturais, aparentemente benignas, do KTU parecia político. A forte ênfase na identidade da KFTU como um grupo de interesse, em vez de uma organização política, e não a natureza das atividades em si, contribuiu para sua expansão. Enquanto o KTU se concentrava na promoção de movimentos sociais em nome da transformação estrutural do sistema educacional, a KFTU aumentava o sentimento de pertencimento, oferecendo serviços atraentes e respondendo às necessidades dos/das professores/as. Nesse sentido, sentiram que a KFTU priorizou os interesses de seus principais constituintes – os/as professores/as efetivos/as.

Mudança de estratégias?

Em 18 de julho de 2023, um mês após nossa coleta de dados, uma professora primária de 24 anos cometeu suicídio em sua sala de aula, após lutar contra um longo período de comportamento disruptivo dos/das alunos/as e reclamações de pais e mães. A morte da professora provocou uma ação direta por parte dos/das professores/as, que vinham lutando para se proteger de pais/mães e alunos/as indisciplinados/das, resultando numa manifestação com 300 mil professores/as para instar o governo a revisar a Lei Contra Maus-Tratos Infantis, em frente ao prédio da Assembleia Nacional Coreana, em setembro. Essa foi a maior manifestação de uma única profissão na história da Coreia.

À medida que milhares de professores/as em Seul começaram a se reunir para exigir uma investigação completa sobre a morte de sua colega, a manifestação se transformou em dois meses de protestos nacionais em massa pedindo a reforma da Lei Contra Maus-Tratos Infantis. Nessas manifestações em grande escala, a KFTU desempenhou um papel de liderança na organização de comícios, conversas com a mídia e publicação de relatórios de pesquisa sobre as queixas atuais dos/das docentes.

Essa explosão de mobilização leva à questão de saber se a revitalização sindical da KFTU mudou para o sindicalismo de movimento social. A possibilidade de se tratar de um sindicalismo de movimento social pode ser vista no fato de que a estratégia do sindicato mudou para a política de protesto, e que as manifestações foram organizadas em torno dos/das professores/as de base. No entanto, a KFTU limitou os comícios à rememoração da morte da professora e ao apelo à reforma da Lei Contra Maus-Tratos Infantis, que restringe severamente a capacidade educacional dos/das docentes. Nas manifestações, a KFTU rejeitou ativamente o uso de outros slogans políticos e sociais, como equidade econômica e justiça política, que são os objetivos do sindicalismo de movimento social.

Em outras palavras, a KFTU mudou suas estratégias para uma ação mais direta, mas isso não implica necessariamente uma mudança para o sindicalismo de movimento social.

Turner e Hurd (2001) apontaram que o sindicalismo empresarial pode mobilizar pessoas ocasionalmente apenas para seus próprios interesses, sem envolvimento ativo em questões políticas mais amplas. Assim, concluímos que a KFTU usou esse tipo de ativismo ocasional como estratégia, mas seu objetivo final continua sendo o sindicalismo empresarial.

Potencialidades e limitações da KFTU no movimento sindical docente na Coreia do Sul

No contexto do movimento sindical docente como um todo, o crescimento explosivo da KFTU como revitalização sindical por meio do sindicalismo empresarial tem um grande potencial, mas também muitas limitações. Em termos de potencial, avaliamos que a KFTU pode ajudar o movimento dos/das professores/as coreanos/as em dois aspectos. Para começar, criou um movimento em torno das necessidades específicas dos/das docentes no chão da escola. Através da descentralização organizacional, o sindicato responde eficazmente às políticas educativas locais. Além disso, através do recrutamento, organização e coleta de feedbacks através de canais online, melhorou especificamente as condições de trabalho em resposta às exigências dos/das professores/as.

Em particular, os/as professores/as da KFTU estavam interessados/das em restaurar o respeito social pela sua profissão, abordar o excesso de trabalho dos/das novos/as professores/as e melhorar as condições de trabalho nas escolas. Como visto na maioria das entrevistas, sua afirmação de que *“somente professores/as felizes fazem escolas felizes e crianças felizes”* indica que eles/elas sentiam que proteger os direitos e interesses dos/das professores/as leva a uma melhor educação para os/as alunos/as. Em outras palavras, a KFTU buscou mudar o panorama da educação por meio de microapoio aos/as professores/as, em vez de slogans políticos em nível macro. Essa abordagem não apenas levou a uma expansão quantitativa de todo o movimento sindical docente, como também reorientou o movimento para as necessidades da base, em vez de se basear nas decisões da liderança.

A segunda lição do caso é que a KFTU estabeleceu múltiplas vias institucionais para a participação política. O KTU, que anteriormente liderava o movimento, concentrava-se na política de protesto e excluía os partidos conservadores dos canais institucionais para o seu processo de elaboração de políticas. Já a KFTU tem estado aberta à comunicação com partidos políticos de qualquer ideologia, desde que possam contribuir para a implantação de políticas favoráveis aos/as docentes. Uma responsável sindical, Soo-ah, referiu-se à despolitização como uma estratégia significativa da KFTU:

“A despolitização não significa que você tenha que se afastar completamente da política. Você pode se reunir com um membro do partido conservador, se necessário, ou com um membro do partido liberal. Além disso, você pode se reunir com um membro do partido de esquerda, se necessário. [...] podemos pedir o que precisamos e acho que ganhamos muito com essas estratégias” (Soo-ah, KFTU).

No entanto, é questionável se a KFTU pode sustentar e desenvolver o movimento sindical docente devido a quatro limitações. Primeiro, sua tendência exclusiva pode impedir a extensão de sua base de membros. O sindicato tem como alvo docentes em tempo integral, com contratos permanentes, e representa exclusivamente seus interesses. Essa estratégia pode ser prática para atrair professores/as permanentes, mas eles/elas são apenas uma parte da comunidade escolar. Segundo, sua exclusividade gera conflitos com membros de outros sindicatos de trabalhadores/as temporários/as. Isso significa que a federação pode não receber solidariedade de outros/as trabalhadores/as da escola quando mais precisar. No fechamento durante a Covid-19, quando a carga de trabalho na escola era esmagadora, os/as professores/as permanentes consideravam outros/as funcionários/as da escola como concorrentes com interesses opostos, em vez de aliados/das. Assim, a KFTU tentou resolver o problema do excesso de trabalho por meio da união interna, e não por meio da solidariedade com outros/as trabalhadores/as da escola, como cuidadores/as, funcionários/as administrativos/as e professores/as temporários/as. Em terceiro lugar, é duvidoso que o sindicalismo empresarial baseado nas atividades dos/das dirigentes/as sindicais possa continuar a longo prazo. A KFTU tem se concentrado nas queixas dos membros de base, mas seu crescimento não tem sido impulsionado pela participação ativa deles/as. Descobrimos que muitos/as professores/as da KFTU relutavam em se tornar membros ativos do sindicato e buscavam o anonimato em suas atividades organizacionais. A falta de participação ativa da base corre o risco de minar os valores de descentralização e desburocratização que a KFTU busca. Por fim, ao rejeitar o envolvimento político na mudança estrutural, a KFTU não conseguiu conectar as queixas dos membros a uma causa política mais ampla. Embora sua estratégia tenha sido bem-sucedida nos estágios iniciais da expansão organizacional, a longo prazo ela corre o risco de minar a coesão organizacional, por não conseguir traduzir as vozes dos/das professores/as em poder político.

Considerações finais

A Federação Coreana de Sindicatos de Professores – KFTU revitalizou o movimento sindical docente na Coreia do Sul, que se encontrava estagnado, através de estratégias baseadas no sindicalismo empresarial, respondendo às mudanças sociopolíticas e aos novos tipos de exigências das novas gerações. Ao analisar este caso, a nossa investigação pode contribuir para

os estudos sobre a revitalização sindical de duas maneiras. Primeiro, diferentemente de estudos anteriores que se concentram na revitalização sindical por meio do sindicalismo de movimento social, este estudo explora o processo de revitalização sindical por meio do sindicalismo empresarial. Diante do fato de que os sindicatos docentes têm várias identidades organizacionais: organizações profissionais, sindicatos econômicos e grupos políticos (LAWN, 1985), a KFTU enfatizou as identidades de organização profissional e sindicato econômico e buscou ativamente a neutralidade política. Ao rejeitar o envolvimento direto em questões ideológicas, a KFTU se diferenciou do KTU e se concentrou em ajudar no desenvolvimento das capacidades profissionais dos/das professores/as permanentes, restaurando o orgulho em sua profissão e melhorando suas condições de trabalho. Ao contrário dos estudos sobre sindicatos docentes que definem o sindicalismo de movimento social como uma estratégia necessária para alcançar esses resultados (GIVAN e LANG, 2020; UETRICH, 2014), o caso da KFTU sugere que a rejeição intencional do sindicalismo de movimento social pode ser uma estratégia mais eficaz para organizar os/as trabalhadores/as em contextos sociais específicos.

Em segundo lugar, este estudo não limita os fatores de revitalização sindical às estratégias sindicais, mas mostra que a revitalização pode ocorrer na interação das estratégias organizacionais com o contexto sociopolítico e novos/as agentes. Classificamos os três aspectos e descrevemos suas especificidades em nossas conclusões, mas eles estão interligados. Estudos anteriores sobre revitalização sindical se concentraram nas estratégias dos sindicatos (FREGE & KELLY, 2003), mas as estratégias por si só não podem explicar a revitalização sindical. De acordo com a abordagem dos recursos de poder, as estratégias devem ser combinadas com vários recursos internos e oportunidades externas para serem eficazes (SCHMALZ, LUDWIG & WEBSTER, 2018). Além disso, este estudo presta atenção às características dos/das agentes, indo além da interação entre estrutura e organização. A revitalização sindical acaba por ter diferentes direções, processos e estratégias dependendo dos/das agentes. Uma vez que a nova geração de professores/as é construída num processo sociopolítico e não num vácuo, não é fácil caracterizá-la como tendo total autonomia em relação à estrutura social. No entanto, a nossa investigação não a considera completamente vinculada à estrutura, pois ela influencia o processo sociopolítico e vice-versa. Além disso, descobrimos que um gatilho importante, como a Covid-19, pode instigar a formação de uma demanda unificada entre os/as professores/as e levar a mudanças nas estratégias sindicais destinadas a abordar as suas queixas.

Como um estudo exploratório para compreender a revitalização sindical por meio do sindicalismo empresarial, nossa pesquisa explica parcialmente o processo em que o sindicato docente surge e cresce. Para uma compreensão mais profunda de suas características e efeitos será necessário estudar questões não respondidas no futuro: que tipo de relações os/as dirigentes sindicais e os membros da base estabelecem na KFTU? De que maneiras o KTU, o sindicato docente mais antigo, mudará suas estratégias organizacionais em resposta ao crescimento do novo sindicato docente? Como as interações

entre os dois sindicatos – cooperação, compromisso e conflito – influenciam o sistema educacional? Ao responder a essas questões de pesquisa, estudos futuros fornecerão uma imagem mais clara da relação entre o movimento sindical docente, o sindicalismo de movimento social e o sindicalismo empresarial.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *Teachers' union revitalisation through business unionism: a case study of the South Korean teachers' union movement*, Jaeung Kim and Jinyoung Park, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Ana Lucia do Carmo Dantas e Fernando Scheibe.
- 2 Este trabalho foi apoiado pelo Ministério da Educação da República da Coreia e pela Fundação Nacional de Pesquisa da Coreia [número da subvenção: NRF-2022S1A5C2A01092544].
- 3 Os líderes nacionais da KFTU continuam a provir do grupo Nodutdol.
- 4 Como filosofia educacional do KTU, *chamgyoyuk* significa educação para a democracia, independência e humanização, em oposição ao autoritarismo, colonialismo e comercialização.

Referências

- BAE, K. 2011. “청소년인권운동의 역사와 도약을 위한 과제” [The History of Youth's Rights Movement in Korea and the Task for its Leap]. *Human Rights Theories and Practices* 10: 250–275.
- BASCIA, N. 2008. “What Teachers Want from Their Unions What we Know from Research.” In *The Global Assault on Teaching, Teachers, and Their Unions: Stories for Resistance*, edited by M. F. Compton and L. Weiner, 1st ed., 95–108. New York: Palgrave Macmillan.
- BUDD, J. W. 2017. *Labor Relations: Striking a Balance*, 5th ed. New York: McGraw-Hill Education.
- CHOI, J. 2007. “한국 민주주의, 무엇이 문제이고 무엇이 문제가 아닌가” [Korean Democracy, What are and are not the Problems]. In *어떤 민주주의인가* [What Kind of Democracy], edited by J. Choi, C. Park, and S. Park, 83–194. Seoul: Humanitas.
- CHOSUN Ilbo. 2023. “‘탈정치’ 교사노조의 급성장, 시대착오 전교조에 대한 심판” [The Rapid Growth of Depoliticized KFTU: Judge to the Anachronistic KTU], February 2. [Editorial]. Chosunilbo.
- CLAWSON, D., and M. A. Clawson. 1999. “What has Happened to the US Labor Movement?: Union Decline and Renewal.” *Annual Review of Sociology* 25 (1): 95–119. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.25.1.95>.
- COOK, M. L. 2010. *Organising Dissent: Unions, the State, and the Democratic Teachers' Movement in Mexico*. University Park: Penn State Press.
- COOPER, B. S., ed. 1992. *Labor Relations in Education: An International Perspective*. Westport, CT: Greenwood Press.
- COOPER, B. S., and J. Sureau. 2008. “Teacher Unions and the Politics of Fear in Labor Relations.” *Educational Policy* 22 (1): 86–105. <https://doi.org/10.1177/0895904807311298>.

- DUNLOP, J. T. 1993. *Industrial Relations Systems*, Rev. ed. Boston: Harvard Business School Press.
- ENGEMAN, C. 2015. "Social Movement Unionism in Practice: Organisational Dimensions of Union Mobilisation in the Los Angeles Immigrant Rights Marches." *Work, Employment & Society* 29 (3): 444–461. <https://doi.org/10.1177/0950017014552027>.
- FAIRBROTHER, P., and E. Webster. 2008. "Social Movement Unionism: Questions and Possibilities." *Employment Responsibilities and Rights Journal* 20 (4): 309–313. <https://doi.org/10.1007/s10672-008-9091-1>.
- FAIRBROTHER, P., and C. Yates, eds. 2003. *Trade Unions in Renewal: A Comparative Study*. New York: Continuum.
- Finger, L., and J. Gindin. 2015. "From Proposal to Policy: Social Movements and Teachers' Unions in Latin America." *Prospects* 45 (3): 365–378. <https://doi.org/10.1007/s11125-015-9355-0>.
- FOUGNER, T., and A. Kurtoglu. 2011. "Transnational Labour Solidarity and Social Movement Unionism: Insights from and Beyond a Women Workers' Strike in Turkey." *British Journal of Industrial Relations* 49 (S2): 353–375. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8543.2010.00801.x>.
- FREGE, C., and J. Kelly. 2003. "Union Revitalisation Strategies in Comparative Perspective." *European Journal of Industrial Relations* 9 (1): 7–24.
- FREGE, C., and J. Kelly. 2004. "Union Strategies in Comparative Context." In *Varieties of Unionism: Strategies for Union Revitalisation in a Globalising Economy*, edited by C. Frege and J. Kelly, 31–45. Oxford; New York: Oxford University Press.
- GIVAN, R. K., and A. S. Lang, eds. 2020. *Strike for the Common Good: Fighting for the Future of Public Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- HA, B. 2011. "지방분권시대 지방교육재정의 운용 전략 연구" [A Study on the Improvement of Local Educational Finance System in a Decentralisation Era]. *Industrial Economy Studies* 24 (3): 1323–1342.
- HAHM, C. 2008. "South Korea's Miraculous Democracy." *Journal of Democracy* 19: 128–142. <https://doi.org/10.1353/jod.0.0005>.
- Hattam, V. C. 2014. *Labor Visions and State Power: The Origins of Business Unionism in the United States*. (Course Book). PRINCETON: Princeton University Press.
- HONG, K., and H. Song. 2003. "한국 사회복지 정책의 변화와 지속; 1990 년 이후를 중심으로" [Continuity and Change in Korean Welfare Regime; After 1990]. *Korean Journal of Social Welfare* 55 (11): 205–230.
- JANG, J. 2008. "노동부문 주요 변화" [Main Changes in the Labour Sector]. In *한국의 사회동향* [Korean Social Trends 2008], edited by H. Seok, S. Kang, H. Gu, S. Sim, J. Lee, H. Lee, J. Jang, B. Cho, and J. Choi, 90–100. Daejeon: Statistics Research Institution.
- JU, S. 2017. "한국 시민사회 30년(1987–2017)의 시민참여와 민주주의" [Citizen Participation and Democracy in the History of Korean Civil Society(1987–2017)]. *Civil Society and NGO* 15 (1): 5–38.
- JUN, S. 1992. "China: Teachers' Unions." In *Labor Relations in Education: An International Perspective*, edited by B. S. Cooper, 51–70. Westport, CT: Greenwood Press.
- JUNG, D. 2021. "2000년대 학생운동의 새로운 정체성 모색과 운동의 다각화: 연세대학교 학생운동을 중심으로" [The Search for a New Identity and the Diversification of the Student Movement in the 2000s: A Case Study of Yonsei University, South Korea]. *Hak-Lim* 48: 205–252.
- JUNG, W., B. Kim, J. Park, and M. Kim. 2023. "교원 대상 법률 분쟁 사례 분석 및 교육청 지원 방안 연구" [Analysis of Lawsuit Cases Against Teachers and Support Measures by the Education Office]. A report commissioned by the Seoul Education Office.

- KERCHNER, C. T., and D. E. Mitchell. 1988. *The Changing Idea of a Teachers' Union*. London, New York: Falmer Press.
- Kerrissey, J., and E. Schofer. 2013. "Union Membership and Political Participation in the United States." *Social Forces* 91 (3): 895–928. <https://doi.org/10.1093/sf/sos187>.
- KIM, Y. 2004. "외환 위기 이후 노동시장 구조 변화" [The Structural Changes in the Korean Labour Market After the Economic Crisis]. *Asian Studies* 47 (1): 71–86.
- KIM, H. 2009. "육화된 신자유주의의 윤리적 해체" [Ethical Anatomy of Incarnated Neo-Liberalism]. *Society and Theories* 14: 173–212. <https://doi.org/10.17209/st.2009.05.14.173>.
- KIM, J.-Y. 2010. "87년체제론의 관점에서 본 사회체제논쟁" [The Debate on the Korean Societal Regime and '87regime Theory]. *Democratic Society and Policy Research* 17: 53–90.
- KIM, J. 2016. "The Current State of South Korea's Democracy." *Journal of International and Area Studies* 23 (2): 1–15.
- Kim, N. 2023. "학생학부모가 교사 폭행 ... 최근 6년간 '1249건' 달해" [Students and Parents Assaulted Teachers ... There have been 1,249 Assaults for the Last 6 Years], July 19. *The Kyunghyang Shinmun*.
- KIM, M., H. Kwon, N. Kim, Na. Park, H. Bang, and Y. Ahn. 2021a. "초 중등 진로교육 현황 조사" [A Survey on Career Education in Elementary and Middle School], *Research paper*, Korea Research Institute for Vocational Education and Training.
- KIM, K., and Y. Lee. 2011. "IMF 외환 위기 이후 한국 사회의 탈도덕화: 공정성, 순수성 변화를 중심으로" [The De-Moralization of Korean Society]. *Korean Sociology* 55 (2): 29–59.
- KIM, J.-H., E. Shin, and Y. Hyun. 2021b. "사범대학 예비중등교사가 인식하는 교사 진로장벽" [Career Barriers Perceived by Pre-Service Secondary Teachers]. *Secondary Education Research* 69 (1): 23–60.
- KOO, H. 2001. *Korean Workers: The Culture and Politics of Class Formation*. Ithaca: Cornell University Press.
- Korea Labor Institute. 1989. "노동동향분석" [Analysis of Labor Trend].
- KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE. 2022. Korean Education Statistics. <https://kess.kedire.kr/index>
- KOREAN FEDERATION OF TEACHERS' UNION. 2022. A New Path: The History of Korean Federation of Teachers' Union for 5 years (2017–2022).
- KOREAN LABOR SOCIETY RESEARCH INSTITUTE. 2013. "교원노사관계의 현황과 과제" [Current State and Tasks of Labor Relations of Teachers]. *Labor Society*, 163. http://klsi.org/bbs/board.php?bo_table=B07&wr_id=1808.
- LAWN, M., ed. 1985. *The Politics of Teacher Unionism: International Perspectives*. Dover, NH: Croom Helm.
- Mannheim, K. 1970. "The Problem of Generations." *Psychoanalytic Review* 57 (3): 378–404.
- MARTIN, R. M. 1989. *Trade Unionism: Purposes and Forms*. Oxford: Clarendon Press.
- MCADAM, D. 1982. *Political Process and the Development of Black Insurgency, 1930–1970*. Chicago: University of Chicago Press.
- MINISTRY OF EMPLOYMENT AND LABOR. 2022. Korean Labor Statistics. <http://laborstat.moel.go.kr/hmp/index.do>.
- Moody, K. 1997a. "Towards an International Social-Movement Unionism." *New Left Review* 225: 52–88.
- MOODY, K. 1997b. *Workers in a Lean World: Unions in the International Economy*, (Reprinted). New York: Verso.
- NAM, Y., and M. Chun. 2019, May 28. "30년 전 참교육으로 공감, 이젠 정치색 과해 교사도 외면" [Empathised with True Education 30 years ago but Ignored with Too Much Politicalness Now]. *Joong-angilbo*.
- NOVELLI, M. 2004. "Globalisations, Social Movement Unionism and New Internationalisms: The Role of Strategic Learning in the Transformation of the Municipal Workers Union of EMCALI1." *Globalisation, Societies and Education* 2 (2): 161–190. <https://doi.org/10.1080/14767720410001733638>.
- OECD. 2022. Education at a Glance. OECD database.

- PARK, Y. 2022. 교사 1명 뽑는데 68명 몰려, 미달되던 지방도 경쟁률 ‘쑈’ [68 Applicants for one Position with Rising Application Rates in Less Applying Provinces], November 5. *Maeil Business News Korea*.
- PARK, J., S. Kim, and K. Kim. 2019. “학교 내 민주적 협의 문화 발전을 위한 개선 방안 탐색” [An Exploratory Study on the Improvement of Democratic Consultative Culture in Schools]. *Journal of Educational Innovation Research* 29: 423–441. <https://doi.org/10.21024/pnuedi.29.1.201903.423>.
- PYO, S. 1996. “학교의 민주화와 학생, 학부모의 교육권” [Democratisation of School and Education Rights of Students and Parents]. *The Journal of Law of Education* 8: 171–194.
- ROBINSON, I. 2000. “Neoliberal Restructuring and U.S. Unions: Towards Social Movement Unionism?” *Critical Sociology* 26 (1-2): 109–138. <https://doi.org/10.1177/08969205000260010701>.
- RYU, B., K. Kim, H. Lim, S. Lee, H. Yang, and J. Hwang. 2015. “학부모의 학교 참여 실태 및 정책방안” [Parents’ School Engagement: Its Status and Policy Recommendations], *Research paper RR 2015-01*, 한국교육개발원 [Korean Educational Development Institute].
- SCHENK, C. 2003. “Social Movement Unionism: Beyond the Organising Model.” In *Trade Unions in Renewal: A Comparative Study*, edited by P. Fairbrother and C. Yates, 244–262. London: Routledge.
- SCHMALZ, S., C. Ludwig, and E. Webster. 2018. “The Power Resources Approach: Developments and Challenges.” *Global Labour Journal* 9 (2): 113–133. <https://doi.org/10.15173/glj.v9i2.3569>.
- SEIDMAN, G. 2011. “Social Movement Unionism: From Description to Exhortation.” *South African Review of Sociology* 42 (3): 94–102. <https://doi.org/10.1080/21528586.2011.621241>.
- SHIM. 1990. “한국교육운동약사” [Brief History of the Korean Education Movement]. In *한국교육의 성격과 교직원노조운동* [Characteristics of the Korean Education and Teachers’ Union Movement], edited by Korean Education Research Institution, 159–196. Seoul: Pooreunnamu.
- SHIN, G., P. Chang, J. Lee, and S. Kim. 2007. South Korea’s democracy movement (1970–1992): *Stanford Korea Democracy Project Report*, The Shorenstein Asia Pacific Research Center, Stanford University: Research Report: 1–119.
- SHIN, J., and S. Seo. 2016. “복지국가, 지방분권, 지방정치 역사·비교론적 관점에서 본 한국의 복지 분권화의특성” [Welfare State, Decentralisation, and Local Politics Interpreting Welfare Decentralisation in South Korea from Historical - Comparative Perspectives]. *Korea Social Policy Review* 23 (4): 61–89. <https://doi.org/10.17000/kspr.23.4.201612.61>.
- STAKE, R. E. 1995. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- SYNOTT, J. P. 2002. *Teacher Unions, Social Movements and the Politics of Education in Asia: South Korea, Taiwan and the Philippines*. Burlington, VT: Ashgate.
- TARLAU, R. 2022. “Take or Reject State Power? The Dual Dilemma for Teachers’ Unions in Brazil and Mexico.” *Studies in Comparative International Development* 57 (3): 361–384. <https://doi.org/10.1007/s12116-022-09364-x>.
- TARROW, S. G. 2011. *Power in Movement: Social Movements and Contentious Politics*, 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- TATTERSALL, A. 2005. “There is Power in Coalition: A Framework for Assessing How and When Union-Community Coalitions are Effective and Enhance Union Power.” *Labour & Industry: A Journal of the Social and Economic Relations of Work* 16 (2): 97–112. <https://doi.org/10.1080/10301763.2005.10669325>.
- TURNER, L. 2003. “Reviving the Labor Movement: A Comparative Perspective.” In *Research in the Sociology of Work: Vol. 11. Labor Revitalisation: Global Perspectives and New Initiatives*, edited by D. B. Cornfield and H. J. McCammon, 23–58. Amsterdam: JAI Press.

TURNER, L., and R. A. Hurd. 2001. "Building Social Movement Unionism: The Transformation of the American Labor Movement." In *Rekindling the Movement: Labor's Quest for Relevance in the 21st Century*, edited by L. Turner, H. C. Katz, and R. W. Hurd, 9–26. Ithaca: Cornell University Press.

UETRICHT, M. 2014. *Strike for America: Chicago Teachers Against Austerity*. New York: Verso Books.

VACHON, T. E., M. Wallace, and A. Hyde. 2016. "Union Decline in a Neoliberal Age: Globalization, Financialization, European Integration, and Union Density in 18 Affluent Democracies." *Socius: Sociological Research for a Dynamic World* 2: 1–22. <https://doi.org/10.1177/2378023116656847>.

VOSS, K., and R. Sherman. 2000. "Breaking the Iron Law of Oligarchy: Union Revitalisation in the American Labor Movement." *American Journal of Sociology* 106 (2) (September): 303–349. <https://doi.org/10.1086/316963>.

WALLERSTEIN, M., and B. Western. 2000. "Unions in Decline? What has Changed and Why." *Annual Review of Political Science* 3 (1): 355–377. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.3.1.355>.

YOON, H. 2017. "IMF 20년, 헌정질서의 변화와 전망: 취약한 헌정질서가 초래한 외부충격의 효과" [Changes and Prospect of Constitutionalism in 20 Years since IMF: The Effects of External Shocks Caused by Weak Constitutionalism]. A paper presented at a Symposium '20 years since IMF, Changes and Prospect of Korean Society' organised by Korea Progressive Academy Council. November 17.

YU, K., and H. Lee. 1999. *IMF 이후 노동시장의 변화 및 전망* [Changes and Prospects of the Labour Market After the IMF]. Seoul: Korea Development Institute.

Declaração de divulgação

Os autores não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.

Sindicatos docentes, democracia e participação: *construindo poder interno num sindicato docente australiano*¹

Teacher unions, democracy and participation:
building internal power in an Australian teacher union

Sindicatos docentes, democracia y participación:
construyendo fuerza interna en un sindicato docente australiano

MIHAJLA GAVIN*

Universidade de Tecnologia de Sydney, Austrália

RESUMO: Os sindicatos docentes estão trabalhando em tempos difíceis. Assim, é importante que construam poder para resistir às reformas neoliberais que têm visado reestruturar a educação escolar e enfraquecer a organização coletiva. No entanto, temos pouca compreensão do projeto de democratização em que os sindicatos docentes se engajaram para construir e renovar o poder interno nesse ambiente. Com base no estudo de caso de uma experiência bem-sucedida de democracia sindical docente na Austrália, este artigo destaca a importância de forjar estruturas e processos democráticos coordenados e liderados por membros que promovam a voz coletiva, bem como de se engajar numa renovação contínua, a fim de construir e manter o poder interno num ambiente neoliberal.

Palavras-chave: Sindicatos docentes. Democracia. Participação. Renovação. Poder sindical. Neoliberalismo.

ABSTRACT: Teacher unions are working in challenging times. Building power is important for teacher unions to resist neoliberal reforms that have aimed to restructure school education and weaken collective organisation. Yet we have few understandings of the democratisation project that teacher unions have engaged in to build and renew internal power in this environment. Drawing upon insights from a successful

* Departamento de Gestão, UTS Business School, Universidade de Tecnologia de Sydney, Sydney, Austrália.
E-mail: <mihajla.gavin@uts.edu.au>.

case study of teacher union democracy in Australia, this article highlights the importance of forging member-led and coordinated democratic structures and processes that foster collective voice as well as engaging in ongoing renewal in order to build and maintain internal power in a neoliberal climate.

Keywords: Teacher unions. Democracy. Participation. Renewal. Union power. Neoliberalism.

RESUMEN: Los sindicatos docentes trabajan en tiempos difíciles. Por lo tanto, es importante que construyan poder para resistir las reformas neoliberales que han tenido como objetivo reestructurar la educación escolar y debilitar la organización colectiva. Sin embargo, tenemos poca comprensión del proyecto de democratización en el que los sindicatos docentes se han involucrado para construir y renovar el poder interno en este entorno. Con base en el estudio de caso de una experiencia exitosa de la democracia sindical docente en Australia, este artículo destaca la importancia de forjar estructuras y procesos democráticos, coordinados y liderados por miembros que promuevan la voz colectiva, así como de participar en una renovación continua para construir y mantener el poder interno en un entorno neoliberal.

Palabras clave: Sindicatos docentes. Democracia. Participación. Renovación. Poder sindical. Neoliberalismo.

Introdução

Os sindicatos docentes estão trabalhando em ambientes políticos, industriais, regulatórios e econômicos desafiantes (BASCIA & STEVENSON, 2017). Embora tenham mantido uma elevada densidade de filiação, apesar do declínio do movimento sindical coletivo, o seu poder foi enfraquecido por décadas de reformas neoliberais (KELLY, 2015; STEVENSON *et al.*, 2020). Construir poder interno é essencial para que os sindicatos não apenas sobrevivam como organizações coletivas, mas também influenciem a reforma educacional e os resultados da formulação de políticas. Tal ação também é vital, dadas as políticas que, ao longo do tempo, reduziram as possibilidades de os sindicatos docentes se envolverem em debates sobre políticas educacionais (BASCIA & STEVENSON, 2017; GAVIN, 2022). No entanto, apesar de a democracia sindical ser uma área de investigação acadêmica há muitas décadas (FRIEDMAN, 2012; VOSS, 2010) e ser fundamental para a organização e mobilização dos membros (KELLY,

1998), tem havido pouca atenção na literatura sobre a renovação dos sindicatos docentes nos processos de democratização sindical, particularmente como estratégia para construir poder (BASCIA & MAHARAJ, 2022). Além disso, embora a literatura mais ampla sobre renovação sindical tenha se concentrado em grande parte em estratégias para reverter o declínio do número de filiados/as, estudiosos/as (YU, 2014) têm defendido uma investigação empírica e teórica mais profunda dos contextos organizacionais dos sindicatos para promover a renovação.

