

# Associativismo e sindicalismo em educação:

teoria, história e movimentos



Julián Gindin, Márcia Ondina Vieira Ferreira, Sadi Dal Rosso (orgs)

Adrián Ascolani, Aldo Muñoz, Alessandro Rubens de Matos, Amarílio Ferreira Jr., André D. Robert, Antonio de Pádua Carvalho Lopes, António Teodoro, Aurora Loyo, Bruce S. Cooper, Carlos Bauer, Julián Gindin, Maria da Consolação Rocha, Maria Neves Gonçalves, Paula Perin Vicentini, Renato Kendy Hidaka, Ricardo Pires de Paula, Romildo de Castro Araújo, Rosa Serradas Duarte, Rosário S. Genta Lugli, Sigfredo Chiroque & Wanderson Paiva Rocha

Biblioteca  
"Sindicalismo em educação"  
volume 2

 Paralelo 15



---

Associativismo e sindicalismo em educação

Biblioteca  
**Sindicalismo em Educação**

Conselho Editorial:

Adrián Ascolani  
Amarilio Ferreira Jr.  
Aurora Loyo  
Julián Gindin  
Márcia Ondina Vieira Ferreira  
Sadi Dal Rosso  
Savana Diniz Gomes Melo

Julián Gindin  
Márcia Ondina Vieira Ferreira & Sadi Dal Rosso (orgs)

# Associativismo e sindicalismo em educação

## teoria, história e movimentos

Adrián Ascolani, Aldo Muñoz, Alessandro Rubens de Matos,  
Amarilio Ferreira Jr., André Robert, Antonio de Pádua Carvalho Lopes,  
Antônio Teodoro, Aurora Loyo, Bruce Cooper, Carlos Bauer, Julián Gindin,  
Maria da Consolação Rocha, Maria Neves Gonçalves, Paula Perin Vicentini,  
Renato Kendy Hidaka, Ricardo Pires de Paula, Romildo de Castro Araújo,  
Rosa Serradas Duarte, Rosário S. Genta Lugli, Sigfredo Chiroque  
& Wanderson Paiva Rocha

# Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede Aste)

Copyright © 2013 by: Rede Aste

Edição: Paralelo 15  
paralelo15@uol.com.br  
61 3478 1816

Fotos da capa e contracapa: Agência Shutterstock e M. O. Ferreira

ISBN: 978-85-86315-89-3

## Ficha catalográfica

---

Gindin, Julián; Ferreira, Márcia Ondina Vieira; Dal Rosso, Sadi (orgs).  
Associativismo e sindicalismo em educação – teoria, história e movimentos / Brasília : Paralelo 15, 2013.  
Biblioteca: “Sindicalismo em Educação”, Volume 2.  
288 p.  
1. Sindicalismo. 2. Associativismo. 3. Organização docente.  
I. Sindicalismo. II. Associativismo. III. Educação. IV. Biblioteca “Sindicalismo em Educação”. V. Rede Aste. VI. Título. VII. Autores.

---

CDU: 305  
322  
323

Apoio:



# Sumário

- Apresentação:  
questões sobre teoria, história e movimentos, 9  
*Julián Gindin, Márcia Ondina Vieira Ferreira & Sadi Dal Rosso*
1. Os sindicatos de professores e a pesquisa em educação.  
Sobre alguns deslizes epistemológicos, 13  
*André Robert*
  2. Associativismo, sindicalismo e identidade(s) docente(s):  
algumas particularidades do percurso português, 29  
*António Teodoro, Rosa Serradas Duarte & Maria Neves Gonçalves*
  3. Los sindicatos docentes en Estados Unidos:  
tendencias recientes y escenarios futuros, 43  
*Bruce Cooper*
  4. La Internacional del Magisterio Americano:  
creación y repercusiones (1928-1930), 57  
*Adrián Ascolani*
  5. Sindicalismo docente en América Latina.  
Un ensayo sociológico, 77  
*Julián Gindin*
  6. Sindicalismo docente en el Perú:  
¿refundación en el marco neoliberal?, 93  
*Sigfredo Chiroque*
  7. El sindicato magisterial y la reforma educativa en  
el gobierno de la derecha:  
cohabitación y subordinación, 117  
*Aldo Muñoz*