Ao investigar a renovação interna dos sindicatos docentes durante a era neoliberal, este artigo analisa os processos e práticas de democratização que ocorrem neles para compreender a construção do poder interno. Especificamente, o artigo examina a renovação de um sindicato docente na Austrália, a Federação de Professores/as de Nova Gales do Sul – NSWTF ou a Federação (NSW Teachers’ Federation), dentro de um contexto neoliberal que tentou restringir o engajamento democrático, e o projeto de democratização bem-sucedido empreendido pelo sindicato, conforme percebido pelos/as lideranças e membros. As conclusões destacam a importância de forjar estruturas e processos democráticos liderados por membros que promovam a voz coletiva dentro de uma estrutura coordenada, bem como de se envolver numa renovação contínua, a fim de construir e manter o poder interno em resposta aos desafios em evolução.

Este artigo apresenta primeiro uma visão geral contextual do cenário neoliberal em que os sindicatos docentes operam, seguida de uma revisão da literatura fundamental sobre a democracia sindical como base para examinar a construção do poder sindical. Após descrever os métodos utilizados neste estudo de caso, são apresentadas as suas conclusões temáticas. O artigo termina com uma discussão que sintetiza as conclusões e articula contribuições teóricas para a renovação e a democracia dos sindicatos docentes².

Sindicatos docentes e reforma neoliberal: democracia sob ameaça

O neoliberalismo e a mercantilização reestruturaram a educação escolar em âmbito global. Ao longo dos últimos 40 anos, pelo menos, o “movimento global de reforma educacional” injetou práticas corporativistas e gerencialistas na educação escolar, alimentadas por suposições de que a escolha e a concorrência aumentam a eficiência e a eficácia num mercado escolar livre (SAHLBERG, 2012). As políticas neoliberais privilegiaram a autonomia escolar (embora sob novos regimes de responsabilização), normalizaram a privatização do ensino e a expansão das escolas charter, ao mesmo tempo que cortaram recursos da educação pública e reestruturaram a educação como uma ferramenta econômica a serviço do crescimento do capital humano (BLANC, 2019; FITZGERALD *et al.*, 2019).

A neoliberalização da educação escolar na Austrália (o caso em questão) tem uma história longa e complexa, que resumirei brevemente. Na Austrália, a educação escolar é uma

responsabilidade constitucional dos estados e territórios do país, cada um tendo seu próprio sistema educacional. Os governos estaduais desenvolvem políticas de educação e implementam as políticas definidas pelo governo federal no plano nacional. Embora a educação pública tenha sido introduzida na Austrália no final do século XIX como “gratuita, obrigatória e secular” (MEADMORE, 2001), as políticas de financiamento dos sistemas de educação pública (governamental) e privada do país são consideradas incomuns (PROCTOR & SRIPRAKASH, 2013). Por exemplo, a concessão de deduções para mensalidades de escolas particulares e a alocação de fundos para escolas católicas pelo governo federal de Menzies nas décadas de 1950 e 1960 estabeleceram o padrão para normalizar o financiamento em todos os setores escolares (CAMPBELL, PROCTOR & SHERINGTON, 2009). Esses acordos foram intensificados sob as políticas de financiamento (neoliberais) do governo da Coalizão Liberal-Nacional do primeiro ministro John Howard nas décadas de 1990 e início dos anos 2000, como o aumento proporcional dos gastos com alunos/as de escolas particulares ligadas a uma agenda econômica nacional mais ampla para qualificar a futura força de trabalho da Austrália, mas contribuíram para uma maior precarização do ensino público no país (VICKERS, 2005).

Em nível nacional a neoliberalização também foi promovida através da agenda educacional do governo trabalhista de Hawke na década de 1980, cujas políticas econômicas racionalistas priorizavam a escolha de pais/mães e os interesses das escolas privadas (PEETZ & BAILEY, 2011). Essa agenda se refletiu nos níveis estadual e territorial durante essa década, quando, como parte das metas políticas de impulsionar a concorrência e a eficiência para aumentar as possibilidades de escolha de pais/mães, foram estabelecidos “quase-mercados” em todos os sistemas escolares, apoiados por certas medidas de responsabilização (CAMPBELL, PROCTOR & SHERINGTON, 2009). Em Nova Gales do Sul, os quase-mercados e a escolha de pais/mães foram ampliados por meio da descentralização parcial introduzida pelo governo Greiner, seguindo as recomendações do Relatório Carrick, que deu a pais/mães a oportunidade de matricular seus/suas filhos/as em outras escolas além daquela de sua área geográfica (CAMPBELL, PROCTOR & SHERINGTON, 2009).

A mercantilização também estimulou políticas descentralizadoras focadas no aumento da autonomia das escolas locais. Victoria foi o primeiro estado australiano a introduzir tais políticas sob o governo Kennett, em 1993, que implementou a descentralização de uma parte significativa do orçamento da educação pública para as escolas, seguida por iniciativas semelhantes com o programa Escolas Públicas Independentes, do governo Barnett, em 2009 (BLACKMORE, 2004). Mais recentemente, a política de descentralização *Escolas Locais, Decisões Locais* em Nova Gales do Sul (posteriormente revogada) concedeu às escolas públicas maior autonomia para contratar funcionários/as, bem como maior responsabilidade sobre suas despesas (GAVIN & STACEY, 2023).

Estudos empíricos documentaram como essas reformas, ao remodelar os sistemas escolares, afetaram as condições de trabalho dos/das professores/as. Por exemplo, a pesquisa de Ball (2003) explora como os regimes de avaliação de desempenho e

responsabilização aumentaram a vigilância e o escrutínio sobre o trabalho dos/das professores/asdocentes. No contexto australiano, Fitzgerald *et al.* (2019) e Gavin e Stacey (2023) também documentaram como o aumento da responsabilização no âmbito das políticas de descentralização levou professores/as a sofrerem uma redução de sua autonomia e do respeito à sua profissão, aumentou suas cargas de trabalho e encargos administrativos e gerou relações difíceis com os/as dirigentes escolares.

Nesse contexto, medidas regulatórias e legislativas também têm buscado enfraquecer o poder das organizações coletivas, como os sindicatos docentes. Nas democracias ocidentais, isso tem sido feito por meio de restrições à negociação coletiva, restrições à greve e limites à participação dos sindicatos na formulação de políticas (GAVIN, 2019). Exemplos dessas restrições incluem a decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos, em 2018, de acabar com a prática de obrigar os/as trabalhadores/as a se filiarem ao sindicato ou pagarem contribuições parciais, o que gerou o receio de um declínio na filiação sindical (BRENDEN, 2018).

Na Austrália, um ‘teto salarial’ estabelecido há uma década no setor público de Nova Gales do Sul reduziu os parâmetros de negociação dos sindicatos docentes (GAVIN, 2019), que têm uma longa história na Austrália de campanhas sobre diversas questões relacionadas aos salários de professores/as, condições de trabalho, provisão de educação pública, financiamento e várias causas de justiça social. No estado de Nova Gales do Sul, a NSWTF é o sindicato de professores/as e diretores/as de escolas públicas. É também a filial estadual do sindicato nacional, o Sindicato Australiano da Educação (Australian Education Union) – AEU. Os/As professores/as que trabalham em escolas independentes ou confessionais são cobertos/as separadamente pelo Sindicato Independente da Educação da Austrália. O trabalho organizado dos/das professores/as tem sido historicamente forte na Austrália, o que conferiu legitimidade política e institucional aos sindicatos docentes do país (SPAULL, 1985). Spauull (1985) observa como a atividade organizada entre os/as professores/as remonta ao início da década de 1850 em algumas colônias australianas. Isso tem sido atribuído a várias razões, incluindo uma forte identidade profissional e sindical (KELLY, 2015; MAGUIRE, BRAUN & BALL, 2018), bem como altos níveis de permanência na força de trabalho docente de NSW e o fato de que a NSWTF não é afiliada a nenhum partido político específico (ZADKOVICH, 1999).

No entanto, apesar da força comparativamente grande dos sindicatos de professores/as, temos testemunhado um recente ressurgimento do ativismo docente com o objetivo de ‘reagir’ contra a austeridade, a precarização das condições docentes e as reformas baseadas no mercado (BLANC, 2019). Por exemplo, as greves e paralisações de professores/as em 2018-2019 em estados importantes dos EUA, como Kentucky e Virgínia Ocidental, criaram uma “onda vermelha” de ativismo, com os/as professores/as exigindo melhores salários, turmas menores, melhores condições de negociação e limites para os testes padronizados (BLANC, 2019; TARLAU, 2023). No estado australiano de Nova Gales

do Sul, os/as professores/as das escolas públicas entraram em greve pela primeira vez em uma década no final de 2021, exigindo redução da carga horária e melhores salários.

A literatura existente argumenta que é importante que os sindicatos docentes criem espaços democráticos que facilitem a participação e o envolvimento de membros, a fim de construir poder (BASCIA & STEVENSON, 2017; GAVIN, 2022). No entanto, a questão de saber se os sindicatos docentes são organizações “democráticas” tem sido debatida por acadêmicos/as, políticos/as e jornalistas. Nos Estados Unidos, alguns/umas criticam os sindicatos docentes por serem organizações “politizadas” que têm “interesses particulares” (apenas) por questões econômicas dos membros, em detrimento das necessidades educacionais dos/das alunos/as (MOE, 2006). Outros/as também criticam os sindicatos docentes por serem excessivamente centralizados e pouco dispostos a inovar (BASCIA & MAHARAJ, 2022). Mas como argumenta Mancini (2020), a democracia interna do sindicato é crucial para construir poder e resistir às reformas neoliberais. Compreender os processos e práticas de democratização nos sindicatos docentes é, portanto, importante, ainda mais que há poucos estudos sobre isso.

Democracia sindical para construir o poder sindical

Os sindicatos são vitais para promover a voz dos/das trabalhadores/as, os interesses coletivos e a democracia na sociedade (WEBB & WEBB, 1897). A democracia sindical, como conceito e prática, é ampla. Lévesque e Murray descrevem a democracia como uma forma de “vitalidade deliberativa”, ou seja, “a participação dos membros na vida do seu sindicato” (LÉVESQUE & MURRAY, 2010, p. 338). Isso pode envolver uma série de práticas, incluindo a participação dos membros na tomada de decisões e na elaboração e implementação de políticas; a realização de eleições democráticas para garantir a responsabilidade institucional e a representação; a densidade e a presença de redes de membros; e o estabelecimento de estruturas e mecanismos para uma comunicação eficaz entre membros e líderes (FAIRBROTHER, 1984; 1986; GAHAN & BELL, 1999; LÉVESQUE & MURRAY, 2002; 2010). Dentro dessa definição ampla, este artigo se concentra especificamente em várias estruturas internas e processos de comunicação — e sua renovação — que permitem a participação dos membros na vida e na tomada de decisões do sindicato e que constroem uma voz coletiva.

A literatura existente destaca vários benefícios decorrentes da tomada de decisões inclusiva e da participação dos membros de base nos sindicatos, incluindo uma melhor percepção sobre a relevância do sindicato, um maior envolvimento dos membros, um compromisso reforçado com os valores do sindicato e uma maior legitimação das estratégias (GAHAN & BELL, 1999). A democracia também proporciona um controle fundamental sobre o poder das lideranças (VOSS, 2010). Da mesma forma, quando há poucas oportunidades de participação, baixo envolvimento na tomada de decisões ou expectativas

desalinhadas entre membros e líderes, a democracia é enfraquecida (ANDERSON, 1978). A democracia é uma pré-condição importante para a mobilização eficaz, o ativismo no local de trabalho e a resposta a desafios externos (FAIRBROTHER, 2005; GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2019). Portanto, para além da simples adesão formal (a *checkbook membership* de FIORITO, PADAVIC & DEORTENTIIS, 2015), Fairbrother defende uma “forma de sindicalismo em que os processos de mobilização sindical se baseiam em procedimentos e práticas participativos e, muitas vezes, por implicação, democráticos” (FAIRBROTHER, 2005, p. 372).

A democracia também é fundamental para o poder sindical. Isso é particularmente importante em função das várias pressões estruturais, políticas e institucionais que enfraqueceram o sindicalismo nas últimas décadas. Como argumentam Gumbrell-McCormick e Hyman: “Quando os recursos estruturais e associativos tradicionais dos sindicatos estão enfraquecidos em quase todos os lugares e seus recursos de poder institucionais estão cada vez mais precários, a eficácia exige um compromisso ativo com a abertura à mobilização entre os membros” (GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2019, p. 103).

As teorias da democracia enfatizam como ela não é apenas “positivamente associada ao poder sindical” (PEETZ & POCOCK, 2009, p. 626), mas é uma “fonte vital do poder sindical” (LÉVESQUE & MURRAY, 2003, p. 9). O conceito de poder nos sindicatos também pode ser definido de várias maneiras. Embora a densidade sindical ou as tendências de filiação tenham sido um indicador amplamente aceito do poder sindical (FREGE & KELLY, 2003), estudiosos/as observam como o poder pode (e talvez deva) ser entendido como um “processo mais dinâmico” (PEETZ & POCOCK, 2009, p. 634) voltado para o empoderamento dos/das trabalhadores/as e o aumento de suas capacidades e aptidões para agir (LÉVESQUE & MURRAY, 2010).

Os estudos acadêmicos enfatizam que a democracia é essencial para construir o poder sindical (LÉVESQUE & MURRAY, 2010; PEETZ & POCOCK, 2009). Por exemplo, a pesquisa de Peetz e Pocock (2009) sobre o poder sindical nos locais de trabalho australianos identificou uma forte associação entre as percepções de democracia dentro do sindicato (influência de delegados/as na filial do sindicato, voz de membros na determinação das reivindicações de negociação etc.) e o poder sindical. Quando os membros sentem que “são” o sindicato, é provável que uma maior democracia leve a um maior poder sindical (PEETZ & POCOCK, 2009, p. 642). De fato, “um sindicato não pode ter *poder para* seus membros, a menos que esses mesmos membros tenham *poder no* sindicato” (PEETZ & POCOCK, 2009, p. 642; grifos no original).

As teorias sobre democracia também enfatizam o coletivismo e a resposta aos interesses e preocupações coletivas dos membros como fundamentais para a construção do poder sindical. Na visão de Fairbrother, “as formas e os processos da democracia devem ser coletivos” (FAIRBROTHER, 1986, p. 190), de modo que a estrutura e a organização sindical sejam construídas com base nas “preocupações e experiências imediatas

dos membros do sindicato” (FAIRBROTHER, 1986, p. 174). No entanto, a forma como as estruturas e os processos democráticos sindicais foram renovados com sucesso ao longo do tempo para construir poder num ambiente desafiante para o sindicalismo tem recebido pouca atenção na literatura existente sobre a renovação sindical. Como argumentado por Yu: “A maior parte da vasta literatura sobre a revitalização sindical tem se centrado em estratégias para reforçar as capacidades dos sindicatos para inverter a tendência de dessindicalização” (YU, 2014, p. 501).

Embora os sindicatos docentes não tenham enfrentado o declínio experimentado pelo movimento sindical mais amplo (KELLY, 2015), os espaços para exercer a voz coletiva foram, no entanto, reduzidos no contexto neoliberal (BASCIA & STEVENSON, 2017). A renovação sindical sugere, portanto, a necessidade de “fazer as coisas de maneira diferente” para construir poder (STEVENSON *et al.*, 2020). Como argumentado por Stevenson *et al.*: “A renovação sindical [...] não consiste em minar as estruturas democráticas existentes, mas em avaliar se as estruturas atuais são adequadas para o propósito num ambiente alterado e se adaptar, quando necessário, a fim de ampliar e aprofundar o envolvimento dos membros” (STEVENSON *et al.*, 2020, p. 90). A renovação das práticas e processos democráticos pelos sindicatos docentes e seus efeitos na construção do poder são particularmente pouco pesquisados. Tais considerações são importantes, dados os desafios que os sindicatos docentes e os sindicatos em geral enfrentam em ambientes neoliberais.

Fairbrother (1986) argumenta que para que a democracia sindical seja concretizada, os sindicatos precisam ser organizados e estruturados de forma a permitir a voz coletiva. No entanto, existe uma tensão persistente na literatura existente sobre a organização e estrutura sindical em torno das formas de permitir a participação dos membros na vida do sindicato e construir o coletivismo. Há quem afirme que as estruturas sindicais podem facilitar ou inibir a prática democrática por meio de estruturas centralizadas ou descentralizadas — seja buscando a eficácia centralizada e burocrática, seja incentivando a organização e a atividade coletivas, nas quais os membros de base participam mais plenamente das atividades e assuntos sindicais (FAIRBROTHER, 1986, p. 190; GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2019; VOSS & SHERMAN, 2000). Gumbrell-McCormick e Hyman (2019) argumentam que as estruturas descentralizadas podem ser percebidas como mais “democráticas”, pois permitem uma maior participação dos membros na tomada de decisões. No entanto, estruturas altamente descentralizadas podem dificultar o estabelecimento de direções estratégicas coesas. Mas à medida que os sindicatos crescem e se tornam organizações mais complexas, a necessidade de centralização e de algum nível de organização burocrática significa que tais estruturas podem entrar em tensão com a tomada de decisões democrática (BOXALL & HAYNES, 1997).

Bascia (2015) observa esse fenômeno ocorrendo nos sindicatos docentes dos Estados Unidos, argumentando que nos primórdios de sua formação os sindicatos docentes

se basearam em práticas científicas de gestão e modelos organizacionais burocráticos para formar suas estruturas de tomada de decisão. Mas esses sindicatos docentes têm sido criticados por não se renovarem, continuando a organizar o poder e as estruturas dessa maneira (DYKE & BATES, 2020). Assim, a função dos sindicatos de servir como uma “espada da justiça” democrática pode ser prejudicada pelo “sindicalismo gerencial” e pela necessidade de eficiência à medida que crescem (FLANDERS, 1970). A tese até hoje válida de Michels (1962) sobre a “lei de ferro da oligarquia” destaca a inevitabilidade e as consequências da burocratização. Michels argumenta que, por mais democráticas que possam ser no início, organizações como os sindicatos inevitavelmente se transformam em oligarquias à medida que crescem e se tornam mais hierárquicas e burocráticas, limitando a voz dos membros de base nos processos de tomada de decisão. Essa “burocratização” tende a sufocar a renovação interna (BASCIA & MAHARAJ, 2022; FAIRBROTHER, 2015; HYMAN, 2007).

Para que haja renovação e democratização, os sindicatos precisam, portanto, “desaprender” estruturas e práticas antigas e promover formas de governança e organização mais descentralizadas e conduzidas pela base (GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2019; HYMAN, 2007). Defende-se que as lideranças sindicais forneçam orientação estratégica e estruturas de coordenação centralizadas que facilitem o envolvimento dos membros e a tomada descentralizada de decisões, capacitando assim os membros a se apropriar das decisões tomadas pelo sindicato (FAIRBROTHER, 1984; GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2019; LÉVESQUE & MURRAY, 2002). Isso incentiva um “sistema de controle bidirecional” nos sindicatos (HYMAN 1975, p. 73, apud MANCINI, 2020; grifo no original), em que os/as líderes têm algum poder que lhes é confiado pelos membros, mas também são “funcionários e servidores dos membros”. Weiner (2014), escrevendo especificamente sobre sindicatos docentes, critica as estruturas organizacionais hierárquicas que ditam ações por meio do poder das lideranças sindicais (VOSS & SHERMAN, 2000): “Nenhuma liderança sindical, por mais sábia ou dedicada que seja, pode substituir a inteligência, a sabedoria e a coragem de um quadro de membros mobilizado e que exerce controle coletivo sobre seu sindicato” (WEINER, 2014).

Além de estruturas sindicais democráticas, uma parte importante do projeto de democratização é também compreender o papel das comunicações sindicais para reforçar a voz coletiva dos membros. Castells argumenta que “o poder de comunicação está no centro da estrutura e da dinâmica da sociedade” e que uma comunicação eficaz é fundamental para evitar a “passividade” dos membros (CASTELLS, 2009, p. 3, apud GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2019). Os avanços tecnológicos, incluindo internet, e-mail e mídias sociais, permitiram a ampla divulgação da informação, aumentando assim a transparência do comportamento das lideranças e democratizando o acesso à informação para além do “que era anteriormente exclusivo dos/as que estavam no alto da hierarquia” (GREENE, HOGAN & GRIECO, 2003, p. 284). Como os processos de

comunicação e as plataformas podem apoiar a tomada de decisões democráticas e a construção do poder interno dos sindicatos é algo que também merece maior atenção. Passo agora a apresentar um estudo de caso sobre a implementação bem-sucedida de processos de democratização por um sindicato docente com o objetivo de construir poder sindical.

Métodos

Este artigo investiga a democracia sindical docente no sistema de ensino público do estado de Nova Gales do Sul, Austrália — um dos maiores sistemas educacionais do mundo (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE NSW, 2021). As conclusões aqui apresentadas sobre a democracia sindical são extraídas de um projeto de pesquisa mais amplo que examinou a renovação de um sindicato docente — a Federação de Professores de NSW — ao longo de um período de 30 anos de reforma educacional neoliberal, iniciada em 1985 (GAVIN, 2019). A NSWTF é o maior sindicato do setor público em NSW e representa professores/as e diretores/as de escolas públicas. Ela mantém níveis muito altos de filiação, cerca de 80% da força de trabalho docente do setor público de NSW, desde sua fundação em 1918 (NSWTF, 2017a), proporção muito superior à da taxa atual de filiação sindical na Austrália em todos os setores/indústrias, que é de 12,5% (ABS, 2022). O projeto de pesquisa mais amplo se centrou na renovação dos sindicatos docentes e nas estratégias para construir poder no contexto neoliberal.

Assim, os processos internos de renovação sindical, como a democratização das estruturas e processos sindicais, constituíram uma parte desta investigação. Os dados apresentados neste artigo se baseiam especificamente em vários tópicos sobre a democracia sindical investigados como parte da pesquisa, incluindo a natureza e a eficácia dos órgãos e estruturas de tomada de decisão sindical, o grau de participação dos membros no sindicato e as formas de comunicação sindical, bem como a maneira como essas estruturas e processos foram renovados ao longo do tempo para construir o poder sindical. Em outros artigos, relato aspectos diferentes da democracia sindical e da participação dos membros que também foram investigados neste projeto, incluindo programas da NSWTF para recrutar e integrar novos/as ativistas sindicais (GAVIN, 2022) e estratégias para aumentar a participação e a representação das mulheres nos sindicatos (GAVIN *et al.*, 2022).

Uma abordagem qualitativa foi usada, com dados extraídos de entrevistas semiestruturadas e extensos materiais de arquivo sindical, em conformidade com a aprovação ética institucional (2016/149). Mais de 2.600 documentos foram analisados inicialmente para compreender os processos de renovação da NSWTF ao longo do período de 30 anos coberto por esta investigação, sendo que os temas sobre democracia sindical foram interpretados com base na literatura existente. Os documentos utilizados incluíram o jornal

do sindicato, relatórios anuais e registros dos órgãos decisórios do sindicato. Essas fontes forneceram informações detalhadas sobre as estruturas e processos democráticos dos sindicatos e sobre as justificativas para sua renovação nas últimas décadas.

Em seguida, foram realizadas entrevistas para obter uma compreensão mais profunda da “experiência vivida” da implementação da democracia sindical e complementar as informações da análise documental, permitindo a triangulação dos dados (OLSEN, 2004). Foram realizadas 71 entrevistas com lideranças sindicais, membros de base, funcionários/as do departamento de educação, ministros/as do governo e líderes de associações de diretores/as (órgãos profissionais). A maioria dos/das participantes era composta por líderes e ex-líderes sindicais (52) ou membros de base (9) da NSWTF e, dado o foco deste artigo na democracia sindical, a maioria dos dados relatados deriva das percepções desses dois grupos. Os/As participantes foram “selecionados/as propositadamente” (LINCOLN & GUBA, 1985) com base em critérios de seu amplo envolvimento com o sindicato em sua história recente e/ou conhecimento de questões sindicais importantes, conforme informações obtidas a partir da análise de documentos. Os/As participantes foram recrutados/as (por convite direto da NSWTF) para participar do estudo, caso atendessem a esses critérios, pelo jornal do sindicato, bem como por meio de informações de contato disponíveis publicamente, e forneceram consentimento.

O conteúdo é atribuído com base na posição mais recente do/da participante no momento da entrevista ou na função relevante mais recente (por exemplo, se posteriormente deixou o sindicato). Os temas das entrevistas relatados neste artigo foram elaborados a partir da literatura relevante sobre democracia sindical, informações obtidas no processo de análise de documentos e discussões iniciais de escopo com informantes sindicais importantes. Os/As participantes foram convidados/as a refletir sobre vários aspectos da democracia sindical na NSWTF, incluindo a capacidade de voz dos membros na tomada de decisões sindicais, evidências de mudanças nas estruturas de tomada de decisões e o papel das comunicações em possibilitar a voz e a participação dos membros.

Uma abordagem abduativa orientou a análise dos dados extraídos das teorias e da literatura sobre democracia e renovação sindical descritas acima (GLASER & STRAUSS, 1967). Na primeira fase da análise foram elaboradas categorias provisórias com base em códigos derivados da análise de documentos. Essas constituíram os temas gerais das entrevistas. Na segunda fase, os temas foram refinados durante o processo de entrevista ou os documentos foram reanalisados conforme novos temas surgissem na análise das transcrições. A partir dessa abordagem interativa e comparativa constante para analisar e contextualizar os materiais (GLASER & STRAUSS, 1967), três temas principais sobre a democracia sindical emergiram e contribuíram para o desenvolvimento da teoria sobre a democracia sindical para a construção do poder sindical, que relato a seguir.

Resultados

Esta seção expõe os achados referentes às práticas democráticas do sindicato em suas estruturas, fóruns e comunicações com os membros, e a renovação dessas práticas e processos para construir o poder sindical no contexto neoliberal.

Estruturas de tomada de decisão

Os principais órgãos de tomada de decisão da Federação são a Conferência Anual, o Conselho e a Executiva (GAVIN, 2017). A Conferência Anual, o principal fórum, fornece “uma revisão total da estratégia e da política” (Ex-presidente 1; NSWTF, 2010). As resoluções aprovadas na Conferência Anual são levadas ao Conselho, onde 300 membros-conselheiros/as trabalham e debatem assuntos em reuniões realizadas oito vezes por ano (NSWTF, 2000). Os membros participantes são delegados/as eleitos/as de associações locais que depois comunicam as decisões a esses fóruns locais (Ex-dirigente sindical sênior 1). O Executivo do sindicato, composto por suas principais lideranças e 15 professores/as atuantes, reúne-se quinzenalmente para discutir assuntos suscitados pelo Conselho, operações de campanha do sindicato e outros assuntos administrativos.

O tamanho e a estrutura desses órgãos decisórios permaneceram relativamente inalterados no sindicato, com a visão de que essas “estruturas e regras foram instituídas para garantir que o sindicato seja uma organização democrática, fortemente conectada e representativa de seus membros” (NSWTF, 2014, p. 9). No entanto, os/as participantes descreveram formas importantes pelas quais essas estruturas evoluíram nas últimas décadas para alcançar um equilíbrio entre o fortalecimento da voz dos membros e a sustentabilidade econômica (GAVIN, 2017). Por exemplo, o sindicato criou comissões de revisão em meados da década de 1980 para “examinar formas e meios pelos quais as associações e filiais da Federação podem maximizar a participação de seus membros” (NSWTF, 1986a, p. 4). Embora a redução do tamanho da delegação da Conferência Anual de 1.000 para 600 membros no início da década de 1990 tenha sido considerada importante pelos membros após críticas a um fórum inchado que inibia a participação e tinha um custo proibitivo (GAVIN, 2017; NSWTF, 1990; Ex-Secretário/a Geral 2), um resultado diferente ocorreu após uma moção malsucedida para alterar a frequência das reuniões do Conselho. Em meados dos anos 2000, uma moção para reduzir o número de reuniões por ano foi derrotada, a fim de manter a contribuição regular dos membros para o debate sindical (Ex-Secretário/a Geral 3; Ex-Vice-Presidente 2). A decisão de manter o número de reuniões do Conselho foi comentada por um/a ex-Secretário/a Geral/Organizador/a Nacional como fundamental para garantir o envolvimento dos membros nas questões sindicais:

"Acho que, tendo sido... um/a organizador/a nacional, percebi o valor de ter essas pessoas [membros]... oito vezes por ano [participando do Conselho], voltando para suas escolas, para suas comunidades, conversando com professores/as, conversando com seus/suas colegas no bar na sexta-feira à tarde, se [questões sindicais] surgissem" (Ex-secretário/a-geral 3).

O Conselho, descrito como uma *"poderosa câmara de debates"* (Ex-vice-presidente sênior 1), criou um espaço importante para o debate dos membros sobre a política e a estratégia sindical. O nível e a natureza do debate foram descritos como *"rigorosos"* e *"bastante emotivos"* (Ex-Presidente da Associação 2) e, por isso, esse debate foi considerado como produzindo resultados significativos e uma direção estratégica eficaz para o sindicato (Ex-Vice-Presidente 1; Ex-Vice-Presidente Sênior 1). Mais uma vez, esse fórum desempenhou importante função organizativa e educativa para estabelecer uma ligação com a base mais ampla de docentes membros nas comunidades locais e garantir que as questões que os/as preocupavam fossem transmitidas à liderança, tal como descrito por uma ex-liderança sindical:

"[...] eram 250 [300] professores/as que se sentavam lá, ouviam o debate [do Conselho] [...] e quando a decisão era tomada, enviávamos [esses/as] professores/as de volta às suas comunidades e escolas, e eles/as eram defensores/as incríveis [...].Então, eles/elas realmente eram nossos olhos e ouvidos nas escolas" (Ex-secretário/a-geral 3).

Os/As participantes refletiram sobre até que ponto essa estrutura em camadas prejudicava a tomada de decisões eficientes ou eficazes. Embora alguns e algumas tenham reconhecido que *"as estruturas e os processos podem retardar as coisas"* (Presidente da Associação 1), a opinião mais comum era de que esses processos eram imprescindíveis para o funcionamento de uma organização grande e complexa e ainda permitiam a participação dos membros: *"a democracia leva tempo, e se isso é burocracia, então é burocracia"* (Organizador/a Municipal 1); *"burocrático, mas não necessariamente moroso"* (Ex-Secretário/a Geral 3). Essas camadas também aumentavam a responsabilidade e a transparência das decisões, proporcionando *"freios e contrapesos"* (Ex-Organizador/a Nacional 1) e *"transparência"* na tomada de decisões (Ex-Presidente 1).

Os/As participantes também explicaram como as questões sindicais eram moldadas e priorizadas por meio dessas estruturas de tomada de decisão, fossem conduzidas *"de cima para baixo"* pela liderança sindical, fossem impulsionadas *"de baixo para cima"* pelos membros. Até certo ponto, o *"escopo"* das prioridades era bastante consistente, em linha com o foco principal do sindicato. Algumas questões eram consideradas *"perpétuas"* e *"sempre no topo da agenda"* pelas lideranças, como o financiamento escolar; outras, eram *"cíclicas"*, como a renegociação de acordos de pessoal escolar (Organizador/a Municipal 1). As questões a serem discutidas podiam ser igualmente impulsionadas por altos/as funcionários/as ou pela base, de modo que *"o fluxo ocorre nos dois sentidos"* (Organizadora Nacional 1), o que *"pode ser complexo"* (Ex-Presidente 1).

Muitos/as participantes (tanto membros de base como líderes sindicais) consideravam que o papel da liderança era definir a direção estratégica, bem como fornecer análises e interpretações sobre as questões, ações para as quais os membros também contribuíam. Um/Uma ex-presidente comentou sobre o valor dessa abordagem “*panorâmica*”:

“Mesmo com toda a boa vontade do mundo, não se pode esperar que todas [essas decisões] sejam tomadas pelos/as membros de base, pois eles/elas também têm seu próprio trabalho a fazer [ou seja, dar aulas] ... Mas seria [...] um fluxo bidirecional de informação” (Ex-presidente 1).

Fóruns da associação

Um dos pilares da estrutura democrática do sindicato é o funcionamento de cerca de 160 associações locais em todo o estado. As associações proporcionam um fórum para os membros se reunirem duas vezes durante os períodos letivos para discutir questões relacionadas ao local de trabalho e ao sindicato com o/a organizador/a sindical local e outros membros de base, aprovar moções para apreciação pelo Conselho, bem como levantar questões para discussão na Conferência Anual (NSWTF, 2017b; Ex-secretário/a-geral 3; Ex-vice-presidente executivo 2). Essa abordagem em rede significava que as questões da base podiam chegar à liderança do sindicato, conforme explicado por um/a ex-secretário/a-geral: *“metade de nossa força de trabalho é composta por dirigentes de campo, organizadores/as, que participam regularmente das reuniões das Associações. A mensagem sobre o que os professores locais pensam a respeito de vários assuntos pode ser rapidamente retransmitida ao centro”* (Ex-secretário/a-geral 2).

Essa rede, “*estrategicamente posicionada*” (vice-presidente) em comunidades em todo o estado, foi descrita como uma “*base*” (vice-secretário/a) para a organização local. Embora seu grande número por si só fosse importante, sua “*distribuição geográfica*” (ex-organizador/a sindical) em um estado tão vasto como Nova Gales do Sul proporcionou ao sindicato uma presença local em comunidades em todo o estado. As associações permitiam que os membros se conectassem com outras pessoas de diferentes locais de trabalho (escolas), além de desempenhar uma função no fortalecimento da solidariedade e dos laços sociais. Os membros podiam aprender sobre tendências e padrões em diferentes locais de trabalho – “*você apresenta um relatório escolar e os/as outros/as professores/as que estão lá ouvem o que você está dizendo e percebem que ‘ah, isso também está acontecendo aqui’ etc.”* (Ex-dirigente sindical 1), bem como “*sentir-se apoiado/a*” pela presença de seus/suas colegas (Ex-dirigente sindical sênior 1). No nível social, eles/elas também fortaleceram as conexões entre os membros, pois “*não era apenas uma forma de avançar numa questão, mas proporcionava o vínculo social e político que fortalecia o sindicato*” (Ex-vice-presidente executivo/a 1).

Os/As organizadores/as também podiam usar as associações para ampliar as ações das campanhas e organizar as atividades dos membros para, essencialmente, “*fazer as coisas acontecerem*” (Ex-organizador/a nacional 1; Ex-organizador/a nacional 2). O papel

do/da organizador/a era considerado vital para mobilizar a ação dos membros: *“é aí que as relações são realmente importantes e uma das principais funções dos/das organizadores/las é construir relações com os/as ativistas locais”* (Ex-organizador/a nacional 1). As associações, portanto, forneceram um meio para *“gerar e manter o apoio em nossas campanhas”* (Ex-Secretário/a-Geral Adjunto/a 1) e permitiram que os membros desenvolvessem habilidades essenciais na organização de eventos, no trabalho com a mídia e na obtenção de um apoio mais amplo da comunidade (Ex-Secretário/a-Geral Adjunto/a 1; Ex-Secretário/a-Geral 3).

No entanto, alguns/umas participantes criticaram a eficácia das associações como fórum democrático para construir uma voz coletiva, observando que a participação no fórum tem sido geralmente baixa e inconsistente ao longo de muitos anos. Por exemplo, o/a então presidente do sindicato, escrevendo em meados da década de 1980, expressou o seguinte:

[...] é inegável que a esmagadora maioria das associações federativas não está conseguindo atrair uma porcentagem razoável de membros para suas reuniões mensais. A estrutura da associação continua a funcionar de forma eficaz em localidades rurais menores, mas não em muitas das cidades rurais maiores e, certamente, não nos centros urbanos (NSWTF 1986b, p. 2).

Um/Uma organizador/a comentou reflexivamente sobre como essa noção de *“participação”* reforçava a si mesma:

“[isso] pode parecer um pouco contraditório aqui, mas a eficácia [da estrutura democrática do sindicato] é diminuída pela falta de participação predominantemente no nível da Associação... Portanto, o trabalho que precisa ser feito... é desenvolver essa participação nesse nível em particular” (Organizador/a Municipal 1).

Com base em sua experiência, o/a mesmo/a organizador/a comentou sobre como o *“objetivo”* desses fóruns poderia moldar o engajamento dos membros: *“muitos/as veem isso apenas como um mecanismo de relatório, em vez de um mecanismo de debate. Alguns/umas veem isso como se o/a representante sindical [em uma escola] fosse a única pessoa que participa”* (Organizador/a Municipal 1).

Uma das principais razões identificadas para a pouca participação foi a falta de tempo dos membros, devido à carga de trabalho ou a compromissos familiares fora do horário escolar (quando as reuniões aconteciam). Expressões comuns dessas pressões eram:

“É difícil conciliar o trabalho escolar com o ativismo” (Organizador/a Municipal 3).

“Tem se tornado cada vez mais difícil [participar]. Muito disso tem a ver com a carga de trabalho dos/das professores/las, o burnout, especialmente o burnout causado pelas reuniões” (Organizador/a Nacional 1).

“Quando você pensa em ir a uma reunião depois da escola na sua região, a pressão é grande, e você não pode, porque tem que buscar as crianças, tem mais horas de aula e o trabalho de professor/a está muito mais difícil ... então a ideia de comparecer a uma reunião sindical em algum lugar é simplesmente... yeh” (Ex-membro de base).

Esse é um exemplo claro de como simplesmente *ter* fóruns democráticos dos quais os membros podiam participar não significava necessariamente uma participação ativa, um sentimento também refletido na revista do sindicato:

Pode-se argumentar que nossa estrutura é democrática e que todos os membros têm o direito de participar e dar sua opinião – se não o fizerem, a responsabilidade é do(s) indivíduo(s). Mas esta abordagem não nos leva muito longe [...] uma alternativa melhor é reexaminar a forma como operamos e, se necessário, mudar nossas estruturas e processos para maximizar o envolvimento dos membros (NSWTF, 1986b, p. 2).

Em certa medida, essas pressões (carga de trabalho, etc.) eram percebidas como afetando a capacidade dos membros de se envolverem em campanhas locais – *“a capacidade de fazer o trabalho de base que costumava ser feito”* (Ex-Presidente 1) – e até que ponto os membros sentiam que tinham influência nas decisões do sindicato – *“porque se você não tem esse contato direto com seus/suas representantes sindicais... eles/las [os/as representantes sindicais] tendem a tomar decisões e você sente que isso está sendo imposto a você”*, (Dirigente sindical 1). Um/Um(a) organizador/a observou a ironia de que as associações eram um fórum no qual questões trabalhistas, como carga de trabalho, podiam ser levantadas como um assunto para ação sindical futura: *“é um pouco irônico que a reunião na qual eles/las podem se envolver para potencialmente resolver parte de sua sobrecarga de trabalho seja uma reunião que eles/las vão evitar porque estão sobrecarregados/las demais com trabalho”* (Organizador/a nacional 1).

Os/As participantes descreveram como, ao longo do tempo, foram deliberadas estratégias de revitalização para fortalecer a participação democrática nas bases. Uma das principais sugestões foi colocar esses fóruns *dentro* das escolas, em vez de *entre* escolas. No entanto, tal abordagem foi percebida como refletindo e reforçando as estruturas de poder das escolas (Ex-Presidente 1), o que tornaria o sindicato mais *“conservador”* (Ex-Vice-Presidente 3). Um/Um(a) ex-alto/a funcionário/a descreveu as associações como *“igualitárias”* e explicou que participar das reuniões da associação significava *“que, fora da escola, todos os membros da associação eram iguais... A hierarquia desaparecia... e nos uníamos com um objetivo comum em nossas áreas locais”* (Ex-presidente 1). Além disso, embora os fóruns escolares possam significar maior participação e, portanto, que *“mais pessoas possam expressar sua opinião”*, um/uma ex-dirigente sindical sênior explicou como isso seria *“uma opinião ignorante... não informada pelos relatórios dos/las dirigentes, pela discussão de dados e pelo debate de pessoas... com pontos de vista diferentes”* (Ex-vice-presidente 3).

No entanto, na última década, o sindicato também se concentrou na criação de Comitês de Trabalho baseados nas escolas (complementares às Associações) para aumentar a participação dos membros, o coletivismo e o poder no âmbito escolar. Nessas estruturas, delegados/as e professores/as membros desenvolvem a capacidade local dentro das escolas para promover a participação em questões sindicais e criar *“uma noção mais compartilhada e distribuída de responsabilidade”* (Ex-dirigente sindical sênior 2), aliviando parte da

“carga” sobre os/as representantes sindicais (Organizador/a Nacional 1). Conforme descrito por um/uma organizador/a: “mais pessoas chegando, não importadas para assumir esse tipo de função trabalhista do/a representante da Federação [sindicato], mas apenas para ajudar na delegação de algumas das funções... [e] parte da carga de trabalho” (Organizador/a Nacional 1). Essa “responsabilidade comunitária” também ajudou a integrar o “trabalho sindical” à “vida escolar cotidiana” dos/das professores/as (Organizador/a Municipal 5).

Portanto, embora houvesse potencial para a renovação em curso desse fórum e para aumentar a participação, o valor da estrutura das Associações para o sindicato foi reforçado. Para mobilizar as campanhas sindicais, elas foram consideradas particularmente valiosas: *“elas são realmente muito importantes no momento em que você precisa delas... de repente, uma campanha começa e as pessoas se reúnem em torno delas” (Ex-dirigente sindical 1).* Da mesma forma, apesar da baixa participação e comparecimento em algumas ocasiões, os/as dirigentes sindicais reconheceram que a remoção dessa estrutura de base poderia resultar desfavoravelmente numa tomada de decisão mais *“de cima para baixo”*, conforme refletido no comentário de um/uma dirigente: *“elas também são muito importantes para a estrutura da organização, porque se você se livrar delas, tudo se torna completamente de cima para baixo, com um efeito cascata. Não queremos isso” (Ex-dirigente sindical 1).*

Comunicações sindicais

Além da estrutura de tomada de decisões do sindicato, uma parte fundamental (que emergiu da análise dos dados) da promoção do coletivismo e da democratização dos membros foram as várias formas de comunicação sindical. Aqui, as comunicações sindicais são consideradas em relação à forma como fortalecem a tomada de decisões de baixo para cima e o poder sindical. Isso foi particularmente relevante para o trabalho de campanha e ação trabalhista do sindicato, mas também para a forma como a informação era divulgada de maneira mais ampla aos membros.

As reuniões em massa foram uma forma fundamental de comunicação quando o sindicato realizou ações trabalhistas que também promoveram o coletivismo entre os membros. Os membros podiam ouvir mensagens da liderança do sindicato por telefone fixo:

“Costumávamos realizar reuniões simultâneas em todo o estado, conectadas por telefone fixo, por rádio, e o sinal passava pelas linhas que as estações de rádio usavam, chegando à cidade, e então era necessário encontrar alguém local para conectar uma linha temporária até o local onde a reunião estava sendo realizada. Então, você poderia ter 200 dessas [em todo o estado]” (Ex-secretário/a-geral 4).

Embora descritas como um *“pesadelo logístico” (Ex-Secretário/a Geral 4)* e *“não fossem um meio de comunicação muito satisfatório” (Ex-Secretário/a Geral 2)*, na medida em que podiam resultar em inconsistências de informação entre diferentes locais, essas reuniões eram valiosas para construir solidariedade entre os membros, em torno de lutas

compartilhadas no local de trabalho através da *“experiência física de estar juntos”* (Dirigente sindical 1). Elas também permitiam conexões diretas entre membros e a liderança do sindicato (Ex-secretário/a-geral 2; Presidente da associação 1).

Os métodos de comunicação durante os períodos de ação industrial evoluíram no início dos anos 1990 e 2000, quando o sindicato utilizou o Sky Channel, ligado por rede de satélite, e as mensagens foram transmitidas para locais em todo o estado, descritas como *“as primeiras reuniões sindicais do mundo com tamanha escala e dimensão”* (FIT-ZGERALD, 2011, p. 156). Os membros podiam ouvir relatórios dos/das dirigentes sindicais sobre a situação atual de várias questões (por exemplo, salários, pessoal etc.), debater questões em nível local e votar recomendações apresentadas pelos órgãos decisórios do sindicato, tais como a aprovação de uma greve (Ex-Secretário/a-Geral 2; Conselheiro/a; Ex-Secretário/a-Geral 4). Considerada uma forma mais confiável de comunicação, ela permitia que membros ouvissem informações das lideranças sindicais simultaneamente e que as lideranças recebessem feedback de membros em tempo real (Ex-Secretário/a Geral 2; Ex-Secretário/a Geral 4).

Um/Uma ex-alto/a funcionário/a sindical descreveu como a noção de as mensagens *“serem simultâneas era muito importante”*, pois disseminar a mesma mensagem a todos os membros *“gerava um senso coletivo e compartilhado”* de que *“eles/elas fazem parte de um único sindicato e também de um único processo de tomada de decisão”* (Ex-alto/a funcionário/a sindical 2). Da mesma forma, poder receber explicações completas sobre as questões e o raciocínio por trás de certas medidas também proporcionava o conhecimento necessário aos membros sobre assuntos considerados altamente importantes numa profissão como a docente:

“Como eu disse sobre os/as professores/as serem racionais, se eles/as não entendem uma questão, eles/as não vão concordar com uma moção... como [o sindicato] lida com membros insatisfeitos, você automaticamente passa por toda a compreensão e explicação do problema, por que você chegou a uma determinada linha de ação ou solução para o problema, e então você pede o apoio deles/as” (Ex-organizador/a municipal/nacional).

Esse método também permitiu que as informações fossem compartilhadas de forma consistente e ampla em todas as partes do estado. Garantir que as mensagens fossem *“transmitidas a todas as pequenas comunidades em Nova Gales do Sul”* era vital para que nos sentíssemos parte da tomada de decisões do sindicato (Ex-Secretário/a Geral 3), conforme descrito na vívida história de um/a ex-alto/a funcionário/a do sindicato:

“Era uma escola com um/uma única professora, a pessoa dirigia até o bar local, havia um deles, ele/ela ouvia o canal, chegava a hora da votação, levantava a mão, ia para casa, e aquela reunião era tão importante quanto aquela em que tínhamos 2.000” [membros presentes] (Ex-alto/a funcionário/a do sindicato 2).

As transmissões durante as reuniões de paralisação são atualmente realizadas por meio de streaming (Secretário/a Adjunto/a).

Além das campanhas, o sindicato utilizou outras formas de comunicação como parte de seu trabalho democrático para informar membros sobre questões importantes e construir o coletivismo. Essas ferramentas de comunicação evoluíram ao longo do tempo e se tornaram eficazes para alcançar os membros de forma mais ampla. Um/ Uma dirigente de longa data descreveu como *“a comunicação é realmente diferente do que era quando comecei”* (Ex-vice-presidente 2), enquanto outro/a explicou como *“usamos uma variedade de tecnologias de ponta para que pudéssemos reunir nosso pessoal”* (Ex-dirigente sindical sênior 2). Os membros podiam receber informações diretamente e regularmente, facilitadas por várias tecnologias, incluindo e-mail, mensagens de texto, vodcasts, blogs, aplicativos móveis, mídias sociais e um site em evolução (NSWTF 2008; Ex-vice-presidente executivo/a 2; Organizador/a Nacional 1).

No entanto, embora essas inovações tenham sido geralmente percebidas de forma positiva, os/as dirigentes sindicais também comentaram sobre a necessidade de utilizar as ferramentas de comunicação de forma eficaz para evitar o desligamento de membros. O e-mail, outrora considerado inovador, foi reconhecido pelo sindicato como uma ameaça de se tornar excessivo e desmotivar professores/as já sobrecarregados/as com as exigências de seu trabalho profissional. Conforme descrito por um/a Organizador/a:

“Poderíamos enviar 10 e-mails aos membros todos os dias, mas é claro que isso os/as afastaria, porque eles/as não os leriam... Portanto, é preciso ser muito criterioso quanto às informações que se envia, quando se envia e com que frequência se envia” (Organizador/a Nacional 1).

Embora alguns/algumas participantes tenham comentado que o sindicato também desenvolveu uma presença mais forte nas redes sociais ao longo do tempo (por exemplo, no Facebook), observou-se que essas plataformas tinham limitações para alcançar um público mais amplo (Ex-presidente 2; Ex-diretor/a de bem-estar), com um/uma dirigente descrevendo como era *“difícil sair da aldeia autorreferencial do sindicato”* (Ex-dirigente sindical sênior 2).

Essa crítica às redes sociais como ferramenta de divulgação de informações não deixa de ser surpreendente, já que alguns estudos acadêmicos têm destacado o papel fundamental desempenhado pelas redes sociais na mobilização e organização das atividades dos membros em campanhas sindicais de professores/as (BLANC, 2019). No entanto, curiosamente, essa visão pode ser compreendida pelo fato de que os/as participantes deste estudo expressaram como formas mais tradicionais e *“antiquadas”* de comunicação ainda eram consideradas importantes para a construção do coletivismo. Por exemplo, a maioria esmagadora dos membros preferia receber uma cópia impressa do jornal do sindicato (Organizador/a Municipal 1), tendo uma pesquisa sindical de 2013 (observando que isso fazia cerca de 10 anos) apontado que apenas um quinto dos membros relatou

que o jornal aumentaria seu número de leitores/as se estivesse disponível apenas digitalmente (NSWTF, 2015, p. 83). Esse sentimento foi apoiado por um comentário de um/uma ex-organizador/a: *“Acho que temos que estar cientes de que, sim, há espaço para o e-mail, com certeza, mas ainda há espaço para o correio tradicional às vezes, porque agora é quase uma novidade”* (Ex-organizador/a rural 1).

A percepção também se estendeu às mensagens entregues durante ações industriais e reuniões de paralisação, com a sensação de que parte do coletivismo havia sido *“perdido”* com a diluição das reuniões em massa dos membros, conclusões que também são apoiadas por Fitzgerald: *“Muitos membros relataram que extraíam muita força das reuniões e do vínculo que elas proporcionavam. Outros/as se preocupavam com o fato de elas [reuniões por outros meios] serem muito mais frias do que as reuniões em massa de antigamente”* (FITZGERALD, 2011, p. 156). Portanto, embora a tecnologia possa ser eficaz para levar as mensagens mais longe, ela também reduziu as oportunidades de os membros se reunirem, construir solidariedade e trocar pontos de vista em fóruns participativos (Ex-organizador/a nacional 3). Isso foi expressamente tematizado por um/uma ex-organizador/a:

“Lembro-me de ir ao Police Boys Club... e ouvir uma voz distorcida vinda de Sydney através de um telefone fixo, juntamente com outros/as 1000 professores/as de todo o distrito. Acho que, em alguns casos, é um pouco decepcionante que essas reuniões tenham acabado, porque havia um sentimento de camaradagem com um grande grupo de pessoas juntas... isso unia a todos/as, todos/as estavam na mesma página” (Ex-organizador/a rural 3).

Essas constatações mostram a importância de equilibrar as formas tradicionais e mais recentes (digitais) de comunicação e garantir que os métodos de comunicação permitam a participação de membros na tomada de decisões, além de construir o coletivismo.

Discussão

Os sindicatos são organizações coletivas vitais na luta contra o neoliberalismo e, como argumentado de forma seminal por Webb e Webb, *“um elemento necessário no Estado democrático”* (WEBB & WEBB, 1897, p. 825). Quando os sindicatos são vistos como *“antidemocráticos”*, torna-se difícil *“pressionar de forma convincente pela democracia industrial e econômica”* (GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2019), o que pode resultar em *“relações hierárquicas que tiram o poder dos/as trabalhadores/as [e] permitem que o preconceito e a opressão permaneçam incorporados nas relações sociais”* (WEINER, 2015, p. 195). Numa época em que o espaço para o envolvimento democrático dos sindicatos se reduziu e o movimento sindical continua em declínio, a implementação de práticas e processos democráticos é vital para construir o poder interno dos sindicatos, um desafio fundamental e contínuo, tal como reconhecido pelo sindicato docente neste estudo:

“A medida ou teste mais importante da saúde de uma organização de massa... é o grau de envolvimento e atividade dos seus membros... O desafio para uma organização de massa e um sindicato... é construir essa base ativista, aumentar o nível de engajamento” (Ex-vice-presidente 2).

Embora grande parte da literatura existente sobre a renovação sindical tenha se concentrado em estratégias para deter (e reverter) o declínio do número de membros (MURRAY, 2017; YU, 2014), surpreendentemente faltam estudos que compreendam como os sindicatos renovaram suas estruturas e processos internos para construir poder. Além disso, falta particularmente uma compreensão do projeto de democratização implementado pelos sindicatos docentes para manter seu poder num contexto neoliberal desafiador. Para preencher essa lacuna, este estudo documentou um exemplo empírico de estratégias bem-sucedidas para construir a democracia e o poder sindical no ambiente neoliberal, ao mesmo tempo que destacou as tensões encontradas como parte dos processos de renovação, enfatizando como a renovação continua sendo um projeto em andamento para os sindicatos docentes.

Para concluir, esta seção revisita a teoria fundamental sobre a democracia sindical para teorizar estratégias bem-sucedidas de renovação das estruturas e dos processos democráticos para construir o poder sindical. Ao fazer isso, ela se concentra na sensação dos membros de que “são” o sindicato como uma medida primordial para o poder sindical, além de medidas simples definidas pela filiação ou densidade (PEETZ & POCOCK, 2009).

A teoria sobre a democracia sindical destaca as formas pelas quais a estrutura e a organização sindical podem aumentar ou inibir a participação dos membros, especialmente o dilema da “centralização versus descentralização” na formação da política e das decisões sindicais (GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2019, p. 102). Embora a literatura observe o risco de os sindicatos se tornarem organizações oligárquicas e burocráticas à medida que crescem em tamanho e complexidade, o que pode ameaçar a democracia (MICHELS, 1962; VOSS, 2010), as conclusões deste estudo revelaram que uma parte fundamental da renovação sindical bem-sucedida é a construção de estruturas centralizadas que facilitem a participação direta dos membros na tomada de decisões e na democracia participativa. Isso corrobora argumentos acadêmicos recentes de que “uma ação eficaz requer algum grau de coordenação geral, juntamente com a definição de prioridades estratégicas que unam os membros” (GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2019, p. 101).

Os/As dirigentes e membros do sindicato entrevistados/as neste estudo demonstraram alto grau de reflexão ao reconhecerem que facilitar as camadas de contribuição de membros dentro de uma estrutura coordenada global, evitando ao mesmo tempo ser “supergovernado” (Ex-vice-presidente 2), parecia estabelecer um equilíbrio adequado entre a necessidade de centralização e a participação dos membros (BOXALL & HAYNES, 1997). Essa abordagem coordenada foi fundamental para colocar a voz dos membros no centro da tomada de decisões do sindicato e para agir como um freio ao poder da liderança (VOSS, 2010).

Há muitos exemplos de que a NSWTF já possuía mecanismos que facilitavam a participação dos membros dentro de uma estrutura coordenada global – órgãos formais, como a Conferência Anual e o Conselho, facilitavam o debate e a troca direta com as lideranças, ecoando as observações de Fitzgerald sobre como esses fóruns permitiam “um debate interno vigoroso, de modo que as lideranças são desafiadas e, às vezes, derrotadas no debate” (FITZGERALD, 2011, p. 237). A estrutura da Associação de base existente (apesar de algumas preocupações com este fórum) também foi considerada vital para proporcionar aos membros um espaço e fórum local dedicado para discutir assuntos locais, estabelecer contatos e construir poder de organização, canalizando ao mesmo tempo o feedback para a hierarquia sindical. Ter essa estrutura em rede num estado tão vasto e diversificado como Nova Gales do Sul significava que as vozes e as preocupações locais dos/das professores/as no chão da escola podiam ser transmitidas à liderança sindical.

Conforme argumentado por Stevenson *et al.* (2020), os/as professores/as, como profissionais qualificados/as, precisam de oportunidades para se expressarem na tomada de decisões, bem como de fóruns nos quais possam compreender a lógica por trás das decisões. Isso ecoa o sentimento de Weiner sobre a ação conduzida por membros, segundo o qual “uma democracia sindical mais profunda depende da presença do sindicato no local de trabalho, de modo que os membros entendam que *eles/elas* são o sindicato” (WEINER, 2015, p. 192).

Ter uma coordenação centralizada, ao mesmo tempo que envolvia diretamente os membros na tomada de decisões, não significava necessariamente um retrocesso ao sindicalismo ‘empresarial’ ou ‘gerencial’. Tampouco significava que a renovação sindical só era possível por meio de ações da liderança centralizada, forçando mudanças nos membros e grupos locais (VOSS & SHERMAN, 2000). Observou-se uma maior nuance neste estudo em torno da importância da coordenação centralizada para moldar a direção estratégica e a ação sindical, facilitando ao mesmo tempo a voz e a ação locais (GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2019).

Embora a retórica neoliberal enfatize a atribuição da autoridade ao nível local como uma forma de supostamente “democratizar” a tomada de decisões, estudiosos/as argumentam (GAVIN & STACEY, 2023, entre outros/as) que a implementação da descentralização neoliberal, na verdade, prejudica o coletivismo. Como fica evidente neste estudo, as estruturas coordenadas centralmente continuam sendo fundamentais para garantir que a discussão democrática local e a contribuição de diversas vozes sejam promovidas, bem como para que uma síntese coletiva das ideias dessas discussões seja gerada, a fim de formar uma frente unida. A coordenação centralizada, que fornecia orientação estratégica geral, também continuou a ser importante, dadas as pressões contemporâneas sobre a profissão docente, tais como a sobrecarga de trabalho, que podiam limitar a participação sindical (FITZGERALD *et al.*, 2019; GAVIN *et al.*, 2022). Também permitiu às lideranças desempenhar um importante papel interpretativo e educativo para selecionar as opiniões de membros e explicar as decisões.

Este estudo de caso oferece, portanto, um exemplo de democratização sindical conduzida pelos membros dentro de uma estrutura coordenada geral, representando uma resposta a algumas críticas contemporâneas de que os sindicatos docentes são excessivamente centralizados e aos malefícios de concentrar o poder sindical na liderança (VOSS & SHERMAN, 2000; BASCIA & MAHARAJ, 2022; DYKE & BATES, 2020). Também constitui um exemplo único de como a democracia pode ser construída e renovada dentro do âmbito da própria organização sindical, em contraste com exemplos em outros lugares (por exemplo, nos EUA) de grupos de reforma, facções ou grupos dissidentes de professores/as que emergem dentro ou fora dos sindicatos docentes como um desafio ao poder da liderança sindical. Assim, a implementação da democracia e a renovação de processos e estruturas de forma conduzida pelos membros e que facilitasse a voz coletiva pareciam vitais para construir o poder sindical e garantir que os membros sentissem “que *eles/elas* são o sindicato” (WEINER, 2015, p. 192).

No entanto, embora as estruturas do sindicato fossem amplamente percebidas como facilitadoras eficazes da voz coletiva, o estudo destaca como a renovação continua sendo um projeto em andamento que requer adaptação e mudanças constantes. É preciso considerar se as estruturas e os processos democráticos são “adequados ao objetivo” em ambientes em mudança (BASCIA & MAHARAJ, 2022; STEVENSON *et al.*, 2020). Compreender como os sindicatos fortaleceram os esforços de democratização como parte dos processos de renovação continua sendo uma área surpreendentemente pouco desenvolvida dos estudos sobre renovação sindical (MURRAY, 2017; YU, 2014). Como evidenciado neste estudo, embora seja vital ter estruturas democráticas, tais estruturas, por si só, podem não facilitar necessariamente a participação intensa de membros e o exercício eficaz da voz coletiva. Isso corrobora o argumento de Voss (2010) de que, embora os legados históricos e culturais dos sindicatos possam sufocar a renovação interna, a renovação consistente da prática democrática é imperativa para se adaptar efetivamente às preferências dos membros e às várias pressões internas e externas.

Muitos exemplos de renovação das estruturas democráticas ao longo do tempo ficaram evidentes neste caso, desde a redução do tamanho de fóruns excessivamente grandes (por exemplo, a Conferência Anual) até a diversificação dos fóruns de base, com membros do sindicato frequentemente na vanguarda dos apelos à mudança e promovendo soluções. Uma motivação contemporânea para renovar as estruturas democráticas foi a apreciação das diversas pressões sobre os/as docentes que limitavam sua participação na vida do sindicato. Pesquisas extensas documentaram a carga de trabalho contemporânea e as pressões de tempo sobre os/as professores/as causadas por políticas descentralizadoras (FITZGERALD *et al.*, 2019) e como isso pode impedir a participação sindical (por exemplo, GAVIN *et al.*, 2022). Essas pressões são ainda mais pronunciadas para as mulheres ativistas sindicais, que enfrentam um “triplo fardo” de trabalho profissional, responsabilidades de cuidados e participação sindical (GAVIN *et al.*, 2022). Estudos

(por exemplo, GAVIN, 2022) enfatizam de forma semelhante a importância de os sindicatos criarem espaços participativos para as gerações mais jovens e para aqueles/as que são novos/as na profissão docente.

Uma das respostas que o sindicato estudado deu a essas pressões contemporâneas foi a criação de comitês de trabalho baseados nas escolas, que permitiram aos membros se envolverem coletivamente no âmbito escolar, juntamente com as associações. Embora o sindicato tenha sido eficaz na renovação de suas estruturas democráticas quando necessário para impulsionar a participação, o estudo reforçou a necessidade de que tanto as lideranças sindicais quanto membros reconheçam as barreiras à participação e se envolvam num projeto de renovação constante para aumentar a voz coletiva e a capacidade de participação (BASCIA & MAHARAJ, 2022). Isso ecoa o argumento de Stevenson *et al.* de que os sindicatos docentes são “organizações complexas” que “precisam revisar criticamente as práticas atuais e identificar todas as práticas que atuam como um obstáculo à participação e ao engajamento” (STEVENSON *et al.*, 2020, p. 89).

Além da necessidade de renovação contínua das estruturas democráticas internas, este estudo também destacou as tensões e lutas em torno da comunicação do sindicato com os membros para construir o poder sindical e permitir que participem da vida do sindicato. Embora os avanços tecnológicos tenham oferecido espaço para “formas muito mais inovadoras, inclusivas e potencialmente eficazes de organização” (GREENE, HOGAN & GRIECO 2003, p. 284), e de fato este estudo mostrou maneiras importantes pelas quais a NSWTF aprimorou suas tecnologias de comunicação ao longo do tempo para envolver os membros na tomada de decisões e campanhas sindicais, ele também mostrou como as ‘novas’ formas de comunicação, por si só, podem ser insuficientes para aumentar a solidariedade e o envolvimento. Essa visão matiza a literatura emergente sobre o papel desempenhado pelas mídias sociais, por exemplo, nas campanhas dos sindicatos docentes (BLANC, 2019).

Para Gumbrell-McCormick & Hyman, embora “a informatização e as tecnologias da internet tenham trazido uma revolução virtual nas comunicações sindicais”, a dependência excessiva dessas tecnologias para construir a participação dos membros traz o risco de minar o coletivismo e contribuir para o desengajamento (GUMBRELL-MCCORMICK & HYMAN, 2019, p. 104). Tais sentimentos foram expressos particularmente pelos/as participantes do estudo em sua apreciação das reuniões em massa de anos anteriores para construir um senso de solidariedade e conexão. Formas mais ‘tradicionais’ de comunicação continuam sendo vitais para a voz dos membros nas questões, e as comunicações precisam permitir uma interação ‘bidirecional’ que forneça um caminho para o feedback à liderança, bem como aumente o coletivismo dos membros. Uma maior conexão por meio de novas tecnologias, portanto, pode não se traduzir diretamente num maior envolvimento dos membros em sua própria capacidade e convida a uma oportunidade para pesquisas adicionais sobre maneiras pelas quais as mídias sociais podem ser efetivamente utilizadas pelos sindicatos para aumentar o coletivismo e organizar ações (TARLAU, 2023).