8. Los maestros de México:  
¿de trabajadores de la educación a profesionales docentes?  
Implicaciones para el SNTE, 135  
*Aurora Loyo*
9. A Confederação dos Professores do Brasil  
e a aposentadoria aos 25 anos, 151  
*Amarílio Ferreira Jr.*
10. O magistério secundário e o associativismo docente  
em São Paulo entre os anos 1940-1960:  
a trajetória da Associação dos Professores do Ensino  
Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo, 167  
*Paula Perin Vicentini & Rosário S. Genta Lugli*
11. A greve do magistério público no estado de São Paulo em 1963:  
ações e representações, 193  
*Ricardo Pires de Paula*
12. Sindicalismo docente e reforma neoliberal  
no estado de São Paulo, 207  
*Renato Kendy Hidaka*
13. Associativismo e sindicalismo de professores no Piauí:  
continuidades e rupturas no processo de organização  
(1950-1970), 225  
*Romildo de Castro Araújo & Antonio de Pádua Carvalho Lopes*
14. A luta em defesa da educação pública  
e as repercussões na organização sindical:  
o caso da Rede Municipal de Belo Horizonte, 243  
*Maria da Consolação Rocha & Wanderson Paiva Rocha*
15. A trajetória do Sindicato dos Profissionais em Educação  
no Ensino Municipal de São Paulo 1988-2004 , 267  
*Alessandro Rubens de Matos & Carlos Bauer*

Na escuridão percebi o valor  
enorme das palavras.

*Graciliano Ramos*





## Apresentação

# Questões sobre teoria, história e movimentos

**E**ste livro, segundo volume da Biblioteca Sindicalismo em Educação, faz parte de um projeto, iniciado há alguns anos, de congregar pesquisadores e pesquisadoras dedicados aos temas do associativismo e do sindicalismo de trabalhadores/as em educação. De fato, desde 2009 convocaram-se vários seminários, mais precisamente três de caráter amplo – sendo os dois últimos internacionais –, aos quais se somaram outros três regionalizados (realizados em Belo Horizonte, Brasília e São Paulo). A Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede Aste) tem sido a organizadora destes encontros, e a expressão institucional do projeto de promover e qualificar a pesquisa na área para além dos países, das opções teóricas e dos campos disciplinares. Ao dar este passo, os pesquisadores brasileiros estabeleceram ou restabeleceram contatos com colegas de outras partes do mundo, e encontraram comunidades de pesquisadores muito interessadas em transitar esse caminho juntos – o que se expressa numa forte interlocução com pesquisadores argentinos, mexicanos e portugueses.

O livro que apresentamos foi quase que totalmente produto do material trazido à discussão durante o III Seminário Internacional da Rede Aste, em 2011. A coletânea está composta por 15 capítulos escritos por pesquisadoras e pesquisadores do Brasil, Argentina, Portugal, França, Peru, México e Estados Unidos.

Temos perante nós desafios de ordem teórica e histórica. Desafios articulados entre si, pois a teoria é a guia da análise histórica, e o conhecimento histórico permite o próprio desenvolvimento da teoria como abstração orientada a captar os determinantes fundamentais da realidade. As ferramentas teóricas para interpretar o sindicalismo dos trabalhadores em educação se qualificam quando, por exemplo, contrastamos as atuais organizações paulistas com as da década de 1950; ou quando as colocamos em tensão com experiências tão diferentes como as desenvolvidas pelo professorado mexicano ou estadunidense. É neste sentido que a internaciona-

lização do debate e a reunião de capítulos sobre diferentes períodos históricos são tão fecundas.

No primeiro capítulo, André Robert oferece uma reflexão epistemológica sobre a relação entre a pesquisa em educação e o sindicalismo docente, questão que se encontra presente na rede Aste e é comum entre aqueles sindicatos que julgam importante fazer uso da pesquisa para melhor compreender a situação educacional como um todo. Rejeita tanto uma visão interpretativa separatista, quanto uma visão relativista e propõe uma concepção com base em uma nova transversalidade, que se manifestaria pela expressão “um com o outro” ou “não há um sem o outro”, indo para além de um modelo meramente cooperativo, uma vez que tensões e sobressaltos não estão excluídos da interação. Posteriormente, António Teodoro, Rosa Serradas Duarte & Maria Neves Gonçalves apresentam a história recente do sindicalismo docente no Portugal, retomando a categoria de “identidade docente”, uma das categorias que tem se mostrado mais útil para o estudo do associativismo e o sindicalismo docente. O capítulo de Bruce Cooper sobre os Estados Unidos nos coloca em contato com uma tradição pouco conhecida na América Latina: a do sindicalismo docente no mundo anglo-saxão, com uma longa trajetória de negociação coletiva descentralizada e institucionalizada. Em cinco estados é proibida a negociação com servidores públicos, entre eles docentes e técnicos. Somente no Havaí existe negociação centralizada. Nos demais 45 estados a negociação é local, distrito por distrito educacional. Os docentes nos Estados Unidos perfazem 4,2 milhões de trabalhadores. Os sindicatos locais organizam-se nacionalmente em duas grandes entidades, a American Federation of Teachers (AFT), e a National Education Association (NEA), embora a negociação ocorra localmente.