Considerações finais

Este artigo documentou um exemplo contemporâneo de renovação bem-sucedida do sindicato docente para construir poder na era neoliberal, contribuindo para a compreensão teórica da democratização pelos sindicatos docentes dentro da literatura mais ampla sobre democracia sindical e renovação (FAIRBROTHER, 1984; VOSS, 2010; YU, 2014). Embora este caso tenha mostrado que a NSWTF renovou com sucesso suas estruturas e processos democráticos nas últimas décadas, o clima neoliberal e as pressões contemporâneas sobre o sindicalismo significam que a renovação continua sendo um projeto em andamento dos sindicatos para fortalecer a democracia e o poder.

Os resultados do estudo mostraram como o poder interno pode ser construído com sucesso através da criação de fóruns e processos democráticos conduzidos pelos membros que promovem a voz coletiva dentro de uma estrutura coordenada. No entanto, as conclusões também destacaram que a renovação continua em andamento para a construção do poder; os sindicatos precisam avaliar rigorosa e rotineiramente suas estruturas democráticas e práticas de tomada de decisão e determinar se são adequadas a seu propósito em contextos neoliberais em evolução (BASCIA & MAHARAJ, 2022; MANCINI, 2020; STEVENSON *et al.*, 2020).

Num momento em que o movimento sindical mais amplo começa a se voltar para exemplos de revitalização bem-sucedida em outros lugares, este artigo documentou um caso valioso que ilustra como os sindicatos docentes podem colocar a democracia em prática para construir e manter o poder e as tensões contínuas presentes nesse processo. Embora limitado ao exame de um único sindicato docente, pode haver lições importantes para sindicatos docentes em outros lugares, bem como para o sindicalismo em geral. Pesquisas futuras podem considerar as implicações dos esforços de democratização, incluindo seu efeito na organização sindical e mobilização em campanhas e entre diferentes grupos de membros, bem como o papel das formas emergentes de comunicação sindical (por exemplo, mídias sociais) no fortalecimento da voz coletiva dos membros.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *Teacher unions, democracy and participation: building internal power in an Australian teacher union*, Mihajla Gavin, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Ana Lucia do Carmo Dantas e Fernando Scheibe.
- 2 Este trabalho foi apoiado pela bolsa de pesquisa da Escola de Negócios da Universidade de Sydney. Também agradeço à profa. Susan McGrath-Champ por fornecer feedback sobre uma versão anterior do artigo.

Referências

- ANDERSON, J. C. 1978. "A Comparative Analysis of Local Union Democracy." *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society* 17 (3): 278–295. <https://doi.org/10.1111/j.1468-232X.1978.tb00138.x>.
- AUSTRALIAN BUREAU OF STATISTICS (ABS). 2022. "Trade Union Membership." Accessed July 2, 2023. <https://www.abs.gov.au/statistics/labour/earnings-and-working-conditions/trade-union-membership/latest-release>.
- BALL, S. 2003. "The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity." *Journal of Education Policy* 18 (2): 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>.
- BASCIA, N. 2015. "Perspectives on Teacher Unions: History, Discourse, and Renewal." In *Teacher Unions in Public Education: Politics, History, and the Future*, edited by N. Bascia, 1–8. New York: Palgrave Macmillan.
- BASCIA, N., and S. Maharaj. 2022. "After the Dust Has Settled: Enduring Teacher Unionism." *Critical Education* 13 (4): 5–19.
- BASCIA, N., and H. Stevenson. 2017, May. "Organising Teaching: Developing the Power of the Profession." *Education International*: 1–72.
- BLACKMORE, J. 2004. "Restructuring Educational Leadership in Changing Contexts: A Local/Global Account of Restructuring in Australia." *Journal of Educational Change* 5 (3): 267–288. <https://doi.org/10.1023/B:JEDU.0000041044.62626.99>.
- BLANC, R. 2019. *Red State Revolt: The Teachers' Strike Wave and Working-Class Politics*. London: Verso Books.
- BOXALL, P., and P. Haynes. 1997. "Strategy and Trade Union Effectiveness in a Neo-Liberal Environment." *British Journal of Industrial Relations* 35 (4): 567–591. <https://doi.org/10.1111/1467-8543.00069>.
- BRENDEN, H. 2018. "Democracy within Democratic Organizations: Why Discussion and Disagreement Are Necessary for Progress in Teacher Unions." *The Assembly: A Journal for Public Scholarship on Education* 1 (1): 37–44. <https://doi.org/10.33011/assembly.v1i1.25>.
- CAMPBELL, C., H. Proctor, and G. Sherington. 2009. *School Choice: How Parents Negotiate the New School Market in Australia*. Crows Nest, NSW: Allen and Unwin.
- DYKE, E., and B. M. Bates. 2020. "Educators Striking for a Better World: The Significance of Social Movement and Solidarity Unionisms." *Berkeley Review of Education* 9 (1), <https://doi.org/10.5070/B89146423>.
- FAIRBROTHER, P. 1984. *All Those in Favour: The Politics of Union Democracy*. London: Pluto Press.
- FAIRBROTHER, P. 1986. "Union Democracy in Australia: Accommodation and Resistance." *Journal of Industrial Relations* 28 (2): 171–190. <https://doi.org/10.1177/002218568602800201>.
- FAIRBROTHER, P. 2005. "Rediscovering Union Democracy: Processes of Union Revitalization and Renewal." *Labor History* 46 (3): 368–376.
- FAIRBROTHER, P. 2015. "Rethinking Trade Unionism: Union Renewal as Transition." *The Economic and Labour Relations Review* 26 (4): 561–576. <https://doi.org/10.1177/1035304615616593>.
- FIORITO, J., I. Padavic, and P. S. DeOrtentiis. 2015. "Reconsidering Union Activism and Its Meaning." *British Journal of Industrial Relations* 53 (3): 556–579. <https://doi.org/10.1111/bjir.12054>.
- FITZGERALD, D. 2011. *Teachers and Their Times: History and the Teachers Federation*. Sydney, NSW: UNSW Press.

- FITZGERALD, S., S. McGrath-Champ, M. Stacey, R. Wilson, and M. Gavin. 2019. "Intensification of Teachers' Work under Devolution: A 'Tsunami' of Paperwork." *Journal of Industrial Relations* 61 (5): 613–636. <https://doi.org/10.1177/0022185618801396>.
- FLANDERS, A. 1970. *Management and Unions*. London: Faber.
- FREGE, C., and J. Kelly. 2003. "Union Revitalization Strategies in Comparative Perspective." *European Journal of Industrial Relations* 9 (1): 7–24. <https://doi.org/10.1177/095968010391002>.
- FRIEDMAN, E. 2012. "Getting Through the Hard Times Together? Chinese Workers and Unions Respond to the Economic Crisis." *Journal of Industrial Relations* 54 (4): 459–475. <https://doi.org/10.1177/0022185612448762>.
- GAHAN, P., and S. Bell. 1999. "Union Strategy, Membership Orientation and Union Effectiveness: An Exploratory Analysis." *Labour & Industry: A Journal of the Social and Economic Relations of Work* 9 (3): 5–30. <https://doi.org/10.1080/10301763.1999.10669197>.
- GAVIN, M. 2017. "Building Capacity to Respond Strategically – How Teacher Unions in Australia Can Look Internally in Order to Respond to Global Education Reform." In Proceedings of the 69th Annual Meeting of the US Labour and Employment Relations Association (US LERA), Anaheim, California, 3 June. <https://www.leraweb.org/assets/docs/Publications/2017%20LERA%20Proceedings-Web.pdf>.
- GAVIN, M. 2019. "Changing Conditions of Work in Neoliberal Times: How the NSW Teachers' Federation Has Responded to Changes in Teachers' Industrial and Professional Working Conditions in NSW Public Education, 1985–2017." Unpublished PhD thesis, University of Sydney.
- GAVIN, M. 2022. "Raising Teachers' Voices: How Teacher Unions Build Grassroots Intellectualism to Resist Neoliberal Education Reform." In *Empowering Teachers and Democratising Schooling: Perspectives from Australia*, edited by S. Kolber and K. Heggart, 159–172. Singapore: Springer.
- GAVIN, M., S. McGrath-Champ, M. Stacey, and R. Wilson. 2022. "Women's Participation in Teacher Unions: Implications of a 'Triple Burden' for Union Gender Equality Strategies." *Economic and Industrial Democracy* 43 (2): 830–852. <https://doi.org/10.1177/0143831X20958481>.
- GAVIN, M., and M. Stacey. 2023. "Enacting Autonomy Reform in Schools: The Re-shaping of Roles and Relationships under Local Schools, Local Decisions." *Journal of Educational Change* 24: 501–523. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09455-5>.
- GLASER, B., and A. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- GREENE, A., J. Hogan, and M. Grieco. 2003. "Commentary: E-Collectivism and Distributed Discourse: New Opportunities for Trade Union Democracy." *Industrial Relations Journal* 34 (4): 282–289. <https://doi.org/10.1111/1468-2338.00275>.
- GUMBRELL-MCCORMICK, R., and R. Hyman. 2019. "Democracy in Trade Unions, Democracy through Trade Unions?" *Economic and Industrial Democracy* 40 (1): 91–110. <https://doi.org/10.1177/0143831X18780327>.
- HYMAN, R. 2007. "How Can Trade Unions Act Strategically?" *Transfer: European Review of Labour and Research* 13 (2): 193–210. <https://doi.org/10.1177/102425890701300204>.
- KELLY, J. 1998. *Rethinking Industrial Relations: Mobilization, Collectivism and Long Waves*. London: Routledge.
- KELLY, J. 2015. "Trade Union Membership and Power in Comparative Perspective." *The Economic and Labour Relations Review* 26 (4): 526–544. <https://doi.org/10.1177/1035304615614445>.
- LÉVESQUE, C., and G. Murray. 2002. "Local versus Global: Activating Local Union Power in the Global Economy." *Labor Studies Journal* 27 (3): 39–65. <https://doi.org/10.1177/0160449X0200700304>.

LÉVESQUE, C., and G. Murray. 2003. "Union Bargaining Power in the Global Economy: A Comparative Study of Workplace Change and Local Unions in Canada and Mexico." In Thirteenth IIRA World Congress, Berlin, 12 September.

LÉVESQUE, C., and G. Murray. 2010. "Understanding Union Power: Resources and Capabilities for Renewing Union Capacity." *Transfer: European Review of Labour and Research* 16 (3): 333–350. <https://doi.org/10.1177/1024258910373867>.

LINCOLN, Y. S., and E. G. Guba. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

MAGUIRE, M., A. Braun, and S. Ball. 2018. "Discomforts, Opposition and Resistance in Schools: The Perspectives of Union Representatives." *British Journal of Sociology of Education* 39 (7): 1060–1073. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1443431>.

MANCINI, C. 2020. "Austerity, Struggle, and Union Democracy: Bill 115 and the Ontario Secondary School Teachers' Federation, an Insider View." *Labor Studies Journal* 45 (1): 8–31. <https://doi.org/10.1177/0160449X20901646>.

MEADMORE, P. 2001. "'Free, Compulsory and Secular'? The Re-invention of Australian Public Education." *Journal of Education Policy* 16 (2): 113–125. <https://doi.org/10.1080/02680930010025329>.

MICHELS, R. 1962. *Political Parties: A Sociological Study of the Oligarchic Tendencies of Modern Democracy*. New York: The Free Press.

MOE, T. M. 2006. "Union Power and the Education of Children." In *Collective Bargaining in Education: Negotiating Change in Today's Schools*, edited by J. Hannaway and A. J. Rotherman, 229–256. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

MURRAY, G. 2017. "Union Renewal: What Can We Learn from Three Decades of Research?" *Transfer: European Review of Labour and Research* 23 (1): 9–29. <https://doi.org/10.1177/1024258916681723>.

NSW Department of Education. 2021. "NSW Education in Numbers for 2021." Accessed July 14, 2023. <https://education.nsw.gov.au/news/latest-news/nsw-education-in-numbers-for-2021>.

NSWTF. 1986a. "Committee to Review Federation Structure." Education. 2 June.

NSWTF. 1986b. "Jennie George – President." Education. 6 October.

NSWTF. 1990. "Reducing the Size of Annual Conference and Council." Executive Minutes. 13 February.

NSWTF. 2000. "Who Runs the Teachers Federation?" Education. 10 April.

NSWTF. 2008. "Technology and Activism." Executive Minutes. 1 July.

NSWTF. 2010. "Maximising Debate, Discussion and Participation at Annual Conference." Council Decisions. 13 March.

NSWTF. 2014. The 2014 Annual Report of the NSW Teachers Federation.

NSWTF. 2015. "The 2015 Annual Report of the NSW Teachers Federation." Thornleigh, NSW.

NSWTF. 2017a. "The 2017 Annual Report of the NSW Teachers Federation." Sydney, NSW.

NSWTF. 2017b. "Core of Our Decision-Making Processes Is Democracy." Education. November.

OLSEN, W. 2004. "Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really Be Mixed." In *Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really Be Mixed*, edited by W. K. Olsen, M. Haralambos, and M. Holborn, 108–113. Ormskirk: Sociology Causeway Press Ltd.

- PEETZ, D., and J. Bailey. 2011. "Neoliberal Education and Union Responses in Australia." In *The International Handbook of Labour Unions: Responses to Neo-Liberalism*, edited by Gregor Gall, Adrian Wilkinson, and Richard Hurd, 62–81. Cheltenham: Edward Elgar.
- PEETZ, D., and B. Pocock. 2009. "An Analysis of Workplace Representatives, Union Power and Democracy in Australia." *British Journal of Industrial Relations* 47 (4): 623–652. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8543.2009.00736.x>.
- PROCTOR, H., and A. Sriprakash. 2013. "School Systems and School Choice." In *Education, Change and Society*, edited by Raewyn Connell, et al., 213–233. 3rd ed. South Melbourne, Victoria: Oxford University Press.
- SAHLBERG, P. 2012. "Global Educational Reform Movement Is Here!" Accessed July 15, 2023. <https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>.
- SPAULL, A. 1985. *A History of Federal Teachers Unions in Australia: 1921–1985*. Carlton South, Victoria: Australian Teachers' Federation.
- STEVENSON, H., B. Carter, A. Milner, and M. A. V. Castillo. 2020. *Your Turn! Teachers for Trade Union Renewal*. Brussels: European Trade Union Committee for Education.
- TARLAU, R. 2023. "Networked Movements and Bureaucratic Unions: The Structure of the 2018 #RedForEd Teachers' Strikes." *ILR Review* 76 (5): 833–863. <https://doi.org/10.1177/00197939231189200>.
- VICKERS, M. 2005. "In the Common Good: The Need for a New Approach to Funding Australia's Schools." *Australian Journal of Education* 49 (3): 264–277. <https://doi.org/10.1177/000494410504900304>.
- VOSS, K. 2010. "Democratic Dilemmas: Union Democracy and Union Renewal." *Transfer: European Review of Labour and Research* 16 (3): 369–382. <https://doi.org/10.1177/1024258910373868>.
- VOSS, K., and R. Sherman. 2000. "Breaking the Iron Law of Oligarchy: Union Revitalization in the American Labor Movement." *American Journal of Sociology* 106 (2): 303–349. <https://doi.org/10.1086/316963>.
- WEBB, S., and B. Webb. 1897. *Industrial Democracy*. London: Longmans.
- WEINER, L. 2014. "Teachers' Unions and Democracy." Jacobin. Accessed January 17. <https://jacobin.com/2014/01/teachers-unions-and-democracy>.
- WEINER, L. 2015. "The Teachers' Trifecta: Democracy, Social Justice, Mobilization." In *Teacher Unions in Public Education: Politics, History, and the Future*, edited by N. Bascia, 189–199. New York: Palgrave.
- YU, K. 2014. "Organizational Contexts for Union Renewal." *Industrial Relations* 69 (3): 501–523. <https://doi.org/10.7202/1026756ar>.
- ZADKOVICH, G. 1999. *To Deliver Us Our Future: Developing Strategy for Difficult Times*. Sydney: NSW Teachers Federation.

Declaração de divulgação

A autora não informou nenhum conflito de interesses em potencial.

Exigindo Justicia: *as orientações de justiça dos/das docentes da Sección 22 de Oaxaca*¹

Demanding Justicia:
the justice orientations of Oaxaca's Sección 22 teachers

Demandando Justicia:
los lineamientos de justicia de los/as docentes de la Sección 22 de Oaxaca

 **CHRISTIAN A. BRACHO***

Universidade Estadual da Califórnia, Estados Unidos

RESUMO: A *demanda por justiça* é um princípio de longa data da Sección 22 do Sindicato Nacional dos/as Trabalhadores/as da Educação, que lidera, em Oaxaca, um movimento de docentes desde a década de 1970 e que evoluiu para atender as mudanças nas circunstâncias sociais, políticas e econômicas. Vários/as pesquisadores/as em todo o mundo têm cada vez mais associado noções de justiça à educação, explorando expressões como *educação para a justiça social*, *ensino orientado para a justiça*, *educação orientada para a justiça* e *ensino para a justiça social* em diversos contextos, mapeando as maneiras pelas quais educadores/as integram esses conceitos nas salas de aula e nas escolas. No entanto, falta nessa pesquisa uma análise das maneiras que permitam a docentes praticar o *ensino orientado para a justiça* também fora da sala de aula, ao participarem de movimentos e lutas. Com base em dados etnográficos coletados ao longo de um período de cinco anos e em entrevistas com 40 docentes, formadores/as de docentes, dirigentes sindicais e estagiários/as docentes, tracei quatro *orientações de justiça* por meio das quais os/as docentes de Oaxaca exigem justiça. Os/As educadores/as da Sección 22 realizam um ensino orientado para a justiça de acordo com princípios econômicos, políticos, culturais e humanísticos, manifestando uma crença amplamente difundida em Oaxaca de que “o/a docente ao lutar também está

* Departamento de Formação de Professores, Faculdade de Educação, Universidade Estadual da Califórnia, Long Beach. Long Beach, CA, EUA. E-mail: <christian.bracho@csulb.edu>.

ensinando”. Este estudo contribui para as pesquisas sobre como docentes implementam pedagogias e práticas orientadas para a justiça em todo o mundo, não apenas na sala de aula, mas também no domínio público como ativistas, agentes de movimentos sociais e membros de sindicatos.

Palavras-chave: Movimentos docentes. Ensino orientado para a justiça. Sindicalismo docente. Oaxaca. Justiça social.

ABSTRACT: The ‘demand for justice’ is a long-standing principle of Oaxaca’s Sección 22 union chapter, which has led a teachers’ movement since the 1970s that has evolved to meet changing social, political, and economic circumstances. Various researchers around the globe have increasingly linked notions of justice with education, exploring terms like social justice education, justice-oriented teaching, justice-oriented education, and teaching for social justice in a range of contexts, mapping the ways educators integrate these concepts into classrooms and schools. Missing from this research, however, is an examination of the ways teachers might practice ‘justice-oriented teaching’ outside the classroom as well, as they participate in movements and struggles. Drawing on ethnographic data collected over a five-year period, and on interviews with 40 teachers, teacher educators, union officials, and student teachers, I will map out four ‘justice orientations’ via which Oaxacan teachers demand justice. Sección 22 educators perform justice-oriented teaching along economic, political, cultural, and humanistic orientations, manifesting a widely held belief in Oaxaca that ‘the teacher fighting, is also teaching’. This study can inform research about teachers globally enacting justice-oriented pedagogies and practices, not only in the classroom, but also in the public domain as activists, movement actors, and union members.

Keywords: Teacher movements. Justice-oriented teaching. Teacher unionism. Oaxaca. Social justice.

RESUMEN: La *demanda de justicia* es un principio de larga data de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que lidera en Oaxaca un movimiento magisterial desde la década de 1970 y ha evolucionado para enfrentar los cambios en las circunstancias sociales, políticas y económicas. Varios/as investigadores/as de todo el mundo han asociado cada vez más las nociones de justicia con la educación, explorando expresiones como la *educación para la justicia social*, *enseñanza orientada a la justicia*, *educación orientada a la justicia* y *enseñanza*

para la justicia social en diversos contextos, mapeando las formas en que los/as educadores/as integran estos conceptos en las aulas y las escuelas. Sin embargo, esta investigación carece de un análisis de las formas en que los docentes pueden practicar la *enseñanza orientada a la justicia* también fuera del aula, al participar en movimientos y luchas. Con base en datos etnográficos recopilados durante cinco años y en entrevistas con 40 docentes, capacitadores/as de docentes, líderes sindicales y docentes en formación, describiré cuatro *pautas de justicia* que los/as docentes de Oaxaca exigen. Los/as educadores/as de la Sección 22 llevan a cabo una enseñanza orientada a la justicia, de acuerdo con los principios económicos, políticos, culturales y humanísticos, y manifiestan una creencia ampliamente difundida en Oaxaca de que “el/la maestro/a luchando, también está enseñando”. Este estudio contribuye a la investigación sobre cómo los/as docentes implementan pedagogías y prácticas orientadas a la justicia en todo el mundo, no solo en el aula, sino también en el ámbito público, como activistas, agentes de movimientos sociales y miembros de sindicatos.

Palabras clave: Movimientos docentes. Enseñanza orientada a la justicia. Sindicalismo docente. Oaxaca. Justicia social.

Introdução

Caminhar pelo zócalo, a praça central de Oaxaca, durante o período da greve anual dos/das docentes é uma experiência multissensorial: grandes faixas coloridas penduradas nos cantos e nos mastros das tendas; música e vozes ecoando em pequenos e médios alto-falantes; docentes, ativistas e famílias caminhando e conversando pela praça. Ouvindo e observando os protestos, alguém provavelmente verá a frase *EXIGIMOS JUSTICIA* pintada em cartazes ao lado de imagens de revolucionários como Che Guevara e Pancho Villa, proferida em voz alta no discurso de um/uma dirigente sindical ou docente da Sección 22, ou impressa num panfleto convocando as pessoas para a luta. A “demanda por justiça” é, de fato, um princípio de longa data do movimento dos/das docentes em Oaxaca, que começou na década de 1970 e evoluiu nas últimas cinco décadas para atender às mudanças nas circunstâncias sociais, políticas e econômicas na região, no país e no mundo. Embora a Sección 22 de Oaxaca, representante estadual do Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación – SNTE, tenha sofrido violência política e enfrentado divisões internas sobre a trajetória do movimento ao longo de seus 40 anos de história, a demanda por justiça permaneceu central.

Apelos por justiça foram feitos em resposta às desigualdades econômicas, à representação política desigual, à violência patrocinada pelo Estado, à repressão aos movimentos sociais, aos desaparecimentos e assassinatos de ativistas, reformas educacionais impostas de cima para baixo e muitas outras causas. Em suas mobilizações contínuas e persistentes contra essas injustiças, os/as docentes da Sección 22 de Oaxaca põem em prática o refrão frequentemente ouvido: *El maestro luchando también está enseñando* (o/a docente lutando também está ensinando).

Vários/as pesquisadores/as em todo o mundo têm cada vez mais associado noções de justiça à educação, explorando expressões como *educação para a justiça social*, *educação orientada para a justiça*, *ensino para a justiça social* e *ensino orientado para a justiça*² em diversos contextos, mapeando as formas pelas quais os/as educadores/as integram esses conceitos nas salas de aula e nas escolas (CALABRESE & TAN, 2020; COCHRAN-SMITH, 2004; GORSKI & DALTON, 2020; MEDINA, 2020). Alguns estudos sugerem que os/as docentes podem cultivar explicitamente a justiça social por meio de inovações curriculares e práticas pedagógicas que atendam especificamente às necessidades de grupos diversos e sub-representados (BUTLER, COFFEY & YOUNG, 2021; GOODWIN & DARITY, 2019; RODGERS, 2006), enquanto outros apresentam o ensino orientado para a justiça como parte de uma luta coletiva para criar sociedades mais equitativas e justas em nível global (APPLE, 2011; ARELLANO *et al.* 2016). No entanto, falta uma análise das formas que permitam a docentes praticar o “ensino orientado para a justiça” também *fora* da sala de aula, ao participarem em movimentos e lutas. Dada a crença local de que o/a docente lutando também está ensinando, é necessário analisar como os/as professores/as em Oaxaca ligam as suas lutas a uma exigência mais ampla de justiça e enquadram o seu movimento em termos que refletem a posição do sindicato de que a luta política é um ato pedagógico. Reenquadrar o ensino orientado para a justiça como uma abordagem pedagógica e política manifestada tanto dentro como fora das escolas pode expandir as nossas noções de como os/as docentes podem ensinar para a justiça social em vários contextos sociais, incluindo o domínio público como ativistas e agentes do movimento.

Para tal, este artigo examina como os/as docentes em Oaxaca se engajam no ensino orientado para a justiça, através de quatro orientações distintas, destacando os fatores locais únicos que influenciam seu trabalho. Começarei com uma revisão da literatura que relaciona a pesquisa sobre educação para a justiça social com os conceitos de ensino como performance, para ilustrar como lentes agentivas e dramáticas iluminam as capacidades de os/as docentes serem agentes de justiça dentro e fora da sala de aula. Após uma breve visão geral do movimento Sección 22 e uma discussão sobre os métodos etnográficos que usei para este estudo, traçarei as “orientações de justiça” que guiam as demandas de docentes de Oaxaca por justiça: *econômica*, *política*, *cultural* e *humanística*. Com base nas narrativas docentes e outros dados etnográficos, ilustrarei como as lutas históricas e contemporâneas do sindicato têm abordado as injustiças em escala local, regional, nacional e global.

Como os/as docentes podem ensinar para a justiça?

Para analisar como os/as docentes da Sección 22 de Oaxaca praticam o ensino orientado para a justiça, este artigo concebe o ensino como *performance* (PRENDERGAST, 2008). O teórico de estudos de performance Richard Schechner (2002) afirma que tratar qualquer “objeto” como performance “significa investigar o que o objeto faz [...] como se relaciona com outros objetos e coisas [...]” (SCHECHNER, 2002, p. 24). Da mesma forma, adotar uma lente dramatúrgica (SALDAÑA, 2016) pode trazer à tona as maneiras pelas quais docentes atuam como agentes sociais e políticos/as em contextos específicos, recorrendo a certos roteiros ou incorporando um conjunto de atos estilizados que compõem o papel desempenhado.

Acenando para as abordagens dramatúrgicas e performáticas vistas nas obras de Turner (1988) e McLaren (1999), Pérez (2016) incita os/as docentes a assumirem o controle de seus papéis profissionais e agirem intencionalmente como agentes da justiça. Rejeitando a ideia de que especialistas externos/as podem determinar como a justiça deve ser, Pérez afirma que os/as docentes devem agir *in situ* em resposta às realidades vividas em suas escolas e comunidades: “A performance central dos/as docentes em relação à justiça é decidir se vão ou não fazer algo contra a desigualdade” (PÉREZ, 2016, p. 150). Seu foco na agência dos/das docentes, especialmente na luta contra a desigualdade, afirma a ideia de que eles/elas são agentes políticos/as engajados/as em lutas materiais e simbólicas pelo poder em espaços e arenas educacionais (GINSBURG & KAMAT, 2009). Os/As docentes atuam como agentes políticos/as em “mundos figurados” que moldam as bases culturais e históricas, para sua identidade, agência e para a construção de significados em suas práticas (BOYLAN & WOOLSEY, 2015; FECHO, GRAHAM & HUDSON-ROSS, 2005).

As interpretações do que é justiça mudam ao longo do tempo, assim como os significados da escolaridade e da educação (DA CRUZ, 2017); “esses significados, quem os cria e suas implicações são dilemas importantes a serem considerados” (PETCHAUER, 2011, p. 1428). De fato, as expressões “ensino orientado para a justiça” e “educação para a justiça social” são heurísticas complexas operacionalizadas de maneira diferente de acordo com os mundos figurados dos contextos sociopolíticos e das disciplinas acadêmicas. Cochran-Smith (2009) captura esse dilema ao perguntar: “O que entendemos por justiça? Como pensarmos sobre o ensino e a aprendizagem de uma forma que promova a justiça?” (COCHRAN-SMITH, 2009, p. 446).

Para responder a essas perguntas no que se refere ao presente estudo, discutirei agora o que se entende por ensino orientado para a justiça, explorando como diferentes pesquisadores/as definem as noções de justiça e as maneiras como as relacionam ao ensino e à educação, antes de oferecer uma visão histórica do movimento docente em Oaxaca.

Definindo o ensino orientado para a justiça

Marshall e Buenrostro (2021) trazem junto “o ensino baseado em potencialidades, a pedagogia culturalmente relevante e a matemática da justiça social [...] sob a expressão guarda-chuva ‘orientado para a justiça’” (MARSHALL & BUENROSTRO, 2021, p. 595), uma definição que aponta as diversas possibilidades de entender o ensino para a justiça social. De sua parte, Marshall e Buenrostro sugerem que recorrer às diferentes potencialidades culturais e linguísticas dos/das alunos/as para alcançar resultados mais equitativos é uma forma de alcançar a justiça; e também concordam que não existe uma prática melhor ou universal que possa definir o ensino culturalmente responsivo. As diferenças de situação relacionadas às circunstâncias locais e políticas devem ser levadas em consideração (MARSHALL & BUENROSTRO, 2021).

Por exemplo, considerando o contexto sociopolítico específico dos Estados Unidos, Dover (2009) sugere que o “ensino para a justiça social” está enraizado na pedagogia crítica, bem como na educação democrática, multicultural e culturalmente responsiva, enquanto Butler, Coffey e Young (2021) afirmam que os/as docentes orientados/as para a justiça nos EUA se baseiam nos componentes críticos da pedagogia culturalmente sustentável, mantendo um “senso elevado de consciência e sensibilidade crítica em relação às desigualdades sociais e políticas que existem entre os/as alunos/as marginalizados” (BUTLER, COFFEY & YOUNG, 2021, p. 194). Boylan e Woolsey (2015) também definem a justiça social como respeito pela diversidade social e cultural, manifestado por meio de práticas distributivas, relacionais e participativas (BOYLAN & WOOLSEY, 2015, p. 63). Cada um desses estudos sugere que o ensino orientado para a justiça deve ter como objetivo a representação e a participação equitativas dos/das alunos/as que vivem em sociedades democráticas multiculturais (Rodgers 2006), reconhecendo que há estudantes que sofrem marginalização social, política ou econômica.

Quadros conceituais também podem delinear os contornos do ensino orientado para a justiça; por exemplo, Goodwin e Darity (2019) articulam cinco domínios de conhecimento: conhecimento pessoal, contextual, pedagógico, sociológico e social, “cada um dos quais se baseia no conceito de ensino como um ato equitativo tendo a justiça social como objetivo” (GOODWIN & DARITY, 2019, p. 65). E postulam que os/as docentes devem desenvolver um conhecimento profundo sobre as forças sociais e históricas mais amplas que moldam as “localizações culturais, econômicas e políticas” (GOODWIN & DARITY, 2019, p. 66) e aprender mais sobre seus/suas diversos/as alunos/as, especialmente aqueles/as afetados/as por desigualdades históricas. Já Carlisle, Jackson e George (2006) apresentam cinco princípios que sustentam abordagens sistemáticas da justiça social em toda a escola: Inclusão e Equidade; Altas Expectativas; Relações Comunitárias Recíprocas; Abordagem Sistêmica; e Educação e Intervenção Direta em Justiça Social (CARLISLE, JACKSON & GEORGE, 2006, p. 509). Essa tipologia, em vez de se concentrar no conhecimento

que os/as docentes devem possuir individualmente para trabalhar em prol da justiça social em sala de aula, articula como agentes coletivos/as devem trabalhar juntos/as para pôr em prática o ensino orientado para a justiça em toda a escola.

Outros/as pesquisadores/as afirmam que os/as formadores/as de docentes e os/as treinadores/as devem estar comprometidos com as práticas de justiça social e dar o exemplo ao trabalharem com docentes e candidatos/as a docentes, uma vez que sua influência e potencial sobre novos/as docentes os/as torna importantes agentes de mudança. Por exemplo, Conklin e Hughes (2016) argumentam que os/as formadores/as de docentes orientados/as para a justiça devem se envolver em pedagogias que não só precisam ser “modeladas, promulgadas, preparadas [e] ensaiadas”, mas também firmemente enraizadas em compromissos morais e éticos com a justiça (CONKLIN & HUGHES, 2016, p. 11). Práticas específicas podem incluir a adoção de pedagogias humanizantes que cultivem relações profundas com os/as alunos/as e valorizem suas experiências de vida, ou a integração de currículos que destaquem especificamente as dificuldades ou histórias locais de grupos marginalizados (CONKLIN & HUGHES, 2016). Marshall e Buenrostro também incitam os/as “formadores/as orientados/as para a justiça” de docentes de matemática novos/as ou em exercício a aprenderem sobre as “necessidades, desejos e valores locais” de alunos/as, com o objetivo de responder às injustiças locais e aos preconceitos históricos (MARSHALL & BUENROSTRO, 2021, p. 596). Ver essas pedagogias modeladas para eles/elas pode levar docentes a se tornarem agentes de mudança orientados/as para a justiça, quebrando barreiras que impedem o sucesso e o acesso dos/das alunos/as (GOODWIN & DARITY, 2019) ou aplicando pedagogias culturalmente responsivas e equitativas (MONGE, GÓMEZ & GARCÍA-BARRERA, 2022; SEN-SOY & DIANGELO, 2014; UKPOKODU, 2007).

Levando em conta o contexto latino-americano em que se situa o movimento docente de Oaxaca, a noção de justiça social ou ensino para a justiça tem nuances importantes. Por exemplo, Pérez (2016), escrevendo do México, articula uma visão da educação para a justiça social que é expressamente anticapitalista e anti-imperialista, enquanto Cardozo (2012) defende uma educação para a justiça social na Bolívia que aborda diretamente questões de indigeneidade, ruralidade, desigualdade econômica e pós-colonialismo. O autor define a justiça social na educação como “o processo de transformação por meio da descolonização do sistema educacional [...] [incluindo] justiça ambiental, igualdade social e respeito à diversidade, representação política/democrática para todos/as [...] e, particularmente, a não subordinação aos interesses econômicos de agentes estrangeiros” (CARDOZO, 2012, p. 2). Sua visão está alinhada com um “consenso” na região latino-americana de que a educação para a justiça social deve levar em consideração os impactos do capitalismo e seus conflitos com a democracia, os direitos humanos e as identidades culturais, étnicas, linguísticas e de gênero emergentes, especialmente para estudantes que vivem em comunidades indígenas ou rurais (JUÁREZ ROMERO, ALCÁNTARA SANTUARIO & MIÑÁN ESPIGARES, 2018).

Latapí (1993) descreve a educação para a justiça social como essencial para cultivar a “justiça educacional” no México, especialmente no contexto da globalização econômica, que exige que os/as agentes locais enfrentem as desigualdades educacionais. Latapí chama a atenção para outra característica importante da pesquisa sobre justiça social na América Latina: o legado do corporativismo em países como o México e o Equador, onde a máquina profundamente enraizada do aparato estatal sustenta e restringe as atividades sociais, políticas e econômicas da sociedade civil (CHEDIAK, 2017). Em Estados corporativistas, tornar o acesso aos recursos justo e equitativo é extremamente desafiador, dados os privilégios de longa data nas mãos das elites, bem como o poder político que os/as agentes locais podem exercer (CHEDIAK, 2017) por meio do nepotismo e do clientelismo (HERNÁNDEZ, 2003).

Voltando ao contexto dos EUA, Arellano *et al.* (2016) argumentam que os/as docentes orientados/as para a justiça que trabalham com jovens latinos/as devem operar a partir de “um compromisso de ensinar de forma revolucionária e contra-hegemônica” (ARELLANO *et al.*, 2016, p. 45), o que, em sua opinião, significa centrar-se no/na aluno/a, em oposição a currículos e reformas de cima para baixo. Da mesma forma, Swalwell (2013) indica que os/as pedagogos/as da justiça social devem integrar recursos “contra-hegemônicos” que abordem especificamente formas de opressão e empregar estratégias centradas no/na aluno/a que cultivem salas de aula democráticas (SWALWELL, 2013, p. 2). Apple (2011) dá um passo a mais, argumentando que os/as educadores/as críticos/as devem trabalhar em colaboração com movimentos sociais numa troca mútua de aprendizagem e compartilhamento de conhecimentos, apontando que o potencial do ensino orientado para a justiça deve ocorrer fora da sala de aula, na medida em que os/as docentes trabalham com e ao lado de organizações e agentes políticos/as.

Em suma, pesquisas sobre o ensino para a justiça social em diversos contextos políticos e sociais sugerem um princípio comum, o de que os/as docentes possuem capacidades de ação que podem ser orientadas para a justiça. Os/as docentes podem optar por se orientarem para a justiça por meio de escolhas curriculares ou pedagógicas que fortaleçam as relações com os/as alunos/as, especialmente aqueles/as de grupos sub-representados, diversos ou minorizados por forças sociais injustas ou desiguais (ARAMBURUZABALA, GARCIA-PEINADO & ELVIAS, 2013; HIDALGO, MARTÍNEZ-GARRIDO & PERINES, 2018). Docentes orientados/as para a justiça podem usar estratégias, abordagens e conteúdos relacionados às experiências vividas pelos/as alunos/as situados/as em contextos locais afetados por amplas desigualdades históricas ou disparidades contemporâneas (Krichesky *et al.* 2011). Enquanto educadores/as orientados/as para a justiça nos Estados Unidos podem se concentrar nas desigualdades relacionadas à raça ou à classe social, aqueles/as no contexto latino-americano podem olhar mais amplamente para as sequelas do colonialismo e do imperialismo, bem como para a dinâmica contemporânea da indigeneidade e da pobreza rural — questões importantes no contexto de

Oaxaca e no trabalho da Sección 22. Além disso, embora muitos dos estudos aqui analisados descrevam como os/as educadores/as resistem ou respondem às formas estruturais de opressão, pouco se sabe sobre como os/as docentes podem desafiar diretamente as autoridades estaduais ou federais, especificamente os laços corporativistas observados em alguns países latino-americanos.

Sección 22 de Oaxaca: uma breve visão geral

A revisão da literatura apresentada explora como diferentes pesquisadores/as operacionalizam os significados de justiça e ensino para a justiça, mas uma palavra importante, cujo significado devemos aprofundar antes de prosseguir, é *orientado* (*oriented*). Há pesquisadores/as que exploraram as “orientações” docentes como uma linha de investigação, definindo-as como *crença* (PRESTRIDGE, 2017), *ideologia* (ENNIS & CHEN, 1995) ou *objetivo* (HAN, YIN & WANG, 2016). Tais definições levantam a questão: o que significa para os/as docentes estarem “orientados/as” para a justiça?

A história cheia de histórias dos/das docentes da Sección 22 de Oaxaca e a natureza multifacetada dos movimentos sindicais tornam este um caso poderoso para examinar como e por que os/as docentes acreditam na justiça e a buscam como um objetivo. Nesta seção, apresentarei uma breve visão histórica do movimento docente em Oaxaca, mapeando-o como um “mundo figurado” (FECHO, GRAHAM & HUDSON-ROSS, 2005) no qual os/as professores/as se baseiam em ricos repertórios culturais e históricos de luta ao desempenharem suas funções profissionais.

Desde o final da década de 1970, os/as docentes de Oaxaca têm estado na vanguarda de um movimento revolucionário liderado por docentes e outros/as profissionais da educação em todo o país (YESCAS & ZAFRA, 1984). A agitação civil após o Massacre de Tlatelolco³ em 1968 na Cidade do México ganhou força em todo o país, com forte participação de estados do sul, como Oaxaca e Guerrero, na década seguinte (BAYER, 2004; CASTELLANOS, 2014; TORRES, 1991), e os movimentos menores de docentes em todo o país se tornaram mais coordenados, culminando na criação da Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación – CNTE, em 1979 (PELÁEZ, 1980). Os/As docentes da CNTE invocaram tradições de luta de longa data, baseando-se em parte nas histórias de professores/as rurais que lideraram movimentos revolucionários nos séculos XIX e XX, bem como nos movimentos democráticos docentes da década de 1950, para chamar a atenção para as injustiças contemporâneas (BRACHO, 2019a; PELÁEZ, 1984a). Na década que se seguiu à fundação da CNTE, milhares de docentes se mobilizaram em todo o México em resistência às práticas hegemônicas e antidemocráticas do sindicato nacional, o SNTE, e em oposição à desigualdade econômica e à perseguição política (FOWERAKER, 2002; YESCAS & ZAFRA, 1984). Tendo conquistado posições de liderança

locais e estaduais ao longo da década, a CNTE foi oficialmente reconhecida e legitimada como um grupo dissidente dentro do SNTE em 1989 (COOK, 1990).

Durante todo o auge da CNTE e até os dias atuais os/as docentes de Oaxaca estiveram na vanguarda, organizando greves massivas, marchas e outras manifestações, não apenas contra as facções hegemônicas dentro do SNTE, mas também contra o partido no poder, o Partido Revolucionário Institucional – PRI, que desde a década de 1940 dominava um complexo aparato estatal-partidário, que se estendia aos sindicatos do país (LOYO BRAMBILA, 1979; PELÁEZ, 1984b). Na década de 1990, a Sección 22 estreitou seu foco do movimento democrático que havia liderado para reformas pedagógicas, ao mesmo tempo que integrava correntes políticas internacionais relacionadas a movimentos anti-imperialistas e anticapitalistas, como a dos zapatistas em Chiapas (SAAVEDRA, 2014; ZAFRA, 2008).

O movimento estava mais institucionalizado dentro da liderança da Sección 22 na década de 2000 (YESCAS, 2008), mas em junho de 2006, quando o novo governador do PRI se recusou a negociar com a liderança sindical e enviou a polícia militar estadual no meio da noite para dispersar a greve anual, milhares de docentes se mobilizaram no que se tornou uma insurreição de seis meses contra o governo estadual e federal (GONZÁLEZ & BAEZA, 2008). Mais uma vez, apesar dos conflitos contínuos dentro das fileiras do sindicato sobre a natureza do movimento docente (YESCAS, 2008), os/as professores/as de Oaxaca ganharam destaque nacional e internacional ao se mobilizarem em massa contra o governo estadual, federal e as forças militares. A seção estadual do sindicato trabalhou em estreita colaboração com agentes e agências da sociedade civil para criar a assembleia popular que organizou a rebelião prolongada (ESTEVA, 2007), terminando em mais violência política quando o presidente do México, Felipe Calderón, enviou milhares de policiais militares federais para Oaxaca. Ao final da rebelião, centenas de pessoas tinham sido presas, detidas e feridas, e dezenas tinham morrido (VÁSQUEZ, 2008).

No início da década de 2010, a Sección 22 ganhou destaque nacional quando se recusou a implementar as novas políticas educacionais promulgadas pelo governo mexicano e parcialmente elaboradas por agentes globais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. A resistência à Alianza por la Calidad de la Educación – ACE tornou-se o princípio orientador no início da década de 2010, quando os/as docentes rejeitaram as políticas e práticas incorporadas na reforma, considerando-as estranhas e contrárias aos modos de ser e de saber locais de Oaxaca (BAUTISTA 2012; BRACHO 2019b). A Sección 22 se tornou a seção sindical mais visível na resistência à implementação da ACE e teve outro confronto violento com a polícia federal em 2013, quando os/as docentes em greve foram expulsos/as à força do Zócalo da Cidade do México, onde estavam acampados/as havia vários meses, lutando contra as reformas educacionais implementadas pelo novo presidente Enrique Peña Nieto (ARRIAGA LEMUS, 2015). Por fim, a Sección 22 obteve uma vitória, recusando-se a implementar as reformas educacionais por vários anos, até que o próximo presidente, Andrés Manuel

López Obrador – AMLO, revogasse algumas das políticas de Peña Nieto no início de seu mandato (PACHECO, BAYARDO & DÍAZ, 2020; VALDÉS & JIMÉNEZ, 2018). Hoje, os/as docentes de Oaxaca desenvolveram sua própria iniciativa curricular estadual, o *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca* – PTEO, que foi criado em oposição direta à reforma federal e se baseia na pedagogia crítica, nos repertórios locais de conhecimento e na aprendizagem baseada em projetos para fornecer educação adaptada aos contextos socioculturais específicos das diversas comunidades de Oaxaca (ALVARADO, 2018; IEPPO, 2013; MEYER, 2017).

Em resumo, a Sección 22 de Oaxaca tem um passado célebre, com origens na década de 1970 e importantes ligações com as lutas históricas no México em busca da democracia, desafiando a desigualdade econômica, apoiando as comunidades rurais e indígenas e insistindo na autonomia regional. Esses compromissos de longa data cultivaram a imagem dos/das docentes de Oaxaca como *luchadores sociales* – “lutadores/as pela justiça social” (FAVELA, 2010) – que se organizam e lutam pela justiça como parte de seu trabalho diário. No entanto, é importante observar que as mobilizações em curso desde a década de 1980 levaram a controvérsias e conflitos dentro e fora do sindicato. Essas questões estão bem documentadas, variando desde o impacto das greves em curso nos resultados educacionais de alunos/as (PEÑA GODÍNEZ & DELGADO TOLEDO, 2013; SHEPHERD, 2015), até a economia local (ARELLANO, 2018) e a vida cotidiana das pessoas, especialmente nas comunidades rurais (COHEN, 2007). Embora este artigo se concentre principalmente nas formas como os/as docentes em Oaxaca se orientam em direção à justiça, essas críticas não devem ser omitidas ou ignoradas.

Metodologia

Anderson-Leavitt (2006) postula que a etnografia consiste em prestar especial atenção à “forma como as pessoas dão sentido às suas vidas” (ANDERSON-LEAVITT, 2006, p. 279) e acrescenta que a etnografia é especialmente útil para articular o conhecimento local e revelar relações complexas na vida cotidiana. Do mesmo modo, Hammersley e Atkinson (2005) definem a etnografia como a participação “na vida cotidiana das pessoas por um longo período de tempo, observando o que acontece, ouvindo o que é dito, fazendo perguntas [...]” (HAMMERSLEY & ATKINSON, 2005, p. 1). A etnografia provou ser uma abordagem de grande potencial para compreender o ensino orientado para a justiça em Oaxaca, onde o ato de ensinar é descrito como explicitamente político e pedagógico ao mesmo tempo.

Wolcott (2008) descreve as atividades características da etnografia como *experienciar*, *investigar* e *examinar* – o que o etnógrafo realmente “fará”. Para um estudo mais amplo e de longo prazo, me envolvi em cada uma dessas atividades para explorar o/a docente como sujeito/a e objeto em Oaxaca, vivendo e trabalhando na interseção de forças locais,

regionais, nacionais e globais. Meu *experienciar* ocorreu em vários locais através de visitas ao longo de um período de cinco anos. No campo, observei interações e performances entre docentes, docentes em formação, formadores/as de docentes, dirigentes sindicais e habitantes locais, em lugares como o zócalo, escritórios sindicais, escolas normais, universidades e escolas primárias; em eventos como comícios, marchas, greves e reuniões; e outros encontros formais e informais na cidade e no estado.

O *investigar* em meu estudo teve a ver com a forma como os/as docentes falavam sobre o que fazem e como os/as outros/as falam sobre eles/as. Essas investigações abrangeram uma variedade de acontecimentos de fala, desde conversas informais com cidadãos/ãs locais e conhecidos/as até entrevistas formais em espanhol, utilizando um protocolo semiestruturado baseado em abordagens de história de vida e memória coletiva (GOODSON & CHOI, 2008; SAMUEL, 2009; WOODS, 1985). Os/As 40 entrevistados/as incluíram docentes do ensino fundamental e médio (n = 21), formadores/as de docentes (n = 11), dirigentes sindicais (n = 4) e estagiários/as docentes (n = 4); os/as participantes tinham idades entre 20 e 65 anos e eram provenientes de diversas comunidades, algumas delas indígenas. Todos os/as formadores/as de docentes e dirigentes sindicais tinham experiência anterior como docentes em Oaxaca, e os/as estudantes da Escola Normal tinham feito longos estágios em escolas. Todos os/as docentes, formadores/as de docentes e dirigentes sindicais eram membros da Sección 22 de Oaxaca, e os/as quatro estudantes da Escola Normal expressaram estreito alinhamento com a seção. Uma estratégia final para a coleta de dados foi a pesquisa em arquivos, e este foi meu examinar de vários tipos de textos sobre docentes em Oaxaca. Nesses materiais, que incluíam desde artigos de jornal a panfletos, faixas e DVDs, busquei descrições de docentes e suas mobilizações, com atenção especial a objetivos e metas específicos do movimento.

Saldaña (2016) define a *codificação dramatúrgica* como uma abordagem que examina “os seres humanos interagindo como um elenco de personagens em conflito” (SALDAÑA, 2016, p. 145) e leva em consideração objetivos, conflitos, estratégias, atitudes, emoções e subtextos dos/das participantes. Utilizei essa abordagem ao retornar aos dados das entrevistas para este artigo, realizando uma análise mais aprofundada por meio do aplicativo Dedoose e da codificação manual das transcrições. Trabalhei com comparações constantes (RYAN & BERNARD, 2000) e improvisei estratégias de mapeamento conceitual (CRESWELL, 2007; WHEELDON & FAUBERT, 2009) que me ajudaram a discernir as relações existentes dentro dos dados. Essas abordagens trouxeram à tona as maneiras como os/as docentes articulam diferentes orientações de justiça, conceituam seus papéis de ensino e vinculam a educação a várias lutas. Embora os/as participantes ocupassem diferentes posições sociais – em escolas, faculdades de formação ou escritórios sindicais –, expressaram valores comuns e crenças semelhantes sobre os papéis que os/as docentes desempenham na sociedade de Oaxaca. As orientações de justiça discutidas na próxima seção refletem esses compromissos compartilhados e estão enraizadas em suas memórias e experiências.

Orientações de justiça na Sección 22

Em Oaxaca, ao descreverem seu trabalho como docentes, alguns/umas participantes utilizaram cognatos da palavra *orientar* de maneira esclarecedora. Por exemplo, o *maestro* Esteban, professor do ensino fundamental, afirmou ter o dever de “orientar *as pessoas, organizar a comunidade*”. Ao aprofundar essa ideia, ele discutiu a importância de compartilhar informações com as famílias e desenvolver projetos ou campanhas com elas em torno das necessidades da comunidade. A *maestra* Delia indicou de forma semelhante que, quando chegou ao *pueblo* de seu primeiro posto docente, “*era o/a professor/a que era consultado/a, a quem se pedia orientación*”. Em outra conversa, o professor do ensino fundamental, *maestro* Hernán, disse que ser docente significava ser um/uma *orientador/a*: “*uma pessoa que pode influenciar a tomada de decisões das pessoas [...] esse é o papel que assumimos como docentes revolucionários/as*”. Outra professora, a *maestra* Graciela, falou sobre a *orientación* do sindicato para a mobilização, enquanto o *maestro* Rodolfo, formador de professores/as numa escola normal local, afirmou ter adquirido uma *orientación* específica na escola onde foi formado.

Esses usos em língua espanhola sugerem que, no mundo figurado dos/das professores/as de Oaxaca, palavras como *orientar*, *orientado/a* e *orientador/a* têm denotações únicas. No contexto de Oaxaca, a palavra *orientador/a* estava relacionada a docentes com funções voltadas para a comunidade, fornecendo conhecimento ou mobilizando para a ação, e a palavra *orientación* descrevia um conjunto de crenças ou objetivos que direcionavam seu comportamento ou ações. Essas conceituações são úteis para mapear de que maneiras os/as docentes em Oaxaca se envolvem no ensino orientado para a justiça. Assim como seus/suas colegas em estudos sobre ensino orientado para a justiça em outros lugares, os/as docentes de Oaxaca articularam muitas razões e causas que os/as mobilizaram a agir de maneira orientada para a justiça. No entanto, a análise dos relatos dos/das professores/as e outros dados etnográficos em Oaxaca revelou que o ensino orientado para a justiça ocorre fora dos limites da sala de aula, em relação a injustiças em várias frentes fora da sala de aula que afetavam a vida dos/das alunos/as, membros da comunidade e dos/das próprios/as professores/as.

Na próxima seção, abordarei quatro “orientações de justiça” na performance dos/das docentes em Oaxaca. As quatro orientações podem ser consideradas como direções em uma bússola, esclarecendo alguns dos “compromissos morais e éticos” (CONKLIN & HUGHES, 2016) que guiam os/as participantes da Sección 22 no desempenho de suas funções profissionais. Embora essas orientações possam se sobrepor ou se misturar, cada uma tem um objetivo e uma finalidade distintos: a primeira orientação é *econômica*. Essa orientação se concentra principalmente nas necessidades econômicas das comunidades rurais em que os/as docentes trabalham; a segunda orientação é *política* e se concentra principalmente nas críticas dos/as docentes às instituições e arranjos políticos; a terceira orientação é *cultural*, focada na diversidade cultural de Oaxaca e na exigência

de valorizar as línguas e epistemologias únicas dentro do estado; a quarta orientação é *humanística* e sustenta reivindicações de direitos humanos e civis, especificamente em oposição à desumanização por meio da violência e repressão estatal.

Juntas, essas quatro orientações de justiça fornecem uma estrutura conceitual para o ensino orientado para a justiça em Oaxaca. Cada orientação sugere uma direção para os/as professores/as se mobilizarem, fortalecendo e direcionando suas ações de maneiras que cultivem a justiça.

Orientação econômica

Os/As docentes articularam uma visão de justiça que abordava as enormes desigualdades entre os contextos rural e urbano em Oaxaca. A maioria dos/das docentes deste estudo, assim como a maioria dos/das docentes da Sección 22, iniciou sua carreira nos *pueblos* rurais. Essa é uma prática comum dentro do sindicato e dá aos/as docentes em início de carreira a oportunidade de viver e construir relações próximas com as comunidades onde trabalham. Alguns, como o *maestro* David, disseram que os/as docentes da Sección 22 eram orientados/as a perceber e chamar a atenção para as desigualdades econômicas onde quer que elas fossem encontradas. Já o *maestro* Rodolfo atribuiu essa capacidade à sua formação numa escola normal rural, onde leu e aprendeu sobre críticas anticapitalistas.

Embora nem todos/as os/as docentes tenham conseguido estabelecer laços estreitos, todos/as que participaram deste estudo afirmaram que ensinar nas aldeias rurais fez com que testemunhassem a extrema pobreza em que algumas pessoas viviam. A *maestra* Lorena, professora de educação física, observou que “*estávamos nessas comunidades remotas e distantes [...] e víamos todas essas injustiças e nos perguntávamos: como isso é possível? Ao viver perto delas, você passa a se identificar com elas*”. Seu relato refletiu o de dezenas de participantes, que também se lembraram de como as primeiras experiências de trabalho e vida em comunidades rurais incutiram um profundo sentimento de raiva e indignação. Estudantes da Escola Normal, como Mercedes e Sinue, também compartilharam que participar do movimento estudantil extracurricular (*normalismo*⁴) lhes proporcionou insights sobre a precariedade econômica dos *pueblos* rurais de Oaxaca e fez com que sentissem que seu dever como docentes era atender a essas necessidades. Por exemplo, muitos/as participantes descreveram os *pueblos* como tendo pouco ou nenhum acesso a infraestrutura, como água potável, estradas, alimentos e cuidados de saúde.

Enquanto alguns trabalharam efetivamente com membros da comunidade para pressionar por necessidades estruturais, outros indicaram se mobilizar em torno de necessidades específicas dos/das alunos/as. A infraestrutura rural muitas vezes exigia que alunos/as fizessem longas caminhadas para ir e voltar da escola, e muitos/as vinham de famílias que não tinham condições de comprar e cuidar regularmente de sapatos ou uniformes escolares. A *maestra* Lorena, por exemplo, lamentou:

“Trabalhar naquela comunidade e ver as crianças chegarem depois de uma hora de caminhada, com sandálias que queimam os pés, é muito triste. É por isso que lutamos pelo café da manhã escolar, que beneficia toda a comunidade... se você der um uniforme a um/a aluno/a, a mãe não precisará mais tecer sombreros sem parar para conseguir os 300-400 pesos que o uniforme custa”

Alguns/umas docentes destacaram como a Sección 22 havia usado com sucesso suas greves anuais para fazer campanha por uniformes, sapatos e livros didáticos gratuitos, e relacionaram essas conquistas à defesa da educação pública pelo sindicato. Além disso, docentes descreveram a mobilização do sindicato para melhorar as condições das escolas ou para construir escolas de alvenaria em locais onde as aulas eram ministradas em tendas ou sob lonas, bem como para exigir acesso à tecnologia, como computadores e wifi. Significativamente, a orientação econômica também estava ligada às reivindicações do sindicato por salários mais altos, em parte para proporcionar aos/as docentes rurais um salário digno, equiparável ao dos/das educadores/as urbanos/as (CORTÉS, 2006).

Orientação política

A orientação política da Sección 22 incita os/as docentes a desafiar os abusos de poder nas delegações sindicais, partidos políticos e estruturas governamentais, e tem suas origens no movimento docente da década de 1970. Os/As professores/as com inclinação democrática rejeitaram a liderança autoritária da seção local, que na época estava profundamente alinhada e entrelaçada com o PRI, o SNTE e a Secretaria de Educação – SEP, a agência oficial de educação do governo federal. A *maestra* Delia, uma dirigente sindical que iniciou sua militância na década de 1980, afirmou que *“nossas origens foram democratizar o sindicato, democratizar a educação e democratizar o país”*. Em suas memórias, os/as participantes descreveram a democratização como um processo de desvincular os laços corporativistas entre o sindicato, o partido e o aparato estatal que dominavam a política mexicana desde a década de 1940, na esteira da Revolução Mexicana (LOYO BRAMBILA, 1979; PELÁEZ, 1984a).

O controle hegemônico que o SNTE, o PRI e o SEP exerceram sobre o país durante décadas muitas vezes se manifestava localmente, com funcionários/as do governo ou líderes sindicais envolvidos/as em clientelismo e nepotismo, valendo-se dos privilégios ou vantagens que lhes eram concedidos pelo aparato corporativista. A *maestra* Lucia, formadora de docentes numa universidade privada, descreveu esse sistema usando termos como clientelismo, *compadrazgo* e *caciquismo*, este último referindo-se mais especificamente à concentração de poder na mão de chefes locais. Os/As docentes da Sección 22, assim como outras seções da CNTE na década de 80, recorreram a tradições combativas para travar sua batalha pela democratização, apresentando sua luta como uma luta existencial contra a corrupção política.

A orientação política dos/as docentes também se expressava como um forte sentimento anti-imperialista, opondo-se à influência dos Estados Unidos, bem como de instituições globais como o Banco Mundial e a OCDE. A *maestra* Lucia descreveu as empresas estadunidenses e as organizações ocidentais como tentando implementar uma agenda neoliberal no México por meio de reformas estruturais e criticou os/as agentes hegemônicos/as ou oficialistas nos níveis estadual e federal que trabalhavam com essas empresas ou agências. A maioria dos/das docentes expressou que o governo mexicano, bem como outros/as agentes institucionais oficiais e organizações globais, eram agentes de má-fé em quem não se podia confiar. Por exemplo, a professora primária *maestra* Diana observou que era seu dever “*criticar o mau governo, exigir uma educação melhor para todos/as*” e concluiu que, devido ao autoritarismo dos/das agentes governamentais, “*a única forma de mudar é através do protesto*”.

De fato, alguns/umas estavam extremamente frustrados/as, com a sensação de que suas longas e árduas batalhas pela democratização dentro do sindicato — e pela representação democrática nos cargos estaduais e federais — haviam sido em vão, dada a percepção de repressão aos movimentos sociais sob os presidentes Calderón e Peña Nieto (2006-2012 e 2012-2018, respectivamente). Outros/as viram uma linha comum entre a repressão política que observaram no final dos anos 1960 e 70 e a violência da repressão à rebelião de 2006, bem como o sequestro e desaparecimento, em 2014, de 43 estudantes matriculados/as na escola normal de Ayotzinapa (FRAUSTO & CASTELLANOS, 2021). A *maestra* Delia, que foi presa e enviada para outro estado durante a rebelião de 2006, exigiu justiça em relação à violência política que ela e outros/as sofreram por décadas, incluindo o desaparecimento e assassinato de ativistas dentro e fora do sindicato.

Orientação cultural

Outra orientação importante do trabalho dos/das docentes em Oaxaca está relacionada à diversidade cultural do estado, que é um dos mais diversificados do país. Os/As docentes consideraram urgente proteger as centenas de comunidades indígenas do estado, a maioria das quais pertence aos povos Zapotecos ou Mixtecos. Alguns/umas docentes se identificaram como tendo ascendência indígena e criticaram práticas ou reformas que apagariam a história e as línguas do seu povo. A *maestra* Teresa, professora primária prestes a se aposentar, lamentou que “*muitas pessoas em muitas comunidades estão perdendo sua língua, nossas tradições, nossa linguagem como pueblo, a língua materna*”. Com o objetivo de proteger e preservar essas culturas e línguas indígenas, professores/as da Sección 22 se associaram no final dos anos 1990 para construir uma faculdade de formação bilíngue que proporcionasse aos/as educadores/as em formação a capacidade de trabalhar em ambientes bilíngues ou trilingues (a língua nativa juntamente com o espanhol e, em alguns casos, o inglês). O *maestro* Alfredo, formador de professores/as

na escola normal bilíngue, discutiu a importância de valorizar as visões ontológicas e cosmológicas de algumas comunidades indígenas e criticou as reformas educacionais que exigiriam que os/as alunos/as aprendessem o mesmo conteúdo que os/as outros/as alunos/as no México.

A maioria dos/das docentes expressou oposição às abordagens universais ou uniformes da educação, criticando a noção de que Oaxaca, com toda a sua diversidade de pessoas, poderia ser comparada a um padrão nacional. Vários/as docentes, como o *maestro* Eliseo, a *maestra* Flor e a *maestra* Lorena, achavam que seria injusto comparar Oaxaca a estados do norte, como Monterrey, numa região próxima à fronteira com os Estados Unidos, que é mais industrializada e tem menos indígenas. A *maestra* Mercedes, professora em formação, argumentou que “*Oaxaca não pode ser Monterrey [...] a educação não pode ser universal, é preciso conhecer as ideologias de cada lugar, suas crenças e tradições [...] Vemos tanta diversidade cultural em Oaxaca*”. Mercedes também chamou Oaxaca de “*estado socialista*”, atribuindo à sua cultura política um caráter rebelde que o diferenciava do resto do país. Esse senso de excepcionalismo contribuiu para a oposição do sindicato à ACE, uma reforma educacional com efeito homogeneizador, que apagaria a cultura local em favor de uma cultura nacional alinhada a normas globais e estruturas capitalistas. A *maestra* Lucia — que também observou que os estados do norte eram mais industrializados, enquanto Oaxaca era mais “*cultural*” — caracterizou a ACE como um esforço neoliberal “*com toda essa questão de eficiência e eficácia [...] como uma fábrica, onde se produzem bens materiais*”, um objetivo que ela via como alinhado com as “*nações desenvolvidas*” e as corporações.

Por essas razões, muitos/as participantes deste estudo apoiaram fortemente um plano de educação local, o PTEO, sentindo que ele refletia uma versão *oaxaqueña* de como deveria ser a pedagogia: em sintonia com as culturas particulares de locais específicos, valorizando o conhecimento comunitário desses lugares e preservando as línguas maternas. A *maestra* Lorena também considerou que o PTEO seria uma alternativa melhor ao ACE, vendo-o como um “*projeto cultural*” que valorizaria as idiosincrasias locais e evitaria tornar Oaxaca, em sua opinião, semelhante aos Estados Unidos. O PTEO, que acabou se tornando a estrutura educacional orientadora em Oaxaca, baseia-se fortemente em estudos críticos de Freire, Giroux, Chomsky, Habermas e defende que o grande “mosaico sociocultural” de Oaxaca exige que os/as docentes atendam às “infinitas particularidades” do estado por meio de pedagogias baseadas na comunidade (IEPPO, 2013, p. 46).