Os restantes capítulos tratam sobre América Latina. Estes se abrem com uma pesquisa histórica de Adrián Ascolani e um ensaio sociológico de Julián Gindin. Ambos trabalham internacionalmente, Ascolani reconstruindo a experiência da Internacional del Magisterio Americano (onde gravitaram quadros docentes chilenos, argentinos e uruguaios); Gindin propondo algumas hipóteses interpretativas do desenvolvimento do sindicalismo docente na Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, México e Venezuela. Gindin destaca que os governos que mobilizaram a classe trabalhadora e o campesinato, na primeira metade do século XX, tiveram interesse em contar com os professores como militantes e organizadores populares, e garantiram recursos de poder a suas organizações. Esta intervenção estatal é o principal elemento para explicar o sindicalismo docente disciplinado, centralizado e com controle sobre a carreira docente que pode se reconhecer no México e na Bolívia. Gindin

também mostra que, para a década de 1950-1960, a categoria já tinha condições de desenvolver um sindicalismo sustentado na própria força dos professores (o que se expressa nas greves); e que, nas últimas décadas, a contínua expansão do emprego e a estabilidade trabalhista tem favorecido as práticas organizativas e reivindicativas da categoria. O trabalho de Sigfredo Chiroque, excelentemente documentado, coloca instigantes hipóteses para explicar a história recente do sindicalismo docente no Peru – onde teve muita influência o grupo guerrilheiro Sendero Luminoso e que foi, por isso, muito perseguido e estigmatizado. Aurora Loyo e Aldo Muñoz, em diferentes capítulos, tratam da situação vivenciada nos últimos anos pelo maior sindicato dos trabalhadores em educação da América Latina: o Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) do México. Os últimos 15 anos têm sido chaves: o SNTE, desde sempre estreitamente articulado ao Partido Revolucionario Institucional (PRI), manteve o seu poder quando o Partido Acción Nacional (PAN) ganhou as eleições, no ano 2000. Mas, as posições conquistadas pelo SNTE no sistema educacional e na arena política são ameaçadas agora, em 2012-2013, com o regresso do PRI à Presidência do México.

Sete capítulos se dedicam ao Brasil ou, mais precisamente, a diferentes casos estaduais e municipais dentro do Brasil. Com efeito, a descentralização do sistema educacional brasileiro impõe características particulares à pesquisa. Uma das ocasiões nas quais os professores brasileiros lograram unificar as suas lutas foi quando reivindicaram a aposentadoria aos 25 anos de serviço, reivindicação levada adiante pela Confederação de Professores do Brasil (CPB) nas décadas de 1970 e 1980. O caso é reconstruído por Amarílio Ferreira Jr. Posteriormente, há três estudos históricos sobre o sindicato mais estudado do Brasil, a Apeoesp de São Paulo – um dos pilares sobre os quais foi construído o sindicalismo dos trabalhadores da educação básica. Paula Vicentini & Rosario Lugli tratam dos primeiros anos de existência da Apeoesp, até a primeira greve (1963), que é estudada especialmente por Ricardo Pires de Paula. Para fechar esta trilogia sobre a Apeoesp, Renato Hidaka a analisa no contexto da década de 1990, quando teve de se posicionar frente às reformas neoliberais no Estado.

Romildo de Castro Araújo e Antonio de Pádua Carvalho Lopes apresentam um estudo histórico sobre um estado periférico – Piauí –, o que permite evidenciar tanto as grandes tarefas pendentes, que a reconstrução histórica do desenvolvimento do sindicalismo dos trabalhadores em educação tem pela frente, quanto os avanços que estão sendo realizados. No mesmo sentido, contamos com duas análises sobre sindicatos municipais: o capítulo de Maria da Consolação Rocha e Wander-

son Paiva Rocha sobre o caso de Belo Horizonte, Minas Gerais, e o de Alessandro Rubens Matos e Carlos Bauer sobre a cidade de São Paulo. Trata-se de experiências que obedecem a trajetórias históricas muito diferentes e que compõem um segmento – de sindicatos municipais –relativamente pouco considerado, mas de crescente importância no cenário brasileiro.

Para finalizar, uma provocação: quem, dentre aqueles e aquelas que se interessaram em ler esta apresentação, não se sensibilizou ou teve sua curiosidade aguçada frente a movimentos de trabalhadoras/es em educação? Quem não se surpreendeu com as mobilizações multitudinárias que costumam caracterizar as reivindicações de docentes e demais trabalhadoras/es do setor?