Orientação humanística

No nível mais fundamental, os/as docentes em Oaxaca eram orientados/as para a justiça em termos extremamente humanísticos. Ferozmente contrários/as a políticas e práticas que violavam a dignidade individual ou coletiva, suas mobilizações faziam,

frequentemente, apelos explícitos para que fossem tratados/as com respeito. Particularmente em relação à rebelião de 2006, os/as participantes sentiram que o governo havia violado sua cidadania ao reprimir o direito de se reunirem pacificamente. A *maestra* Diana se lembra de ter lutado ao lado de membros da comunidade durante aquele ano, descrevendo a rebelião *“como uma guerra, definitivamente uma guerra, com polícia, pessoas feridas e desaparecidas [...] aquela raiva e impotência me fizeram sentir que tudo o que eu podia fazer era lutar”*. Sua mãe, a *maestra* Soledad, também se lembra dos intensos confrontos com a polícia e sente que seus/suas colegas e amigos/as da comunidade desenvolveram *“camaradagem e solidaridad – nos sentíamos tão conectados. Era uma forma de aprender a lutar com dignidade”*. As memórias de Soledad e Diana coincidem com o que muitos/as outros/as docentes recordam da rebelião de 2006, na qual também se sentiram sob constante ameaça mortal, mas mesmo assim foram compelidos/as a se levantar e insistir em serem tratados/as com a dignidade e o respeito que lhes são devidos como seres humanos.

Dada a violência política que alguns/umas sofreram desde o Massacre de Tlatelolco em 1968, os/as docentes recorreram a um discurso sobre direitos civis e humanos para explicar por que precisavam permanecer mobilizados/as. O *maestro* Adelfo afirmou que *“gostemos ou não, o corpo docente (magisterio) deu um grande exemplo ao povo, para que ele pudesse participar, defender seus direitos e romper com a submissão”* aos sistemas injustos. O *maestro* Alejandro, docente do ensino fundamental, disse que sentia que era seu dever ensinar os membros da comunidade a resistirem à humilhação de um governo que regularmente reprimia seus cidadãos e suas cidadãs, especialmente aqueles/as mais engajados/as politicamente. Esse desejo de não ser reprimido/a era profundamente sentido por outros/as, que resistiam à desumanização por parte de líderes e instituições autoritárias. O *maestro* Gabino, professor do ensino médio, acreditava que a Constituição mexicana concedia a ele e a seus/suas colegas o privilégio de se revoltarem quando necessário e disse que era dever do/da docente ensinar a *lucha*: *“lutar, defender, porque isso pertence ao povo. Conscientizar as pessoas de que é obrigação do Estado fornecer o que é necessário”*. Outros/as docentes também compartilhavam a crença de que um/uma professor/a deve capacitar os/as alunos/as, as famílias e outros membros da comunidade a se levantarem contra práticas corruptas e injustiças, e relacionavam essa missão às tradições históricas dos/das docentes rurais e revolucionários/as dos séculos XIX e XX. Nesse sentido, a orientação humanística permeia outros aspectos do trabalho docente voltado para a justiça, como desafiar a desigualdade econômica, exigir reconhecimento político e rejeitar a homogeneização cultural.

Discussão

As quatro orientações de justiça que descrevi indicam as principais direções nas quais os/as professores/as se mobilizam pela justiça em Oaxaca. Orientados/as para a justiça na Sección 22 de Oaxaca, os/as docentes se concentram em questões políticas, culturais e econômicas que afetam grupos marginalizados, tal como fazem educadores/as orientados para a justiça social em outros contextos, mas o seu movimento de longa data é realizado e manifestado em espaços públicos, através de mobilizações com parceiros/as comunitários/as e na resistência a agentes ou instituições autoritárias, que vão além do ambiente da sala de aula. Sua orientação econômica os/as levou a identificar desigualdades nos *pueblos* remotos para onde foram designados/as e os/as obrigou a pressões por infraestrutura e recursos que estimulassem as economias locais e promovessem o bem-estar da comunidade. Uma orientação política levou os/as docentes de Oaxaca a se mobilizarem contra estruturas corporativistas em todas as escalas do Estado-nação mexicano, que muitas vezes levavam ao clientelismo e ao nepotismo que favoreciam injustamente alguns/umas e marginalizavam muitos/as.

Os/as docentes também articularam uma demanda por representação democrática e expressaram fortes crenças anti-imperialistas e anticapitalistas, argumentando que os líderes políticos do México haviam se vendido a instituições e corporações estrangeiras. Culturalmente, estavam orientados/as para uma abordagem particularista do ensino-aprendizagem baseado na comunidade, cultural e linguisticamente sustentável e enraizado nas epistemologias locais. Rejeitaram as forças universalizantes que homogeneizariam Oaxaca dentro de um contexto nacional mais amplo e alinhariam o estado com as estruturas neoliberais globais. Cada uma dessas orientações levou os/as docentes, ao longo das décadas, a se mobilizarem localmente em suas próprias delegações ou sub-regiões do estado, ou a se unirem coletivamente em nível estadual ou nacional para se manifestar contra uma injustiça.

A quarta orientação, que denominei humanística, também está em consonância com os modelos de justiça social observados em pesquisas anteriores. No entanto, a violência política que o movimento dos/das docentes no México tem sofrido desde a década de 1970 cria um contexto único, no qual enfrentam a ameaça de prisão, desaparecimento ou algo pior se decidirem lutar pela justiça. Muitos/as deles/as concordaram que, apesar de seus medos e do cansaço após anos de mobilizações regulares, não podiam desistir da luta. O *maestro* David insistiu que “*o movimento continuará, deve continuar*” e argumentou que seu fracasso desfaria décadas de conquistas e ameaçaria a própria identidade do corpo docente da Sección 22, que ele descreveu como revolucionário. Essa tradição combativa sustenta a orientação humanística, que leva os/as docentes a lutarem pelos direitos inalienáveis da pessoa humana e pela humanidade coletiva das comunidades a que servem.

Rodriguez *et al.* (2017) se baseiam no trabalho de Gorski (2013) e Swalwell (2014) para argumentar que “as concepções tradicionais de educação para a justiça social são incapazes de efetuar mudanças porque não vão longe o suficiente ao abordar como a classe social e as estruturas econômicas impedem a justiça” (RODRIGUEZ *et al.*, 2017, p. 205). As orientações de justiça dos/das docentes de Oaxaca, no entanto, os/as levam longe, direcionando-os/as a travar batalhas contra injustiças econômicas e políticas e a lutar pela preservação cultural e pela dignidade. Embora a Sección 22 tenha sido alvo de críticas por suas táticas e estratégias, suas ações prolongadas resultaram em maior acesso a recursos, representação mais democrática e estruturas culturalmente informadas para o ensino e a aprendizagem. Agindo com base na crença de que “o/a docente que luta também está ensinando”, os/as professores/as deste estudo acreditam ter fornecido um modelo para que outros/as exijam justiça diante dos ataques aos direitos humanos e civis.

Implicações

Os resultados deste estudo revelam como docentes podem implementar um ensino orientado para a justiça fora da sala de aula, através de mobilizações públicas que abordam diretamente as injustiças históricas e contemporâneas. As quatro orientações que descrevo podem fornecer um quadro útil para mapear as formas como outros/as docentes orientados/as para a justiça implementam o que Bajaj (2015) denominou “pedagogias de resistência” – abordagens educativas enraizadas em processos de tomada de decisão democráticas, decoloniais, recíprocas e horizontais. Os/As docentes deste estudo demonstraram a força do poder político que possuem como participantes de um movimento democrático e sindical em solidariedade a outros grupos e setores da sociedade. O caso da Sección 22 de Oaxaca também indica como docentes podem agir de forma contra-hegemônica, desafiando diretamente práticas de longa data, oferecendo uma visão única do que significa ser docente e criando novas possibilidades para exercer esse papel. Como afirmou Pérez (2016), a principal performance de docentes comprometidos/as com a justiça é agir, ou não, contra as desigualdades. Os/As docentes de Oaxaca optaram por agir, destacando as maneiras pelas quais os sindicatos e outras associações de docentes podem expandir seu foco além de seus próprios interesses sindicais, para uma ampla gama de questões que afetam alunos/as, suas famílias e as comunidades em geral. Além disso, este caso demonstra como os sindicatos podem se tornar veículos para o trabalho de docentes orientados para a justiça em diversos contextos ao redor do mundo (WEINER & COMPTON, 2018).

As conclusões aqui apresentadas sugerem também que devemos esclarecer o que significa exatamente *justiça* nos contextos locais onde os/as docentes orientados/as para a justiça vivem e trabalham. O caso de Oaxaca revela dinâmicas únicas, tais como a

pobreza e a marginalização das comunidades rurais, o impacto das relações corporativistas na representação política e a necessidade de preservar o conhecimento indígena. Pesquisas futuras podem usar abordagens etnográficas para mapear os “mundos figurados” em que docentes orientados/as para a justiça identificam injustiças e se mobilizam contra elas. Além disso, seria importante incluir as vozes das famílias, de alunos/as e outros membros da comunidade num estudo subsequente, examinando como as mobilizações prolongadas da Sección 22 impactam as pessoas comuns e as comunidades locais, e até que ponto suas visões de justiça se alinham.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *Demanding Justicia: the justice orientations of Oaxaca's Sección 22 teachers*, Christian A. Bracho, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited, que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Adriano Mafra, Giovana Bleyer Ferreira dos Santos e Patrícia Rodrigues Costa.
- 2 Neste artigo usarei principalmente a expressão “ensino orientado para a justiça” para enfatizar a noção de docentes que possuem certas orientações para a justiça, mas posso ocasionalmente usar outras expressões de forma intercambiável.
- 3 Protestos massivos com milhares de participantes na Praça Tlatelolco, na Cidade do México, em 2 de outubro de 1968, foram violentamente reprimidos pela polícia militar, levando a prisões, feridos e mortos (FOURNIER & HERRERA, 2010).
- 4 No México, *normalismo* se refere aos movimentos e ideologias dos/das estudantes das escolas de formação de professores/as (*escuelas normales*). Hoje, especialmente nas escolas normais rurais, os/as estudantes ainda participam de lutas locais, regionais e nacionais, e os movimentos *normalistas* constituem um elemento “co-curricular” de sua profissionalização (GONZALEZ, VILLARREAL & AMANN, 2009).

Referências

- ALVARADO, B. M. 2018. “Educación comunitaria y pedagogía de resistencia en Oaxaca, México.” *Temas de Educación* 24 (1): 75–88.
- ANDERSON-Leavitt, K. 2006. “Ethnography.” In *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, edited by J. Green, G. Camilli, and P. Elmore, 3rd ed., 279–296. New York: Routledge.
- APPLE, M. 2011. “Global Crises, Social Justice, and Teacher Education.” *Journal of Teacher Education* 62 (2): 222–234. <https://doi.org/10.1177/0022487110385428>.
- ARAMBURUZABALA, P., R. García-Peinado, and S. Elvías. 2013. “Educación desde y para la justicia social: una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación de maestros.” In *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*, edited by M. Pérez and M. Molero, 257–265. Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.

ARELLANO, G. 2018, June 26. "As Oaxaca's Food Scene Booms, Restaurateurs say Teacher Protests Imperil Business." National Public Radio. <https://www.npr.org/sections/thesalt/2018/06/26/621434758/as-oaxacas-food-scene-booms-restaurateurs-say-teacher-protests-imperil-business>.

ARELLANO, A., J. Cintron, B. Flores, and M. Berta-Avila. 2016. "Teaching for Critical Consciousness: Topics, Themes, Frameworks, and Instructional Activities." In *Growing Critically Conscious Teachers: A Social Justice Curriculum for Educators of Latino/a Youth*, edited by A. Valenzuela, 36–66. New York: Teachers College Press.

ARRIAGA Lemus, M. 2015. "Insurrección Magisterial: México 2013." *Revista Intercambio* 6 (7): 2–4.

BAJAJ, M. 2015. "Pedagogies of Resistance' and Critical Peace Education Praxis." *Journal of Peace Education* 12 (2): 154–166. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.991914>.

BAUTISTA, V. J. E. 2012. "Una reflexión en torno a la Alianza por la Calidad de la Educación." *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 9 (22): 19–31.

BAYER, G. K. 2004. "Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca." *Alteridades* 14 (27): 135–146.

BOYLAN, M., and I. Woolsey. 2015. "Teacher Education for Social Justice: Mapping Identity Spaces." *Teaching and Teacher Education* 46: 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.007>.

BRACHO, C. 2019a. "Trained to Resist: Teachers Learning Lucha in Oaxaca, Mexico." *FIRE: Forum for International Research in Education* 5 (2): 6–27. <https://doi.org/10.32865/fire201952175>.

BRACHO, C. 2019b. "Rejecting the Universal to Protect the Local": Oaxacan Teachers Battle Against Global Education Reforms." *Politics & Policy* 47 (1): 152–177. <https://doi.org/10.1111/polp.12285>.

BUTLER, B. R., H. Coffey, and J. L. Young. 2021. "Justice-Oriented Teaching Dispositions in Urban Education: A Critical Interpretive Case Study." *Urban Education* 56 (2): 193–227. <https://doi.org/10.1177/0042085918801428>.

CALABRESE, A., and E. Tan. 2020. "Beyond Equity as Inclusion: A Framework of 'Rightful Presence' for Guiding Justice-Oriented Studies in Teaching and Learning." *Educational Researcher* 49 (6): 433–440. <https://doi.org/10.3102/0013189X20927363>.

CARDOZO, M. T. L. 2012. "Decolonising Bolivian Education: Ideology Versus Reality." In *Logics of Socialist Education: Engaging with Crisis, Insecurity and Uncertainty*, edited by T. Griffiths and Z. Millei, 21–35. Dordrecht: Springer.

CARLISLE, L. R., B. W. Jackson, and A. George. 2006. "Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project." *Equity & Excellence in Education* 39 (1): 55–64. <https://doi.org/10.1080/10665680500478809>.

CASTELLANOS, L. 2014. "Lucio Cabañas, bajo la mirada de la CIA." *El Universal*, December 2. <https://archivo.eluniversal.com.mx/primera-plana/2014/impreso/mas-conocido-de-mexico-8221-47753.html>.

CHEDIAK, R. G. 2017. "Reformas del servicio docente y corporativismo magisterial; hasta dónde se ha llegado en México y Ecuador?" *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos* 2 (7): 73–99.

COCHRAN-Smith, M. 2004. "Defining the Outcomes of Teacher Education: What's Social Justice got to do with it?" *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 32 (3): 193–212.

COCHRAN-Smith, M. 2009. "Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice." In *Second International Handbook of Educational Change*, edited by A. Hargreaves, 445–467. Dordrecht: Springer.

COHEN, J. 2007. "Rural Responses to Political Unrest in Oaxaca City, Mexico: Preliminary Findings." *Population Review* 46 (2): 22–31. <https://doi.org/10.1353/prv.2008.0004>.

- CONKLIN, H. G., and H. E. Hughes. 2016. "Practices of Compassionate, Critical, Justice-Oriented Teacher Education." *Journal of Teacher Education* 67 (1): 47–60. <https://doi.org/10.1177/0022487115607346>.
- COOK, M. L. 1990. "Organizing Opposition in the Teachers' Movement in Oaxaca." In *Popular Movements and Political Change in Mexico*, edited by J. Foweraker and A. L. Craig, 199–212. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.
- CORTÉS, J. 2006. *Educación, sindicalismo y gobernabilidad en Oaxaca*. Mexico City: SNTE.
- CRESWELL, J. 2007. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DA CRUZ, Z. J. 2017. "Social Justice-Oriented Teaching in the English Language Classroom: Perspectives and Practices." Master's thesis, University of Iceland. Skemman. https://skemman.is/bitstream/1946/28617/1/Deusnocomando-2017.zulaia_final.pdf.
- DOVER, A. G. 2009. "Teaching for Social Justice and K-12 Student Outcomes: A Conceptual Framework and Research Review." *Equity & Excellence in Education* 42 (4): 506–524. <https://doi.org/10.1080/10665680903196339>.
- ENNIS, C. D., and A. Chen. 1995. "Teachers' Value Orientations in Urban and Rural School Settings." *Research Quarterly for Exercise and Sport* 66 (1): 41–50. <https://doi.org/10.1080/02701367.1995.10607654>.
- ESTEVA, G. 2007. "The Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca: A Chronicle of Radical Democracy." *Latin American Perspectives* 34 (1): 129–144. <https://doi.org/10.1177/0094582X06297615>.
- FAVELA, A. 2010. "Lasting Lessons from Oaxaca: Teachers as Luchadores Sociales." *Radical Teacher* 88 (1): 63–72. <https://doi.org/10.1353/rdt.2010.0005>.
- FECHO, B., P. Graham, and S. Hudson-Ross. 2005. "Appreciating the Wobble: Teacher Research, Professional Development, and Figured Worlds." *English Education* 37 (3): 174–199. <https://doi.org/10.58680/ee20054120>.
- FOURNIER, P., and J. M. Herrera. 2010. "'Mexico, 1968': Among Olympic Fanfares, Government Repression and Genocide." *Memories from darkness: Archaeology of repression and resistance in Latin America*, 145–174.
- FLOWERAKER, J. 2002. *Popular Mobilization in Mexico: The Teachers' Movement, 1977–1987*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FRAUSTO, O., and N. L. Castellanos. 2021. "State Violence, Capital Accumulation, and Globalization of Crime: The Case of Ayotzinapa." *Latin American Perspectives* 48 (1): 202–216. <https://doi.org/10.1177/0094582X20975014>.
- GINSBURG, M. B., and S. G. Kamat. 2009. "The Political Orientations of Teachers." In *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, edited by L. Saha and A. G. Dworkin, 231–241. New York: Springer.
- GONZÁLEZ, B. G. M., and A. V. Baeza. 2008. "Oaxaca 2006–2008: una rebelión ejemplar." *Filosofía, política y economía en el Laberinto* 26: 93–101.
- GONZALEZ Villarreal, R., and E. Amann. 2009. "Amilcingo: Los desafíos de la tradición." In *Historia de normales, memorias de maestros*, edited by A. Arredondo, 63–110. Mexico City: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- GOODSON, I., and P. L. Choi. 2008. "Life History and Collective Memory as Methodological Strategies: Studying Teacher Professionalism." *Teacher Education Quarterly* 35 (2): 5–28.
- GOODWIN, A. L., and K. Darity. 2019. "Social Justice Teacher Educators: What Kind of Knowing is Needed?" *Journal of Education for Teaching* 45 (1): 63–81. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1550606>.
- GORSKI, P. 2013. *Reaching and Teaching Students in Poverty: Strategies for Erasing the Opportunity Gap*. 2nd ed. New York: Teachers College Press.

GORSKI, P. C., and K. Dalton. 2020. "Striving for Critical Reflection in Multicultural and Social Justice Teacher Education: Introducing a Typology of Reflection Approaches." *Journal of Teacher Education* 71 (3): 357–368. <https://doi.org/10.1177/0022487119883545>.

HAMMERSLEY, M., and P. Atkinson. 2005. *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.

HAN, J., H. Yin, and W. Wang. 2016. "The Effect of Tertiary Teachers' Goal Orientations for Teaching on Their Commitment: The Mediating Role of Teacher Engagement." *Educational Psychology* 36 (3): 526–547. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1044943>.

HERNÁNDEZ, J. G. V. 2003. "The Dilemma of Governance in Latin America." In *Public Administration and Globalization: Enhancing Public-Private Collaboration*, edited by United Nations, 16–25. United Nations. <https://digitallibrary.un.org/record/3868823?ln=es&v=pdf>.

HIDALGO, N., C. Martínez-Garrido, and H. Perines. 2018. "¿ Los futuros docentes están comprometidos con la justicia social? Validación y aplicación de la traducción al castellano de la escala de justicia social." *Páginas de Educación* 11 (2): 85–107. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1647>.

IEPPO. 2013. "El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas." <https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2021/08/PROCESO-DE-LA-MASIFICACION-DEL-PTEO-2012.pdf>.

JUÁREZ Romero, C. A., A. Alcántara Santuario, and A. Miñán Espigares. 2018. "La formación de docentes para la inclusión educativa. Escenarios de justicia social en España y México." <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11377/1.9.pdf>.

KRICHESKY, G. J., C. Martínez-Garrido, A. M. Peiret, A. G. Barrera, A. C. Zapata, and A. G. Bustamante. 2011. "Hacia un programa de formación docente para la justicia social." *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9 (4): 63–77.

LATAPÍ, P. 1993. "Reflexiones Sobre la Justicia en la Educación." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 23 (2): 9–41.

LOYO Brambila, A. 1979. *El movimiento magisterial de 1958 en México*. Mexico City: Ediciones Era.

MARSHALL, S. A., and P. M. Buenrostro. 2021. "What Makes Mathematics Teacher Coaching Effective? A Call for a Justice- Oriented Perspective." *Journal of Teacher Education* 72 (5): 594–606. <https://doi.org/10.1177/00224871211019024>.

MCLAREN, P. 1999. *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

MEDINA, R. A. 2020. "Designing, Facilitating, and Supporting for the Critical Engagement of Self-Reflection, Critical Dialogue, and Justice-Oriented Teaching." *Teacher Education Quarterly* 47 (1): 117–122.

MEYER, L. M. 2017. "'Resisting Westernization and School Reforms: Two Sides to the Struggle to 'Communalize' Developmentally Appropriate Initial Education in Indigenous Oaxaca, Mexico." *Global Education Review* 4 (3): 88–107.

MONGE, C., P. Gómez, and A. García-Barrera. 2022. "La justicia social en la concreción curricular de los grados de maestro." *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 11 (1): 197–213. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.011>

PACHECO, A. V., M. G. M. Bayardo, and J. A. R. Díaz. 2020. "La Concreción de Políticas Educativas: Las Reformas Educativas 2013 y 2019 en México." *Horizontes Pedagógicos* 22 (2): 13–24.

- PELÁEZ, G. 1980. *Insurgencia Magisterial*. Mexico City: Edisa. Peláez, G. 1984a. *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. Mexico City: Ediciones de Cultura Popular.
- PELÁEZ, G. 1984b. *Las luchas magisteriales de 1956–1960*. Mexico City: Ediciones de Cultura Popular.
- PEÑA Godínez, A., and K. Delgado Toledo. 2013. “La Sección 22 y la sociedad oaxaqueña: Lucha sindical y rezago educativo.” <https://vinculacion.dgire.unam.mx/vinculacion-1/Memoria-Congreso-2013/trabajos-ciencias-sociales/sociologia/11.pdf>.
- PÉREZ, M. Á. O. 2016. “El performance de los docentes en la idea de justicia: Elementos para una crítica de la doctrina moral en su trabajo.” *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 5 (2): 131–158. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.007>.
- PETCHAUER, E. 2011. “I Feel What He Was Doin’ Responding to Justice-Oriented Teaching Through Hip-Hop Aesthetics.” *Urban Education* 46 (6): 1411–1432. <https://doi.org/10.1177/0042085911400335>.
- PRENDERGAST, M. 2008. “Teacher as Performer: Unpacking a Metaphor in Performance Theory and Critical Performative Pedagogy.” *International Journal of Education and the Arts* 9 (2): 1–20.
- PRESTRIDGE, S. 2017. “Examining the Shaping of Teachers’ Pedagogical Orientation for the Use of Technology.” *Technology, Pedagogy and Education* 26 (4): 367–381. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1258369>.
- RODGERS, C. R. 2006. “The Turning of One’s Soul” — Learning to Teach for Social Justice: The Putney Graduate School of Teacher Education (1950–1964).” *Teachers College Record* 108 (7): 1266–1295. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00693.x>.
- RODRIGUEZ, T. L., C. K. M. Bohn-Gettler, M. M. H. Israelson, M. M. A. O’Brien, and L. Thoma. 2017. “Telling our Stories: Navigating Social Justice-Oriented Teaching on the Ground.” In *Innovations in English Language Arts Teacher Education*, edited by H. Hallman, vol. 27, 203–223. Leeds: Emerald Group Publishing Limited.
- RYAN, G., and H. Bernard. 2000. “Data Management and Analysis Methods.” In *Handbook of Qualitative Research*, edited by N. Denzin and Y. Lincoln, 769–802. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SAAVEDRA, M. E. 2014. “Disidencias y connivencias: La colonización del sistema educativo oaxaqueño por parte de la sección XXII del SNTE.” In *Formas reales de la dominación del estado: perspectivas interdisciplinarias del poder y la política*, edited by M. E. Saavedra and A. Agudo Sanchiz, 153–196. Mexico City: Colegio de México.
- SALDAÑA, J. 2016. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- SAMUEL, M. 2009. “On Becoming a Teacher: Life History Research and the Force-Field Model of Teacher Development.” In *Life History Research: Epistemology, Methodology, and Representation*, edited by R. Dhunpath and M. Samuel, 3–18. Rotterdam: Sense Publishers.
- SCHECHNER, R. 2002. *Performance Studies: An Introduction*. New York: Routledge. Sensoy, Ö., and R. DiAngelo. 2014. “Respect Differences? Challenging the Common Guidelines in Social Justice Education.” *Democracy and Education* 22 (2): 1–10.
- SHEPHERD, A. V. 2015. “Government Versus Teachers: The Challenges of Educational Progress in Oaxaca, Mexico.” *Current Issues in Comparative Education* 17 (1): 27–35.
- SWALWELL, K. 2013. “‘With Great Power Comes Great Responsibility’: Privileged Students’ Conceptions of Justice-Oriented Citizenship.” *Democracy and Education* 21 (1): 1–11.
- SWALWELL, K. 2014. *Educating Activist Allies: Social Justice Pedagogy with the Suburban and Urban Elite*. New York: Routledge.

- TORRES, C. A. 1991. "El corporativismo estatal, las políticas educativas y los movimientos estudiantiles y magisteriales en México." *Revista Mexicana de Sociología* 53 (2): 159–183. <https://doi.org/10.2307/3540801>.
- TURNER, V. 1988. *The Anthropology of Performance*. New York: Paj Publications.
- UKPOKODU, O. N. 2007. "Preparing Socially Conscious Teachers: A Social Justice-Oriented Teacher Education." *Multicultural Education* 15 (1): 8–15.
- VALDÉS, J., and F. Jiménez. 2018. "La reforma educativa, el paradigma mexicano 2017-2019." *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios* 30 (76): 83–100.
- VÁSQUEZ, V. R. Martínez. 2008. "Crisis política y represión en Oaxaca." *El cotidiano* 148: 45–62.
- WEINER, L., and M. Compton. 2018. "Teachers' Work and Teachers' Unions in the Global Education Reform Movement (GERM)." *The Wiley International Handbook of Educational Foundations*, 175–188.
- WHEELDON, J. P., and J. Faubert. 2009. "Framing Experience: Concept Maps, Mind Maps, and Data Collection in Qualitative Research." *International Journal of Qualitative Methods* 8 (3): 52–67. <https://doi.org/10.1177/160940690900800307>.
- WOLCOTT, H. 2008. *Ethnography: A Way of Seeing*. Lanham, MD: Altamira Press.
- WOODS, P. 1985. "Conversations with Teachers: Some Aspects of Life-History Method." *British Educational Research Journal* 11 (1): 13–26. <https://doi.org/10.1080/0141192850110102>.
- YESCAS, I. 2008. "Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca." *El Cotidiano* 148: 63–72.
- YESCAS, I., and G. Zafra. 1984. *La insurgencia magisterial en Oaxaca 1980*. 1st ed. Oaxaca: IEEPO–UABJO.
- ZAFRA, G. 2008. "Sindicalismo o educación: la paradoja del magisterio oaxaqueño." *El Cotidiano* 148: 139–146.

Declaração de divulgação

O autor não informou nenhum conflito de interesses em potencial.

Sindicalistas, professores/as e acadêmicos/as resistindo às reformas neoliberais:

*construindo uma rede como terceiro espaço*¹

Unionists, teachers, and academics resisting neoliberal reforms:

building a network as a third space

Sindicalistas, docentes y académicos/as que se resisten a las reformas neoliberales:

construir una red como un tercer espacio

 **DALILA ANDRADE OLIVEIRA***

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

 **MYRIAM FELDFEBER****

Universidade de Buenos Aires, Argentina

RESUMO: Este artigo analisa a Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente, que reúne acadêmicos/as, sindicalistas e professores/as na resistência contra a globalização neoliberal, ao mesmo tempo que promove alternativas educacionais há mais de vinte anos. Utilizamos o conceito de “terceiro espaço” de Bhabha para examinar o papel da Rede na “hibridização de vários discursos e perspectivas”, a partir de documentos e materiais secundários como registros de seminários, publicações, relatórios e entrevistas com 14 membros da Rede. Organizamos o artigo em quatro seções, descrevendo seu surgimento, a ascensão das reformas educacionais neoliberais e as desigualdades educacionais na América Latina; discutimos sua expansão, a duradoura autonomia e suas contribuições para a produção de conhecimento sobre o trabalho docente na região; detalhamos suas principais características, com base nas entrevistas; e discutimos como a Rede representa uma forma

* Coordenadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – INCT – GESTRADO. Professora emérita na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, Brasil. Pesquisadora PQ 1A/CNPq. E-mail: <dalilaufmg@yahoo.com.br>.

** Professora Titular na Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Buenos Aires – UBA. Buenos Aires, Argentina. E-mail: <amfeldfeber@gmail.com>.

organizacional inovadora, rompendo com os domínios acadêmicos, sindicais e educacionais tradicionais ao promover novas formas híbridas de conhecimentos e práticas.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Sindicatos docentes. Pedagogia e Autonomia. Conhecimento pós-colonial. América Latina. Terceiro Espaço.

ABSTRACT: The article investigates the Estrado Network, which has united academics, trade unionists, and teachers in resistance against neoliberal globalisation while fostering educational alternatives for over twenty years. We utilise Bhabha's 'third space' concept to examine the network's role in the 'hybridization of various discourses and perspectives'. The foundation of our analysis rests on secondary documents and materials from the Estrado Network, including meeting records, publications, and internal reports supplemented by interviews with fourteen network members. We organise the article into four sections: Initially, we outline the context of the network's emergence, emphasising the ascent of neoliberal educational reforms and growing educational inequalities in Latin America. Next, we discuss the network's expansion and its sustained autonomy, along with its contributions to knowledge production regarding teachers' work in the region. We then detail the principal characteristics of the Estrado Network, as described by its participants, based on the fourteen interviews. Finally, the article discusses how the network represents a novel organisational form, disrupting traditional academic, union, and educational realms by fostering new hybrid knowledge and practices.

Keywords: Education policies. Teachers' union. Pedagogy and autonomy. Postcolonial knowledge. Latin America. Third space.

RESUMEN: Este artículo investiga la Red Estrado, que reunió a académicos/as, sindicalistas y docentes en la resistencia contra la globalización neoliberal, y promovió alternativas educativas durante más de veinte años. Utilizamos el concepto de *tercer espacio* de Bhabha para examinar el papel de la red en la "hibridación de varios discursos y perspectivas" (BHABHA, 2005). Nuestro análisis se basa en documentos y materiales secundarios de la Red Estrado, incluidos registros de reuniones, publicaciones e informes internos, complementados con entrevistas a catorce miembros/as de la red. Organizamos el artículo en cuatro secciones:

describimos el contexto del surgimiento de la red, enfatizando el ascenso de las reformas educativas neoliberales y las crecientes desigualdades educativas en América Latina; discutimos la expansión de la red y su autonomía duradera, junto con sus contribuciones a la producción de conocimiento sobre el trabajo de los/as docentes en la región; detallamos las principales características de la Red Estrado, descritas por sus participantes, a partir de las catorce entrevistas. Finalmente, discutimos cómo la red representa una forma organizativa innovadora, rompiendo con los dominios académicos, sindicales y educativos tradicionales al promover nuevas formas híbridas de conocimiento y prácticas.

Palabras clave: Políticas educativas. Sindicatos docentes. Pedagogía y autonomía. Conocimiento poscolonial. América Latina. Tercer espacio.

Introdução

Desde meados da década de 1990 movimentos sociais e outras organizações de base resistem ativamente às políticas econômicas neoliberais que se espalharam por toda a América Latina. Essas políticas econômicas trouxeram ajustes estruturais, resultando em aumento da pobreza, da desigualdade e da exclusão social. No setor educacional essas reformas neoliberais exacerbaram tais desigualdades, afetando alunos/as e professores/as (GENTILI & SILVA, 1994). Fortemente influenciadas por organizações internacionais como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, essas políticas influenciaram profundamente a governança educacional na região latino-americana. Em distintos graus, dependendo dos diferentes contextos nacionais, houve uma oposição conjunta a elas, o que contribuiu para a ascensão, em toda a região, de governos que buscavam romper com esses legados neoliberais, redefinindo em certa medida o panorama político latino-americano (OUVIÑA & THWAITES REY, 2018).

Nesse contexto um pequeno grupo de ativistas da educação fundou a Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente – Rede Estrado, em 1999, concebida como um espaço para pesquisadores/as acadêmicos/as, professores/as e sindicalistas dialogarem e discutirem questões relacionadas às condições de trabalho docente na região, buscando abordar os novos desafios educacionais e enfrentar as reformas impostas pelos governos neoliberais.

Assim, a Rede Estrado nasceu da necessidade de criar um espaço contra-hegemônico de resistência, permitindo que as comunidades produzissem seu próprio conhecimento educacional, refletindo as realidades da América Latina. Em seus mais de 20 anos de existência, a Rede Estrado se consolidou como espaço para a produção e disseminação de conhecimento crítico sobre o trabalho docente e as reformas das políticas educacionais em toda a região. Ela conecta pesquisadores/as vinculados/as a universidades e centros de pesquisa, professores/as, sindicatos e participantes de outros movimentos sociais comprometidos com as questões do trabalho docente e com o direito à educação. Atualmente está organizada em 12 países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, México, Paraguai, Peru, Porto Rico e Uruguai.

Este artigo analisa o estabelecimento da Rede Estrado como uma entidade organizacional inovadora que apoia a resistência regional contra a influência generalizada do neoliberalismo e seu discurso totalizante.² Ecoando Toby Carroll (2022), reconhecemos uma relação sinérgica entre globalização, neoliberalismo e capitalismo tardio. Carroll (2022) aponta a evolução dialética e politicamente determinada entre essas forças, observando como a intensificação da concorrência diminui a influência dos movimentos sociais de base, ao mesmo tempo que aumenta o domínio das entidades capitalistas e dos Estados-nações capitalistas. Nesse quadro o neoliberalismo serve como o ‘software’ institucional da globalização, valendo-se da infraestrutura tecnológica para orquestrar uma reorganização da produção, frequentemente chamada de “capitalismo tardio”.

Consideramos a Rede Estrado como um espaço de resistência à globalização neoliberal e de construção de alternativas educacionais. Com base no conceito de “terceiro espaço” de Homi Bhabha (2005), concebemos a Rede como uma arena dinâmica onde diversos discursos e perspectivas se “hibridizam”, rompendo assim com a noção de uniformidade e reconhecendo uma pluralidade de conhecimentos, cada um fundamentado em bases epistemológicas distintas (MIGNOLO, 1995). Essa arena forja um novo tecido colaborativo que une acadêmicos/as, professores/as e sindicalistas, promovendo relações de “novo tipo”, caracterizadas pela horizontalidade, informalidade e solidariedade (BERNARDO, 1987; CASTORIADIS, 1974). Tais conexões aumentam a capacidade dos/das atores/atrizes educacionais de enfrentar e criar alternativas à agenda neoliberal. Por meio dessa hibridização da produção de conhecimento, a Rede Estrado desafia as normas convencionais e a lógica tradicional das formas mais estabelecidas de interação acadêmica e social. Um esforço coletivo que é fundamental para a elaboração de estratégias de resistência às pressões das políticas neoliberais globais e que também transformem os cenários educacionais para priorizar a equidade, a inclusão e o empoderamento das comunidades.

O artigo está estruturado em quatro partes: primeiro descrevemos o contexto em que a Rede Estrado foi formada, enfatizando a proliferação de reformas educacionais neoliberais em toda a América Latina e o consequente aumento das desigualdades educacionais;

em segundo lugar exploramos a maneira como a Rede manteve sua autonomia enquanto se expandia pela região latino-americana e seu papel na geração de conhecimento sobre o trabalho docente; em terceiro, nos baseamos em quatorze entrevistas para descrever suas principais características, na perspectiva de seus/suas participantes; por fim, discutimos de que forma a Rede se estabeleceu como novo espaço organizacional que rompe com as esferas acadêmicas, sindicais e docentes convencionais, criando novas formas híbridas de conhecimentos e práticas.

Materiais e métodos

Nossa análise se baseia em documentos e materiais secundários produzidos pela Rede Estrado desde sua criação, incluindo registros de reuniões e seminários, publicações e relatórios internos. Também examinamos os depoimentos orais de 14 acadêmicos/as e sindicalistas que dela participaram ativamente. Consideramos os depoimentos orais fontes históricas porque contêm informações e conhecimentos transmitidos de geração em geração, ainda que apresentem uma visão pessoal dos eventos históricos (JESSEE, 2011). A análise dos relatórios internos nos ajudou a identificar datas, locais, temas e números de participantes dos seminários internacionais da Rede, entre outros detalhes que documentam sua dinâmica organizacional. Além dos relatórios internos, examinamos outras fontes documentais, incluindo os manifestos aprovados no final de cada seminário, que contêm recomendações políticas.

No total coletamos os registros dos 14 seminários internacionais (Tabela 1) que ocorreram nos pouco mais de 20 anos de existência da Rede Estrado. Isso foi bastante trabalhoso, porque os tipos de registro variam muito, desde materiais como programas dos seminários contendo atividades programadas até notas dispersas, fotografias e vídeos. Vale notar que os primeiros seminários internacionais foram organizados de maneira mais informal, sem um tema central ou um programa estruturado, o que dificultou a coleta de dados sobre esses eventos. Nesses casos, as declarações dos/das coordenadores/as, organizadores/as e participantes foram de suma importância.

Tabela 1: Encontros internacionais da Rede Estrado (1999-2023)

1999	Universidade Estadual do Rio de Janeiro - Brasil
2001	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social – Guadalajara – México
2002	Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – Brasil
2003	Confederación de los Trabajadores de la República Argentina – Buenos Aires – Argentina
2004	Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – Brasil
2005	Centro Cultural de la Cooperación – Buenos Aires – Argentina

2006	Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Brasil
2008	Universidad de Buenos Aires – Argentina
2010	Universidad Nacional Mayor de San Marcos – Lima – Peru
2012	Universidad de Chile – Santiago – Chile
2014	Universidade do Estado da Bahia – Salvador, Bahia – Brasil
2016	Universidad Pedagógica Nacional – Ciudad de Mexico – Mexico
2018	Universidade Peruana Cayetano Heredia – Lima – Peru
2023	Universidad de La Plata – La Plata - Argentina

A partir de 2006 os seminários adotaram um formato mais acadêmico, estabelecendo um comitê científico para avaliar e selecionar as contribuições que podiam ser apresentadas como trabalhos acadêmicos ou relatos de experiência. A mudança para uma abordagem mais estruturada facilitou nossa análise dos seminários, fornecendo informações sobre os temas discutidos, as metodologias empregadas e o impacto geral da Rede Estrado nas práticas educacionais em toda a região. Também examinamos os depoimentos orais de 14 acadêmicos/as e sindicalistas que participaram ativamente como coordenadores/as e organizadores/as desses seminários internacionais.

Entre esses/as entrevistados/as estão acadêmicos/as e lideranças sindicais com um longo histórico de participação na Rede Estrado, o que possibilitou obter informações valiosas sobre as atividades realizadas. Essas entrevistas tiveram como objetivo compreender: como esses/as participantes avaliam o papel da Rede, nos últimos 20 anos, na articulação entre a academia (universidades e centros de pesquisa) e os sindicatos, para influenciar a agenda educacional na América Latina; de que forma os/as participantes percebem as características distintivas da Rede Estrado, em comparação com outros espaços acadêmicos e sindicais; quais experiências podem compartilhar sobre a Rede enquanto espaço alternativo de resistência às políticas educacionais neoliberais em seus países e regiões; e quais seriam as três características centrais definidoras da Rede Estrado.

Além de examinar a documentação dos 14 seminários internacionais, também incluímos outras publicações em nossa análise, compreendendo mais de uma dúzia de livros publicados na Argentina, Brasil, Chile e Peru, além de dossiês e números especiais de revistas publicadas no México, Brasil e Argentina. Também analisamos alguns manifestos e declarações políticas de campanhas educacionais das quais a Rede Estrado participou³.

Parte I: Reflexões sobre o contexto político do surgimento da Rede Estrado

As reformas educacionais globais no final do século passado promoveram mudanças significativas na orientação das políticas educacionais na região latino-americana, levando à reestruturação da profissão docente (NORMAND, CARVALHO, OLIVEIRA

& LEVASSEUR, 2018). Essas reformas, baseadas nas orientações da Nova Gestão Pública – NGP, trouxeram flexibilização às carreiras e às formas de remuneração dos/das professores/as, contribuindo, entre outros fatores, para o enfraquecimento dos sindicatos. É importante destacar que Harvey (1996) aponta essa flexibilização das relações de trabalho e dos vínculos empregatícios como característica central da reestruturação do processo produtivo inerente à globalização neoliberal. Nos países da América Latina, os governos nacionais que implementaram reformas neoliberais a partir da década de 1990 promoveram novas regulamentações nas políticas educacionais, que tiveram repercussões diretas no trabalho docente. O novo modelo regulatório baseava-se em três eixos: a descentralização da gestão; o financiamento per capita; e as avaliações padronizadas.

As últimas décadas do século XX também foram um período de reconstituição dos movimentos políticos de luta pela democratização das sociedades latino-americanas, que haviam recentemente se libertado de regimes militares autoritários, como nos casos da Argentina, Brasil, Equador, Paraguai e Uruguai, entre outros. Os movimentos políticos que se opuseram a esses regimes contaram fortemente com a participação dos sindicatos, inclusive os do setor educacional. No entanto, nas décadas seguintes, os sindicatos na América Latina enfrentaram uma crise aguda. De La Garza Toledo (2001) destaca vários fatores que contribuíram para essa crise: políticas de ajuste estrutural que começaram na década de 1980 e continuaram na década de 1990; abertura do mercado e desregulamentação; políticas de combate à inflação que reduziram os salários reais e ênfase na redução do déficit público, diminuindo os gastos sociais. Além disso, a reestruturação dos setores produtivos e a tendência à flexibilização do trabalho levaram a mudanças nas leis trabalhistas e à transformação dos mercados de trabalho.

No setor da educação as reformas levaram a desestabilização das carreiras docentes, deterioração das condições de trabalho dos/das professores/as e um ataque a sua autonomia. Estudos demonstram que os/as professores/as perderam muito de sua autonomia devido à expansão do ensino, à compressão salarial e à deterioração das condições de trabalho. Em muitos casos isso teve um efeito direto na saúde de docentes. Além disso, professores/as relataram a intensificação de seu trabalho, ao assumirem muitas novas funções e responsabilidades em suas escolas (MORGENSTERN, 2010; TENTI FANFANI, 2005).

Essas reformas foram promovidas em parte por um discurso baseado em ideias de racionalidade técnica e na necessidade de aumentar a eficiência no setor público. Uma das consequências foi a diversificação nas formas de contratação e remuneração de professores/as, com um número muito maior de docentes contratados/as temporariamente e em condições precárias (TENTI FANFANI, 2005; OLIVEIRA & VIEIRA, 2012). Os sindicatos de educação têm encontrado dificuldades em combater essa flexibilização das carreiras docentes, pois ela trouxe consigo a expansão da autonomia escolar e o fortalecimento da gestão local. Contudo, essas mesmas reformas também desenvolveram

estratégias e ferramentas para a regulação e o controle remoto da escola por meio de processos de avaliação baseados em resultados mensuráveis e comparáveis.

Em outras palavras, esse modelo de reforma afirma aumentar a autonomia docente, mas impõe uma pressão e um controle mais intensos por meio da maior responsabilização dos/das professores/as, que cada vez mais precisam responder pelos ‘resultados’ de seu trabalho. Como consequência, assumem maior responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos/das alunos/as, concentrando-se em indicadores restritos e ignorando as dimensões extracurriculares da aprendizagem discente. O desempenho dos/das alunos/as torna-se algo exaustivamente mensurado, sistematicamente avaliado por meio de instrumentos elaborados e definidos por especialistas externos/as ao contexto escolar e, às vezes, até mesmo ao país. Essas políticas de responsabilização impuseram novos desafios aos sindicatos, colocando à prova sua capacidade de exercer liderança no ambiente de trabalho. Devido a esses desafios, os sindicatos passaram a renovar seus repertórios de resistência, incorporando outras agendas em suas lutas, além das trabalhistas, como questões de gênero, cultura e raça, entre outras.

Nesse contexto, o Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais – CLACSO⁴ criou o grupo Educação, Trabalho e Exclusão Social, que levou à fundação da Rede Estrado, com o objetivo de reunir acadêmicos/as, professores/as e sindicalistas de diferentes países para uma comunicação permanente e para ampliar e promover debates, estudos e pesquisas sobre as mudanças no trabalho docente na região latino-americana. Dois sindicatos docentes participaram da fundação da Rede Estrado: a Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA e a Confederação Nacional dos Trabalhadores/as em Educação – CNTE, Brasil. A CTERA, em particular, desempenhou um papel fundamental nos primeiros anos, facilitando a comunicação entre os membros da Rede em toda a região.

À medida que a Rede Estrado se consolidava, outros sindicatos docentes aderiram como parceiros, contribuindo para sua força e diversidade com diferentes capacidades de participação. Esses sindicatos incluíram a Confederação Nacional de Docentes Universitários – CONADU (Argentina), a Federação Colombiana de Trabalhadores da Educação – FECODE (Colômbia), o Colégio de Professores do Chile, a União Nacional de Educadores do Equador – UNE (Equador), a Organização de Trabalhadores da Educação do Paraguai, União Nacional Autêntica – OTEP-Autêntica SN (Paraguai) e União Nacional de Educadores, União Nacional – UNE-SN (Paraguai); a Federação Nacional de Professores do Ensino Médio – FeNaPES (Uruguai), o Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Peru – SUTEP (Peru); com o tempo, a Federação de Professores de Porto Rico – FMPP (Porto Rico) e algumas seções da Coordenação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE (México) também se tornaram parceiros.

Outro fator que levou à criação da Rede Estrado foi a falta de publicações acadêmicas sobre o trabalho docente na América Latina, sendo que os estudos e as pesquisas

existentes sobre o tema tinham circulação limitada. Como resultado, acadêmicos/as europeus/eias e estadunidenses eram mais conhecidos/as e mais frequentemente citados/as em estudos na região sobre trabalho docente e as políticas educacionais, desenvolvendo suas teorias com base em suas próprias experiências nacionais. Uma característica central da Rede sempre foi o compromisso político de seus/suas participantes com a transformação social, a ética na pesquisa e a dedicação à horizontalidade e à solidariedade entre pesquisadores/as, professores/as e sindicatos.

Por fim, a Rede Estrado dedicou os últimos 20 anos a compreender as realidades educacionais que produziram desigualdade social e condições de trabalho precárias nas escolas, concentrando sua pesquisa nas especificidades do trabalho docente na região, visando explicitamente servir os sindicatos e outros movimentos sociais em suas campanhas de defesa da educação pública. As pesquisas produzidas por seus membros, igualmente, ajudam os sindicatos a negociar com seus respectivos governos a promoção de políticas educacionais baseadas em seus contextos locais, em vez de reformas impostas de fora para dentro por organizações internacionais. A pesquisa da Rede aumentou nossa compreensão sobre como essas políticas se manifestam em diferentes contextos locais, destacando seu hibridismo.

É fundamental compreender onde as políticas educacionais são criadas, como são recriadas, interpretadas e implementadas localmente e como são adotadas em nível nacional ou subnacional. Essa pesquisa documenta também a resistência às reformas das políticas educacionais e examina como as culturas híbridas em cada região moldam essa resistência. Canclini (1998) descreve a hibridização cultural na América Latina como um processo sociocultural em que estruturas ou práticas separadas se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Isso promove o poder criativo por meio de combinações e sínteses imprevisíveis, possibilitando diferentes combinações interculturais em toda a América Latina.

Entendemos o conceito de hibridismo colonial (BHABHA, 2005, p. 165) não como genealogia ou identidade entre duas culturas diferentes, mas como uma questão de representação colonial e recusa do colonialismo. Isso envolve abraçar o conhecimento 'negado' e rejeitar o discurso dominante e sua pretensão de autoridade, tornando estranhas suas regras fundamentais de reconhecimento. A adoção desse conceito nos ajuda a esclarecer como o conhecimento local é produzido, em oposição às imposições externas. Essa tarefa é complexa, pois requer a compreensão das particularidades que compõem o todo e das muitas perspectivas epistemológicas de enunciação (MIGNOLO, 1995) articuladas no espaço da Rede Estrado, que desenvolveu uma compreensão abrangente do trabalho docente.

A Rede considera as condições de trabalho dos/das professores/as essenciais para garantir o direito à educação num contexto diverso e desigual. Portanto, sempre se concentrou em discutir as políticas educacionais em sua complexidade e compreender o trabalho docente em relação a essas políticas. Esse conhecimento surge da prática, das

lutas diárias e da troca de experiências e ideias, com o objetivo explícito de construir alternativas para promover a ação coletiva, no que diz respeito às condições de trabalho docente e a políticas educacionais mais amplas na América Latina.

A razão de ser da Rede é produzir conhecimento autorreferenciado sobre o contexto educacional na América Latina que contribua para a transformação social da região, pois como nos ensina Paulo Freire (1987), a educação não muda o mundo; ela muda as pessoas que vão mudar o mundo. Como é um coletivo latino-americano que inclui pesquisadores/as e professores/as de diferentes nacionalidades e origens históricas e culturais, destaca as especificidades raciais presentes em cada contexto educacional: em áreas urbanas e rurais, em escolas indígenas, quilombolas (Brasil) e palenques (Colômbia) e em diferentes movimentos pedagógicos. Está comprometida com a construção de uma pedagogia explicitamente *latino-americana*.

O próprio nome evoca essa noção: Estrado é tanto um acrônimo para Estudos sobre Trabalho Docente quanto uma palavra que se refere, em português e espanhol, ao local de trabalho dos/das professores/as na sala de aula, a plataforma que às vezes se encontra em frente ao quadro negro. Assim, é uma iniciativa dentro de um movimento mais amplo para produzir conhecimento social crítico latino-americano que rompa com a colonialidade do poder e do conhecimento imposto às sociedades latino-americanas.

Parte II: a Rede se expande e se consolida, mantendo sua autonomia

A Rede Estrado sempre valorizou sua independência e autonomia, evitando formas típicas de organização burocrática e hierárquica, buscando uma estrutura que garanta a liberdade de expressão crítica. Essa independência teve um custo, pois nunca houve uma estrutura financeira, designação jurídica ou associação fiscal. Consequentemente, seus membros têm realizado um trabalho substancial sem contar com subsídios para suas atividades. Os/As participantes sempre custearam seus próprios eventos, exceto nas raras ocasiões em que sindicatos, universidades ou outras organizações de base forneceram algum financiamento. Em seminários internacionais recentes, a Rede cobrou uma taxa de inscrição simbólica para cobrir os custos de materiais, água e algumas refeições. Os fundos restantes são usados no final de cada evento para uma comemoração entre todos/as os/as participantes.

Essas estratégias de intercâmbio preservaram a independência, consequentemente, a Rede tem sido capaz de desenvolver pesquisas e estudos comparativos que promovem debates sobre vários temas. Em 2006, ela começou a organizar seminários internacionais a cada dois anos em diferentes países da região, alternando-os com seminários nacionais. Em todos esses seminários, pesquisadores/as acadêmicos/as, sindicalistas e professores/as participam em pé de igualdade, permitindo que um/uma professor/a, um/uma

pesquisador/a universitário/a e um/uma sindicalista compartilhem a mesma mesa de debates e discutam o mesmo tema a partir de diferentes perspectivas.

Apesar de seu crescimento significativo, esses seminários mantiveram duas características muito particulares. Primeira, sempre terminam com uma festa, que geralmente inclui um brinde com uma bebida típica do país anfitrião e uma apresentação cultural com música e dança. Segunda, os seminários sempre incluem uma assembleia, que aprova um manifesto final com declarações políticas. No VIII Seminário Internacional realizado em Lima, Peru, em 2010, com cerca de 1.200 participantes, a Rede tomou decisões importantes sobre sua estrutura. Estabeleceu coordenações nacionais, uma coordenação internacional para toda a América Latina e um conselho consultivo que inclui seus/suas primeiros/as coordenadores/as.

Em 2011, a Rede começou a participar do relançamento do Movimento Pedagógico Latino-Americano, uma iniciativa promovida pelo Escritório Regional da Internacional da Educação para a América Latina – IEAL. Esse movimento surgiu para analisar a situação atual da educação pública em diferentes países da região, a fim de construir políticas públicas de educação a partir da perspectiva dos sindicatos e da comunidade educacional. Trata-se de imaginar a educação pública que queremos e pensar em como construí-la. O convite para fazer parte dessa iniciativa demonstra o crescente reconhecimento da Rede Estrado na região, com o apoio do movimento sindical.

Em 2012, o IX Seminário Internacional da Rede, realizado na Universidade do Chile, em Santiago, contou com cerca de 650 participantes. Uma das palestrantes era uma senadora do partido político Frente Amplio, do Uruguai. Sua presença – assim como a de outros/as políticos/as de esquerda que fizeram parte de diferentes governos populares-democráticos da região – criou uma atmosfera mais significativa para o evento, em termos de promoção de uma agenda alternativa para a região. As manifestações contra o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA nos países latino-americanos foram um dos destaques deste evento⁵. Mais uma vez, o seminário terminou com um brinde coletivo, com vinho chileno.

O seminário de 2014, realizado em Salvador, Brasil, destacou em seus debates o entendimento de que os muitos anos de colonização direta e indireta exigem uma luta pela valorização política e cultural da região, e que essa luta envolve diretamente a educação. Para esse seminário, a Rede fez uma parceria com o Ministério da Educação do Brasil para apoiar um projeto que visava dar mais visibilidade ao conhecimento local e às experiências educacionais na região. O objetivo era criar um modelo educacional mais adequado ao contexto local, levando em consideração a desigualdade social e a diversidade étnico-racial e linguística. Essa parceria financiou a participação de 15 pessoas de diversos países da região para que apresentassem suas experiências e pesquisas. As palestras foram posteriormente publicadas em livro⁶.

Os últimos três seminários da Rede Estrado, realizados no México (2016), no Peru (2018) e na Argentina (2023), demonstraram sua força em abordar temas centrais da agenda educacional latino-americana. Os temas incluíram os movimentos estudantis no Chile, Brasil, México e Paraguai que ocuparam escolas públicas para protestar contra seu fechamento, manifestar sua oposição aos exames padronizados de alto impacto e seus efeitos no trabalho docente, que teve condições já precárias pioradas durante a pandemia.

Também vale ressaltar que membros da Rede Estrado participaram de várias conferências na América Latina e fora dela. A partir de 2004 organizaram vários painéis sobre o trabalho docente na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (Brasil), na Associação de Estudos Latino-Americanos – LASA, na Associação Americana de Pesquisa Educacional – AERA e na Sociedade Internacional de Educação Comparada – CIES. Suas pesquisas contribuíram significativamente para o aumento das publicações sobre o trabalho docente na América Latina, com dezenas de artigos publicados em revistas latino-americanas nos últimos anos e trabalhos apresentados em conferências educacionais nessa área de pesquisa.

A Rede Estrado também estabeleceu uma parceria com o IEAL, em 2017, para organizar a campanha *Jornadas de Luta em Defesa da Educação Pública, Laica, Gratuita e Emancipatória*. Em setembro de 2021, a campanha incluiu a comemoração do centenário de Paulo Freire. Nos quatro anos que antecederam o centenário houve atividades, debates, seminários, mesas redondas, oficinas, apresentações culturais (espetáculos com música e dança) e outros eventos públicos relacionados à teoria e às práticas freirianas em várias cidades de diferentes países da América Latina. Os/As organizadores/as redigiram uma declaração⁷ reafirmando os preceitos da pedagogia freiriana no contexto latino-americano atual, divulgando-a e atualizando-a a cada ano. A campanha culminou num grande seminário em 19 de setembro de 2021, em Recife, Brasil, com a participação de sindicatos e pesquisadores/as de toda a América Latina, Europa e América do Norte. O evento foi um grande sucesso, apesar das restrições impostas pela pandemia.

Por fim, outra ação significativa executada pela Rede Estrado em parceria com a IEAL foi a realização de uma pesquisa com professores/as de escolas públicas em vários países – Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Equador, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai. O objetivo da pesquisa, intitulada *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* foi analisar as condições de trabalho docentes em escolas públicas durante a pandemia e no período imediatamente posterior (OLIVEIRA, PEREIRA JR. & CLEMENTINO, 2021). Os/As participantes realizaram a pesquisa coletivamente, sem qualquer financiamento. Os resultados destacaram especialmente o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais no contexto pandêmico latino-americano.

Parte III: análise das entrevistas com participantes da Rede Estrado

O papel significativo da Rede fica claro nas entrevistas realizadas, em 2023, com 14 coordenadores/as e ex-coordenadores/as da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Paraguai, Peru, Porto Rico e Uruguai (Tabela 2).

Tabela 2: Perfil das pessoas entrevistadas

Nº	País	Afiliação institucional/Profissão	Gênero	Função na Rede Estrado
1	Argentina	Professora da Universidade de Buenos Aires	Feminino	Ex-Coordenadora Geral da Rede Estrado
2	Argentina	Sindicalista	Masculino	Ex-Coordenador da Rede Estrado na Argentina
		Diretor do Instituto de Pesquisa Pedagógica Marina Vilte – CTERA		
		Professora da Universidade Nacional de La Plata		
3	Argentina	Assistente da Secretaria de Educação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Buenos Aires – SUTEBA-CTERA	Feminino	Coordenadora Geral da Rede Estrado
		Sindicalista		
4	Brasil	Professor do Ensino Fundamental	Masculino	Ex-Coordenador da Rede Estrado no Brasil
		Presidente da Coordenação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE		
5	Brasil	Professor da Universidade Federal de Pelotas	Masculino	Ex-Coordenador da Rede Estrado no Brasil
6	Chile	Professor da Universidade do Chile	Masculino	Coordenador da Rede Estrado no Chile
7	Chile	Professora da Universidade do Chile	Feminino	Coordenadora da Rede Estrado no Chile
8	Colômbia	Professora do Ensino Fundamental	Feminino	Coordenadora da Rede Estrado na Colômbia
		Secretária da Educação de Bogotá		
9	México	Professor da Universidade Pedagógica Nacional	Masculino	Coordenador da Rede Estrado no México
10	México	Professora da Universidade Autônoma do México	Feminino	Coordenadora da Rede Estrado no México
		Líder da Rede SEPA		
11	Paraguai	Pesquisador Acadêmico	Masculino	Coordenador da Rede Estrado no Paraguai
12	Peru	Professor da Universidade Nacional de San Marco	Masculino	Coordenador da Rede Estrado no Peru

Nº	País	Afiliação institucional/Profissão	Gênero	Função na Rede Estrado
		Sindicalista		
13	Porto Rico	Professor do Ensino Fundamental Vice-Presidente da Federação de Professores/as de Porto Rico	Masculino	Coordenador da Rede Estrado em Porto Rico
14	Uruguai	Professora da Universidade da República do Uruguai	Feminino	Coordenadora da Rede Estrado no Uruguai

Todos/as os/as entrevistados/as destacaram a relevância da Rede como espaço alternativo – o que aqui designamos como “terceiro espaço” – para a construção de conhecimento no âmbito da América Latina, para além das particularidades de cada país; também enfatizaram a importância de articular o meio acadêmico e os sindicatos. Por exemplo, foi mencionado o fato de as investigações realizadas por participantes da Rede influenciarem debates internos de sindicatos e as discussões públicas sobre a política educativa, por vezes alterando a agenda política desses sindicatos docentes. Nas palavras de uma pessoa entrevistada: *“A Rede Estrado desempenha um papel fundamental na aproximação entre a academia e a educação básica. A pesquisa e seus resultados contribuem para a agenda de políticas educacionais dos sindicatos”*. Outra constatação importante foi a capacidade de aliviar o sentimento de isolamento, permitindo o compartilhamento de experiências políticas de diferentes países, contribuindo para a convergência de objetivos comuns. A agenda compartilhada visa confrontar as políticas educacionais neoliberais e melhorar a educação latino-americana e a dignidade da profissão docente.

O reconhecimento da Rede Estrado como um “terceiro espaço” ficou evidente nas palavras de uma pessoa entrevistada que afirmou: *“A criação da Rede Estrado e sua conexão com sindicalistas articula e empodera o conhecimento desenvolvido tanto na academia quanto nos sindicatos, promovendo uma visão alternativa para o sindicalismo e para a investigação acadêmica”* (Entrevista 10).

As pessoas entrevistadas destacaram várias características que distinguem a Rede Estrado de outros espaços acadêmicos e sindicais: a defesa incondicional da educação pública; a combinação do rigor acadêmico com outras formas de produção de conhecimento; a criação de um espaço horizontal para intercâmbio e debate; uma dinâmica de participação democrática que diverge das hierarquias tradicionais e rompe com a lógica burocrática; e a contribuição coletiva para a sustentabilidade da Rede, incluindo seus aspectos financeiros. Como resumiu um/uma entrevistado/a: *“Persistência, solidariedade e trabalho, dedicação, rigor acadêmico, produção coletiva de conhecimento e diálogo entre conhecimentos são qualidades que eu não sei se existem em outras redes”*.

As pessoas entrevistadas também destacaram suas experiências com a Rede Estrado como um espaço alternativo de resistência às políticas neoliberais. E refletiram sobre sua participação nos seminários internacionais e nacionais, destacando os debates estimulantes e o valioso conhecimento gerado sobre os sistemas educacionais e o trabalho docente na América

Latina e no Caribe. As entrevistas também ressaltaram a importância das declarações políticas da Rede em defesa da educação pública e em apoio às lutas dos/das professores/as, enfatizando os esforços colaborativos com o Movimento Pedagógico Latino-Americano, incluindo atividades organizadas em diferentes países para o centenário do nascimento de Paulo Freire e ações contra acordos de livre comércio, particularmente a Área de Livre Comércio das Américas – ALCA. Outro tema recorrente nas entrevistas foi a importância da construção coletiva do conhecimento, exemplificada pela parceria com a IEAL para pesquisas sobre o trabalho docente durante a pandemia (REDE ESTRADO/IEAL, 2020-2021).

Por fim, foi solicitado a todas as pessoas entrevistadas que identificassem três características centrais da Rede Estrado. As respostas mais comuns incluíram a dedicação à educação pública transformadora e emancipatória, o rigor científico de suas pesquisas, o diálogo pluralista e respeitoso entre os conhecimentos, a organização democrática durante os debates internos e processos de tomada de decisão, uma abordagem de trabalho caracterizada pela autonomia e flexibilidade, bem como a diversidade dos membros. Foram também destacados o compromisso da Rede com a classe trabalhadora e seus esforços consistentes para defender a educação pública em toda a região latino-americana ao longo de muitos anos.

A articulação de um espaço de trabalho colaborativo entre acadêmicos/as, sindicalistas e professores/as exigiu a implantação de várias estratégias ao longo dos anos. Entre elas, destaca-se a criação de um espaço democrático sem hierarquias, onde vozes diversas são ouvidas, tanto na tomada de decisões e na organização de atividades quanto na produção de conhecimento. Isso é evidenciado nos depoimentos:

“Na Estrado, são gerados muitos espaços horizontais de debate e intercâmbio. Espaços que reúnem representantes de várias instituições acadêmicas e sindicais. Todas as propostas são discutidas, desde o título de cada evento até a composição das mesas temáticas e painéis” (Entrevista 2).

“A Rede se caracteriza pelo diálogo pluralista e respeitoso sobre uma ampla gama de temas a partir de diversas perspectivas” (Entrevista 11).

“Outro aspecto importante é que a Rede opera de maneira fluida e não burocrática, o que lhe confere uma dinâmica intensa que se adapta às questões que surgem de diferentes contextos e situações políticas” (Entrevista 5).

“Como espaço de troca e produção de conhecimento, [a Rede] se destaca por seu compromisso ético-político, trabalho em equipe, horizontalidade e capacidade de influenciar a elaboração de políticas educativas” (Entrevista 8).

O compromisso com a garantia do direito à educação e com a defesa da educação pública como ferramenta de transformação social constitui o horizonte comum que une os/as diversos/as atores/atrizes e sustenta os acordos programáticos da rede. Esse compromisso tem sido evidente nos temas definidos para cada seminário, nas declarações públicas da rede e no esforço para influenciar a agenda regional e a de cada país no que diz respeito ao trabalho docente. Como expressaram as lideranças entrevistadas:

“A Rede é um espaço que conecta e reúne professores/as, pesquisadores/as e sindicalistas de várias nacionalidades em torno de uma causa comum, como a defesa da educação pública e da profissão docente” (Entrevista 8).

“É a única rede que conheço que articula o trabalho e o compromisso entre o mundo acadêmico e os sindicatos docentes na América Latina e no Caribe” (Entrevista 7).

“A Rede se tornou um fórum de análise e discussão onde as opiniões de acadêmicos/as e ativistas sindicais são abertamente enriquecidas para buscar conjuntamente alternativas aos problemas educacionais e sociais da região a partir de uma perspectiva comprometida com as classes subalternas. A Rede se caracteriza por um compromisso muito claro com os interesses da maioria e com a ‘classe trabalhadora’” (Entrevista 9).

“Acho que tivemos uma articulação muito significativa entre universidades e centros de pesquisa com sindicatos docentes desde o início da Rede Estrado. Há muito alinhamento entre a agenda política educacional proposta pelos sindicatos e as agendas de pesquisa, e a Rede contribuiu para isso” (Entrevista 5).

“A pesquisa e seus resultados contribuem para a agenda política educacional dos sindicatos” (Entrevista 4).

Além da defesa da educação pública, a Rede, como mencionamos anteriormente, tornou-se um espaço de resistência ao neoliberalismo e à consequente deterioração da educação e do trabalho docente.

“A Rede Estrado tem sido e continua sendo uma peça importante na articulação dos setores acadêmicos e dos/as professores/as agrupados/as em sindicatos que defendem a educação pública na América Latina. A rede consegue a convergência de diferentes frentes em toda a região, onde experiências e conhecimentos são compartilhados em torno de uma agenda comum contra o neoliberalismo expressa em toda a profissão docente” (Entrevista 13).

“Acredito que a diversidade geográfica (com vários contextos culturais e políticos) e a presença em diferentes partes da América Latina permitem à Rede Estrado sintetizar experiências de lutas e confrontos com políticas neoliberais em diferentes contextos, o que fortalece e proporciona ao movimento docente resistência às políticas neoliberais” (Entrevista 5).

Outro aspecto que contribuiu para a construção do conhecimento sobre o trabalho docente é o reconhecimento de que todos nós somos produtores/as de conhecimento, a partir de nossas especificidades, o que permitiu o desenvolvimento e o compartilhamento de pesquisas que abordam problemas regionais específicos.

“Acho que a Estrado consolidou um espaço de enunciação que reconhece diferentes posições no campo educacional, dando visibilidade e respeitando todas elas como produtoras de conhecimento. Na troca gerada por essa pluralidade, o conhecimento compartilhado se fortalece” (Entrevista 1).

“A Rede desempenha um papel muito importante porque promove o intercâmbio de experiências e conhecimentos entre sindicatos e instituições acadêmicas, o que amplia e complexifica a análise do trabalho docente na região. Isso permite encontrar pontos de convergência para promover ações no campo da formação de professores/as e da política de trabalho” (Entrevista 11).

“A experiência de pesquisa coordenada entre a Rede Estrado e a IEAL sobre a saúde e as condições de trabalho dos/as professores/as na América Latina tem sido muito importante, assim como toda a produção sobre o avanço da privatização na região. Também foi muito importante vincular os seminários da Rede Estrado aos do Movimento Pedagógico Latino-Americano do IEAL” (Entrevista 2).

Discussão: a Rede Estrado como um “terceiro espaço”

Neste artigo recorreremos à noção de “terceiro espaço”, de Bhabha (2005), para analisar as contribuições da Rede Estrado. Bhabha desenvolve o conceito examinando a relação entre teoria e política, destacando a necessidade de revisar a teoria crítica com base nas diferenças culturais. Ele descreve “o limite da cultura como um problema da enunciação da diferença cultural” (BHABHA, 2005, p. 63), enfatizando a importância de compreender as diferenças e semelhanças entre contextos culturais e a maneira como os aspectos culturais se hibridizam localmente. A partir dessa perspectiva, oferecemos algumas conclusões.

A Rede Estrado nasceu de um esforço coletivo para responder a problemas comuns que unem diferentes atores/atrizes sociais. O processo de globalização neoliberal durante as duas últimas décadas do século XX impactou as sociedades latino-americanas de maneiras muito desiguais e heterogêneas. Por um lado, houve algumas iniciativas em prol de uma maior integração regional, como a criação do Mercado Comum do Sul – Mercosul. Por outro lado, as reformas estatais restringiram os direitos sociais e trabalhistas e promoveram maior flexibilização no mercado de trabalho, o que ameaçou diretamente a estabilidade e a qualidade das condições de trabalho em toda a região. Na educação, apesar das discrepâncias significativas de financiamento entre os países, os esforços globais de reforma educacional tiveram impactos semelhantes. Isso incluiu um foco no aumento dos gastos com o ensino fundamental; um ‘modo de regulamentação’ supostamente mais ‘autônomo’, vinculando avaliação, financiamento e gestão, e uma maior ‘responsabilização’ de professores/as, tornando suas condições de trabalho e remuneração mais precárias.

Críticas e resistências a essas reformas começaram a surgir de diversos grupos em toda a região. Pesquisas acadêmicas na região revelaram a discrepância entre os discursos políticos e a realidade, ou, no caso específico da educação, entre a promessa dos esforços globais de reforma educacional e o que de fato ocorria nas escolas (GENTILI & SILVA, 1994). Contudo, os sistemas educacionais foram descentralizados e avaliações padronizadas foram adotadas em muitos países latino-americanos, mas os sindicatos de professores/as não estavam preparados para resistir a essa afronta à educação pública. A relação entre a academia e os sindicatos não era direta e havia grandes barreiras em termos de diferentes culturas organizacionais, terminologias e ritmos distintos de produção intelectual acadêmica versus sindical.

A criação da Rede Estrado foi uma estratégia política que estabeleceu um espaço de diálogo entre sindicatos, acadêmicos/as e professores/as que enfrentavam essas reformas educacionais. Aos poucos, foi rompendo as barreiras entre academia, sindicatos e professores/as. Juntos, esses setores se uniram e lutaram para defender uma educação adequada às suas próprias culturas e realidades regionais. A Rede surgiu, assim, da necessidade de produzir conhecimento crítico específico para o contexto latino-americano, contribuindo para os movimentos de resistência em seus países, como um “terceiro espaço” (Bhabha 2005), de produção de conhecimento para resistir ao discurso neoliberal e desenvolver práticas educacionais alternativas, desafiando o status quo.

Em mais de 20 anos, a Rede Estrado se tornou um espaço de grande importância para a produção e disseminação de conhecimento crítico sobre o trabalho docente e as políticas educacionais na região latino-americana. Ela desenvolveu formas organizacionais alternativas e facilitou a troca de experiências, permanecendo não hierárquica e promovendo uma relação mais horizontal e solidária (BERNARDO, 1987; CASTORIADIS, 1974). Essa capilaridade revela várias formas organizacionais que desenvolvem práticas pedagógicas alternativas. Ao valorizar as experiências locais, a Rede se estabeleceu como espaço contra-hegemônico de resistência, criando conhecimento específico para a América Latina com e para o Sul Global.

Como terceiro espaço, desempenha um papel vital, mobilizando forças em torno de problemas comuns relacionados ao direito à educação e às condições de trabalho docente na região latino-americana. Além de produzir conhecimento com base no contexto regional latino-americano, também contribui para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, rompendo com uma epistemologia que separa sujeitos e objetos de conhecimento. Esperamos que esta análise possa se somar a outras contribuições, como a de Anderson *et al.* (2023), que argumentam que a criação de redes globais como terceiros espaços sinaliza não apenas uma mudança na estratégia política progressista, como também uma expansão dos espaços educacionais e de quem pode falar neles.

A construção desse terceiro espaço, como a Rede Estrado, não está isenta de dificuldades e conflitos. A diversidade de condições às vezes torna difícil definir uma agenda comum que abranja a complexidade e a especificidade da situação educacional e a reestruturação do trabalho docente em cada contexto. Por isso, a flexibilidade na sua organização permitiu avanços nos processos de democratização, que se tornam mais complexos à medida que se expande. Ao mesmo tempo, as redes nacionais apresentam graus muito diferentes de consolidação, fato evidente na organização e frequência dos seminários nacionais.

A falta de financiamento específico para a Rede constitui uma dificuldade na obtenção de recursos para a realização de seminários e no apoio à participação de pesquisadores/as e professores/as que não dispõem deles. A possibilidade de uma contribuição voluntária dos membros é tema debatido há alguns anos, mas sem resolução, pois dependeria de alguma institucionalidade jurídica. Isso também limita a possibilidade de se ter pessoal especializado dedicado à gestão da comunicação diária em novos formatos tecnológicos.

Considerações finais

Neste artigo analisamos o contexto que contribuiu para o surgimento, a expansão e a consolidação da Rede Estrado como espaço para a construção de uma alternativa coletiva, reunindo acadêmicos/as, professores/as e sindicalistas. Ao longo de sua história, a Rede tem defendido o direito à educação contra as políticas neoliberais implementadas na América Latina desde a década de 1990. Ela se tornou um espaço autônomo para a construção de conhecimento sobre o trabalho docente, com foco nos problemas e contextos específicos da região, criando seu próprio lugar de enunciação. Essa construção coletiva busca relações horizontais e democratização no diálogo entre conhecimentos e entre sujeitos/as de diferentes espaços e lógicas organizacionais, como sindicatos, universidades e escolas.

As trocas geradas pela Rede Estrado fazem parte da construção de uma visão educacional e de uma compreensão do trabalho docente que desafia a agenda hegemônica de reforma educacional global. Em pouco mais de duas décadas, se consolidou como um terceiro espaço – um espaço híbrido – onde diferentes perspectivas interagem. Esse hibridismo é fundamental numa região marcada por uma rica diversidade étnica e cultural e altos níveis de desigualdade social e econômica.

Notas

- 1 Artigo originalmente publicado com o título *Unionists, teachers, and academics resisting neoliberal reforms: building a network as a third space*, Dalila Andrade Oliveira and Myriam Feldfeber, em *Globalisation, Societies & Education* (Vol 23, Issue 1, 2025). Reproduzido com permissão de Informa UK Limited que opera como *Taylor & Francis Group*: <https://www.tandfonline.com>. Tradução realizada por Ana Lucia do Carmo Dantas e Fernando Scheibe.
- 2 Este trabalho foi apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, concessão número 421017/2022-8.
- 3 Muitas dessas publicações (cartas e manifestos) estão disponíveis neste link: www.redeestrado.org.
- 4 O CLACSO é uma instituição internacional não governamental, criada em 1967, com status associativo na UNESCO. Atualmente, reúne 883 centros de pesquisa e pós-graduação na área de ciências sociais e humanas em 56 países da América Latina e outros continentes.
- 5 Dois anos depois circulou uma carta aberta de acadêmicos/as e especialistas internacionais, endereçada ao dr. Andreas Schleicher, sobre os danos que o PISA está causando à educação em todo o mundo. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2014.12.7.872>.
- 6 Oliveira, D. A., Feldfeber, M., Clementino, E. (2015) *Educação, Trabalho docente e justiça social: desafios para uma inclusão democrática*. Belo Horizonte: Unika.
- 7 Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/declaracion-en-defensa-de-la-educacion-publica-de-calidad-gratuita-laica-y-emancipadora-3739>.

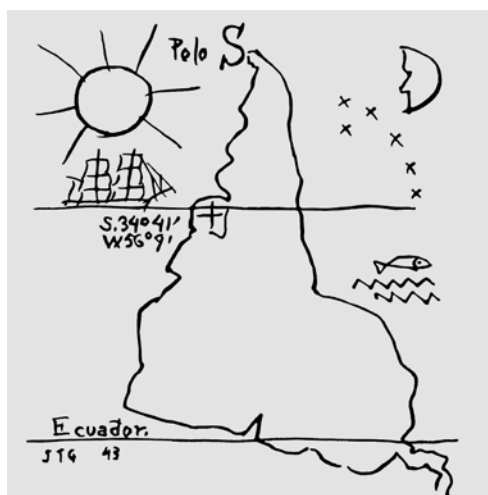
Referências

- Anderson, G., D. Desai, A. I. Herás, and C. A. Spreen. 2023. *Creating Third Spaces of Learning for Post-capitalism: Lessons from Educators, Artists, and Activists*. New York: Routledge.
- Bernardo, J. 1987. *Capital, sindicatos e gestores*. Porto: Ed. Vértice.
- Bhabha, H. 2005. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Canclini, N. 1998. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp.
- Carroll, T. 2022. Neoliberalism, Globalization, and Late Capitalism: Capital, Ideology, and Making the World Market. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197527085.013.11>
- Castoriadis, C. 1974. *A experiência do movimento operário*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- De la Garza Toledo, E. 2001. "Introducción: las transiciones políticas en América Latina, entre el corporativismo sindical y la pérdida de imaginarios colectivos." In *Los sindicatos frente a los procesos de transición política*, edited by E. De la Garza Toledo, 9–24. Buenos Aires: CLACSO.
- Freire, P. 1987. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gentili, P., and T. T. Silva. 1994. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Harvey, D. 1992. *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. New York: Wiley.
- Jessee, E. 2011. "The Limits of Oral History: Ethics and Methodology amid Highly Politicized Research Settings." *The Oral History Review* 38 (2): 287–307. <https://doi.org/10.1093/ohr/ohr098>.
- Mignolo, W. 1995. "La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales." *Revista Chilena de Literatura* 47:91–114.
- Morgenstern, S. 2010. "Reflexiones sociológicas em torno a los docentes: laparadoja entre su vulnerabilidad y supotencialidad profesional." In *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: políticas y procesos Del trabajo docente*, edited by D. Oliveira, and M. Feldfeber, 17–54. Lima: Fondo Editorial UCH.
- Normand, R., L. Carvalho, D. Oliveira, and L. LeVasseur. 2018. *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession. Global and Comparative Perspectives*. Singapore: Springer Singapore.
- Oliveira, D. 2008. "Teacher Conflicts and Resistance in Latin America." In *Contesting Neoliberal Education: Public Resistance and Collective Advance*, edited by D. Hill, 202–218. New York: Routledge.
- Oliveira, D., E. Pereira, Jr., and A. Clementino. 2021. Teachers' work during pandemic times (Rede Estrado/IEAL, 2020-2021). <https://redeestrado.org/livros/>.
- Oliveira, D., and L. Vieira. 2012. *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora.
- Ouviña, H. Y., and M. Thwaites Rey. 2018. "El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura." In *Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*, edited by H. Ouviaña, and y M. Thwaites Rey, 17–61. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo.
- Tenti-Fanfani, E. 2005. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Declaração de divulgação

As autoras não informaram nenhum conflito de interesses em potencial.

► DIRETRIZES PARA
AUTORES/AS



CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Retratos da Escola (publicação quadrimestral da Escola de Formação da CNTE-Esforce), é uma revista que se propõe como espaço ao exame da educação básica e do protagonismo da ação pedagógica, no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações.

A revista publica apenas manuscritos originais. Nossa expectativa é receber textos que não tenham semelhança substancial com outros já publicados pelo/a proponente, seja em formato impresso, seja em formato eletrônico. É importante, também, que o artigo não seja submetido a nenhum outro processo editorial concomitantemente. No caso de dissertações e teses não publicadas, espera-se um trabalho de reescritura para que o texto não seja considerado como autoplágio.

Nosso projeto editorial contempla a publicação de manuscritos elaborados por autores/as convidados/as (dossiês, seções temáticas, ensaios críticos e entrevistas), bem como textos recebidos em regime de fluxo contínuo (relatos de experiência, resenhas e artigos). Os dossiês são resultado tanto de esforços de colaboradores internos – o Comitê Editorial da revista –, quanto externos – neste caso, resultante de propostas apresentadas e aprovadas por este mesmo comitê. Os artigos que compõem tais dossiês são assinados por autores e autoras de excelência, referências na área. Mesmo assim, como os artigos recebidos pelo fluxo contínuo, cada original é encaminhado a pelo menos dois pareceristas anônimos. A Editoria Chefe e o Conselho Editorial decidirão sobre a adequação de cada texto submetido e sobre o início ou não do seu processo editorial, além do aceite final.

Espera-se que os/as autores/as possuam o título de mestre/a. São bem-vindos também os trabalhos cujos autores e autoras atuam nos diferentes sistemas de ensino da Federação, nas organizações sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e/ou que se mostrem ativos no campo das políticas educacionais. Cada texto não deve possuir mais do que quatro autores/as.

Categorias de artigos:

A Retratos da Escola está aberta ao recebimento de artigos acadêmicos vinculados à análise das políticas educacionais (sobretudo referentes à educação básica), relatos de experiências (de práticas pedagógicas, formação e valorização dos/as profissionais da educação), e resenhas (de obras significativas ao campo da Educação e Ensino). Os textos podem ser submetidos e publicados em português, espanhol e inglês.

Processo de avaliação:

Os originais devem ocultar o nome do ou da proponente e da instituição de origem, e pede-se a exclusão de quaisquer indícios dessas informações, assim como agradecimentos pessoais e autorreferências. Caso o artigo seja aceito, o autor ou a autora terá oportunidade de incluir essas informações.

As submissões serão apreciadas pelo Comitê Editorial previamente. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos/as pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes/as, os nomes dos/as autores/as. Os/as pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor ou autora. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao/à parecerista para avaliação final.

Os quesitos que orientam a avaliação dos artigos são: originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Atenção:

1. Todos os textos devem ser enviados pelo nosso sistema de submissão online: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/user>
2. Os manuscritos devem reproduzir o padrão de formatação sugerido pelos templates de artigo e resenha disponíveis aqui e aqui;
3. Todos os metadados solicitados pelo sistema, para todas as modalidades de submissão, devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o texto não ser considerado.
4. Na submissão do manuscrito, os autores e autoras devem informar seu identificador ORCID (Open Researcher and Contributor ID).
5. Deverá ser observado o prazo de um ano entre as submissões, quer o manuscrito anterior tenha sido aceito ou rejeitado.
6. Além do texto, deve ser carregado no sistema, como documento suplementar e não junto ao texto, uma carta de identificação, contendo os seguintes dados:

- a. título e subtítulo do artigo;
- b. nome(s) do/a(s) autor/a(es/as);
- c. endereço, telefone e e-mail para contato;
- d. titulação e vínculo institucional;
- e. uma declaração atestando a originalidade do texto e a sua não vinculação a outro processo avaliativo/editorial.

APRESENTAÇÃO FORMAL DOS MANUSCRITOS

Resenhas

1. As resenhas devem apresentar obras (livros) cuja primeira edição em português tenha sido publicada nos últimos três anos, ou em língua estrangeira, nos últimos cinco anos, na área da Educação ou Ensino. Resenhas de obras de outras áreas serão aceitas desde que demonstrem importante diálogo interdisciplinar.
2. Extrapolando os limites de um simples resumo, a resenha deve proporcionar uma análise crítica da obra, seus impactos à área e sua inserção nos debates sobre o tema tratado, além do público ao qual se destina.
3. Os autores e autoras devem atentar às seguintes regras:
 - a. as resenhas devem ter até 15.000 caracteres (já considerando os espaços);
 - b. possuir título próprio em português e diferente da obra resenhada (caso sejam divididos em título e subtítulo o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - c. apresentar dados editoriais, formação do autor ou autora e sua relação com a obra resenhada, objetivos e metodologia, principais argumentos e conclusões;
 - d. caso sejam feitas citações, essas devem referenciar a página exata;
 - e. não deve haver relação de orientação estabelecida entre resenhista e resenhado/a.

Artigos e relatos de experiência

1. Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.
2. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, estando em formato (.doc ou .docx).

3. No caso de artigos e relatos de experiência, os textos (incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias) deverão ter entre 35.000 e 55.000 caracteres, incluindo espaços.
4. Cada manuscrito deve apresentar título, resumo, e de três a cinco palavras-chave no idioma em que foi escrito.
5. O resumo deve ter entre 150 e 200 palavras, e explicitar em um parágrafo, com objetividade: tema, marcos cronológicos e/ou espaciais, fontes, argumento principal do artigo e conclusões.
6. No preparo do original, deverá ser observada a seguinte ordem de estrutura:
 - a. título e subtítulo do artigo (caso sejam divididos em título e subtítulo, o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser de 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - b. resumos e palavras-chave;
 - c. introdução e demais seções;
 - d. considerações finais;
 - e. referências.
7. As imagens (tabelas, quadros, figuras, ilustrações, gráficos e desenhos) devem ser submetidas em arquivos separados do texto, como documentos suplementares, em alta resolução, formato JPEG, cor RGB. Tabelas e quadros devem vir em Word, e gráficos e planilhas em Excel, com indicação de títulos e fontes. Todas as imagens devem ser numeradas e legendadas, com indicação da fonte e acesso na legenda. Os e as proponentes devem apresentar permissão para uso de cada uma das imagens, ou indicar se gozam da condição de Domínio Público.
8. Traduções devem ser apresentadas no idioma do artigo no texto, e com o original no rodapé, precedido do/a autor/a da tradução (por ex.: “Tradução livre do autor:”).
9. Os seguintes itens devem ainda ser observados:
 - a. aspas duplas devem ser usadas apenas para citações com até três linhas, que devem figurar sem itálico;
 - b. aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;
 - c. as citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 3,25 centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman, tamanho 10 e sem aspas;

- d. *itálico* para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações. O recurso do **negrito** não deve ser empregado como destaque, sendo seu uso restrito ao título do texto e subtítulos de seção;
 - e. as notas devem ser apenas explicativas e devem estar numeradas com algarismos arábicos no rodapé;
 - f. as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/A, data, página. Exemplo: (SILVA, 2007, p. 89);
 - g. as fontes das quais foram extraídas as citações devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação.
 - h. entrevistas, informações verbais e dados arquivísticos devem ser citados em nota de rodapé e não incluídos nas referências. Solicita-se a não utilização de *Ibid* e *op. cit.*, mas a indicação completa da fonte sempre que for referenciada. No caso de fontes da pesquisa, deve-se informar o acervo ou a instituição em que se encontram os documentos analisados. As referências de informações verbais devem seguir o seguinte modelo: Fala de (inserir nome do/a autor/a), (nome do evento onde ocorreu a fala), (local), (data da fala). Exemplo: Fala do professor Sérgio Odilon Nadalin, professor na rede pública de ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 05 mai. 1999.
 - i. as siglas devem suceder das denominações que abreviam, sendo destas separadas por travessão e não em parênteses. Ex: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd;
 - j. na primeira menção feita os/as autores/as, no corpo do texto, deve-se informar nome completo. Ex: "segundo, Leda Scheibe (2020)". E não: Ex: "segundo Scheibe (2020)";
 - k. pede-se aos/as autores/as que flexionem o gênero, evitando o masculino generalizante.
10. As referências bibliográficas efetivamente citadas no corpo do texto devem ser listadas em ordem alfabética, no final do artigo, relato de experiência ou resenha.
- a. na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;
 - b. até três autores/as, todos poderão ser citados - ver modelo de citação abaixo.
 - c. nas referências com mais de três autores/as, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.*
 - d. a exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade dos autores e autoras dos trabalhos. A não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo aos/as autores/as para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação.

Segue abaixo padrão especificado a ser seguido:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Citações no corpo do texto: (FRIGOTO, 2006, p. 10).

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia & OLIVEIRA, Suely de (Org.). Marcadas a ferro: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Citações no corpo do texto: (CASTILLO-MARTÍN & OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Livro (três autores)

OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JR, Edmilson. A. & CLEMENTINO, Ana Maria. Trabajo docente en tiempos de Pandemia. Belo Horizonte: GESTRADO/UFGM, 2021.

Citações no corpo do texto: (OLIVEIRA, PEREIRA & CLEMENTINO, 2021, p. 30).

Livro (acima de três autores)

KOSELLECK, Reinhart et al. O conceito de História. São Paulo: Autêntica, 2013.

Citações no corpo do texto: (KOSELLECK et al, 2013, p. 97).

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Citações no corpo do texto: (MALDANER, 2007, p. 227).

Dissertações e teses

FERREIRA JR., Amarílio. Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Citações no corpo do texto: (FERREIRA JR., 1998, p. 227).

Artigo de periódico científico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Citações no corpo do texto: (COÊLHO, 2008, p. 19).

Artigo de Jornal (assinado)

OTTA, Lu Aiko. Parcela do tesouro nos empréstimos do BNDS cresce 566% em oito anos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 agosto de 2010. *Economia & Negócios*, p. B1.

Citação no corpo do texto: (OTTA, 2010, p. B1).

SCHWARTSMAN, Hélio. A vitória do Iluminismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/2018/03/a-vitoria-doiluminismo.shtml>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (SCHWARTSMAN, 2018).

Artigo de jornal e/ou matéria de revista (não assinado)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. *Brasil de Fato*, São Paulo, 13 de nov. 2008. p. 5.

Citação no corpo do texto: (EXPANSÃO, 2008, p. 5).

Anais de eventos

NAPOLITANO, Marcos. Engenheiros das almas ou vendedores de utopia? A inserção do artista intelectual engajado no Brasil dos anos 1970. In: SEMINÁRIO 1964/2004 – 40 ANOS DO GOLPE MILITAR, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: FAPERJ/7 Letras, 2004. p. 309-321.

Citações no corpo do texto: (NAPOLITANO, 2004, p. 315)

Leis e publicações oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

Citações no corpo do texto: (BRASIL, 1996, p. 12).

Entrevistas

BOURDIEU, Pierre. Le droit à la parole. Entrevistador: Pierre Viansson-Ponté. Le Monde, Paris, Les grilles du temps, 11 oct. 1977, p. 1-2.

Citações no corpo do texto: (BOURDIEU, 1977, p. 1).

Verbetes

DIDEROT. Autoridade política. In: DIDEROT, Denis; D’ALEMBERT, Jean Le Rond. Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 37-44.

Citações no corpo do texto: (DIDEROT, 2015, p. 44).

Dicionários

DICTIONNAIRE de l'Académie Française. Paris: Les Libraires Associés, 1762. 4 ed.

Citações no corpo do texto: (DICTIONNAIRE, 1762).

Documentos encontrados na internet

HARRIOT, Thomas. Moon Drawings. In: The Galileo Project. Disponível em: < http://galileo.rice.edu/sci/harriot_moon.html >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citações no corpo do texto: (HARRIOT, 2020, s/p.).

CERVANTES, Miguel de. Les Advantures du fameux Chevalier Dom Quixot de la Manche et de Sancho Pansa son escuyer. Paris: Boissevin, 1650. Disponível em: < <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52507162h> >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (CERVANTES, 1650).

Ressalta-se ainda que:

- a. autorreferências devem ser empregadas com parcimônia;
- b. os números de páginas devem sempre ser citados por completo (p. 455-457, e não 455-57, 455-7);
- c. são permitidas as expressões S.l. (sine loco, sem local indicado de publicação) e s.n. (sine nomine, sem indicação de editor), mas a data deve ser indicada, mesmo que de forma aproximada – [16--], [162-];
- d. obras em vias de publicação devem conter a indicação no prelo entre parênteses;
- e. deve-se indicar o ano de publicação da edição utilizada, não da edição original.

Casos não explicitados acima devem ser apresentados de acordo com a ABNT.
m a ABNT.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 3.000 exemplares.
Gráfica e Editora Positiva Ltda.
Abril de 2026.

ESCOLA PÚBLICA
LAICA PLURAL
GRATUITA
SEM VIOLÊNCIA

EU ACREDITO E VOU À LUTA

DESMILITARIZADA
DEMOCRÁTICA
DE QUALIDADE SOCIAL
COM PROFISSIONAIS
VALORIZADOS/AS

INTEGRAL E PARA TODOS/AS





RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

O papel do movimento sindical para além das nossas fronteiras

Heleno Araújo

DOSSIÊ

Sindicatos e organização de professores/as e crise conjuntural: reflexões sobre esta edição especial

Pauline Lipman

Os sindicatos e as lutas globais por justiça na educação

Rebecca Tarlau, Javier Campos Martinez e Ashley Visagie

Depois do último ano bom: os sindicatos e a reforma da educação na Grécia

Anna Traianou

Os sindicatos da educação e do trabalho de Gana unem-se a organizações da sociedade civil para enfrentar o FMI

Carol Anne Spreen e Shari-Lee Carter

Recuperando a justiça racial e promovendo a solidariedade no movimento pela justiça educacional em Oakland

Frances Free Ramos e Nirali Jani

Discordando do quê? Ruptura de professores/as chilenos/as com o consenso sobre o desenvolvimento profissional docente

Felipe Acuña e Rocío Fernández Ugalde

Duas histórias, uma escola: as narrativas concorrentes na batalha pela sindicalização de uma escola charter em Chicago

Amanda Pinkham-Brown

A Coordenação Nacional de Docentes Forçados/as ao Regime de Contrato – NCFCT como movimento social no Marrocos: sindicalismo dos/das educadores/as e ativismo pela justiça social

Hamza R'Boul

Greves docentes na Argentina, no Brasil e no México (2012–2022)

Julián Gindin, Mariano Casco e Pablo Ariel Becher

O envolvimento dos sindicatos docentes na política educacional: lições do movimento dos/as professores/as do Irã

Ahmad Medadi e Amir Hossein Mahdavi

Quando os/as professores/as entram em greve: entre sindicatos fortes, preferências divergentes e oportunidades políticas na Tunísia

Hania Sobhy

Teorizando novos potenciais para o ativismo docente: as respostas dos sindicatos e grupos ativistas de base aos planos de reabertura das escolas durante a pandemia de COVID-19 no Canadá

Trudy Keil e Pamela Osmond-Johnson

A mobilização dos/as educadores/as em Singapura: protestos, progresso e o Sindicato dos/das Professores/as de Singapura

Rita Z. Nazeer-Ikeda e Sarah R. Asada

“Não estamos prontos/as”: contradições e contestações na organização da educação básica na África do Sul com o advento da pandemia da COVID-19

Sarah Black e Ashley Visagie

“Pela primeira vez estamos pedindo MAIS testes”: a infraestrutura organizacional no movimento pelas escolas seguras durante a COVID-19

Lauren Ware Stark, Rebecca Tarlau e Rhiannon M. Maton

“Contra a imposição, defendemos a educação”: os movimentos docentes contra a austeridade e as reformas neoconservadoras no contexto espanhol

Lluís Parcerisa e Antoni Verger

Conflito e desmobilização: lições sobre legitimidade e poder associativo a partir da greve de professores/as da Polónia em 2019

Katarzyna Rakowska

Combater a fragmentação, cultivar a solidariedade: professores do Arizona se organizam durante a pandemia da COVID-19

Riley Collins

Construindo solidariedade por meio da justiça social na educação: da colaboração e do conflito à fusão entre sindicatos de professores/as suecos/as

Alison L. Milner, Pontus Bäckström e Johan Ernestam

Revitalização do sindicato dos/as professores/as por meio do sindicalismo empresarial: um estudo de caso do movimento sindical dos/das professores/as da Coreia do Sul

Jaeung Kim e Jinyoung Park

Sindicatos docentes, democracia e participação: construindo poder interno num sindicato docente australiano

Mihajla Gavin

Exigindo Justiça: as orientações de justiça dos/das docentes da Sección 22 de Oaxaca

Christian A. Bracho

Sindicalistas, professores/as e académicos/as resistindo às reformas neoliberais: construindo uma rede como terceiro espaço

Dalila Andrade Oliveira e Myriam Feldfeber