Afora os sentimentos identitários que talvez articulem as vivências de quem respondeu “sim” a alguma das questões acima, uma constatação de caráter objetivo é a de que a maior parte do professorado de todo o mundo encontra-se sindicalizada, se levarmos em conta os comentários de Emilio Tenti a respeito de prognóstico da Unesco.<sup>1</sup> Isso, por si só, justificaria a validade do intercâmbio e a divulgação do resultado de pesquisas sobre o fenômeno das organizações de trabalhadores/as em educação. Assim, seja por motivos de natureza subjetiva, seja por razões objetivas, esperamos que tenham uma boa leitura.

IV Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo de Trabalhadores em Educação (Rede Aste).

Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 17 a 19 abril de 2013.

*Julián Gindin*  
*Márcia Ondina Vieira Ferreira*  
*Sadi Dal Rosso*



---

1 Emilio Tenti, “El maestro en la jaula de hierro”, in Aldo Isuani e Daniel Filmus (comps.), *La Argentina que viene; análisis y propuestas para una sociedad en transición*, Buenos Aires, Norma/Unicef/Flacso, 1998, p. 89-119.

# Os sindicatos de professores e a pesquisa em educação. Sobre alguns deslizes metodológicos

*André Robert\**

## INTRODUÇÃO

Fundada sobre uma série de estudos empíricos, tendo por objeto as relações discursivas, mas também práticas, sustentada pelas organizações sindicais de ensino comprometidas com a pesquisa, esta comunicação baseia-se nas evoluções produzidas nos últimos 20 anos a focar a aproximação dos protagonistas – sindicalistas da educação e pesquisadores –, não mais a partir de dois universos distintos, mas em um domínio de reaproximação desses dois mundos até então vistos de forma independente. Além de expor as cisões iniciais e os hábitos mais ou menos instrumentalizados dos resultados da pesquisa, percebe-se que é cada vez mais a questão da passagem entre os universos do conhecimento e da ação que está em pauta: como algumas ideias originárias da pesquisa circulam entre um universo e outro, apresentariam elas uma possibilidade de hibridação e interfeririam eventualmente na evicção dessas fronteiras? A aposta deste estudo ultrapassa o simples contexto que lhe serve de ponto de partida.

De fato, esta aposta é também de ordem epistemológica, pois interroga a possibilidade de ultrapassagem dialética que eventualmente autorizaria conservar a totalidade em benefício de uma terceira concepção – que podemos chamar de “transversalista” – entre duas visões de relação entre o mundo da pesquisa e o mundo comum: a visão distinta/separatista (chamada “diferencialista”, na linha dos trabalhos de Bachelard e Merton) e a visão crítica/relativista (chamada “antidiferencialista” na linha de Kuhn, Callon e Latour, entre outros).

---

\* Université Lumière Lyon. E-mail: [andre.robert@univ-lyon2.fr](mailto:andre.robert@univ-lyon2.fr).

A hipótese de trabalho é que o exemplo dos professores e de suas organizações nas relações com a pesquisa em educação deve assumir um posicionamento sobre alguns aspectos das possibilidades de “mudanças” ou “deslizes” epistemológicos. Elementos empíricos aqui apresentados seguem a linha de pesquisa conduzida pelo Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INRP), que estava sob minha direção entre os anos 2000 e 2003.

## ENSINO, PESQUISA: DEMARCAÇÕES INICIAIS

Um professor, cujo o trabalho não é produzir mas transmitir conhecimento (versão tradicional), ou ajudar pessoas a construírem seus aprendizados relativos a certos saberes curricularmente definidos (versão construtivista), não tem mais, geralmente, qualquer ligação direta e orgânica com o universo da pesquisa, uma vez que deixou a universidade ao fim de sua formação inicial. Quando se fala de uma “pesquisa de ensino”, por vezes chamada de “ideias dos professores” (Tochon, 2000), observa-se uma forma de pesquisa situada e muito específica (no sentido de “forma de investigação prática que implica um estudo autocrítico, sistemático e intencional de seu próprio trabalho de professor, da educação infantil ao ensino médio, da faculdade aos cursos de formação continuada, das escolas aos programas e outros contextos de formação formal”).

Ao encabeçar uma pesquisa sobre as leituras dos professores franceses, Christine Etévé demonstrou que os saberes da pesquisa não são sistematicamente compreendidos em sua fonte primária, mas a partir de diferentes suportes e instâncias mediadoras (obras de divulgação, manuais, estágios ou cursos de férias, revista científica etc., ao que podemos acrescentar as publicações dos sindicatos).

Ao abordar a questão do grau de informação sociológica dos professores primários, já explorado na época das escolas normais (Bourgeois, 1983), François Baluteau pôde estabelecer que é justamente neste caso específico que a sociologia da educação foi objeto de uma introdução mais sistemática na formação realizada pelos institutos de formação de professores do ensino fundamental, mesmo que seu aprendizado não exercesse uma verdadeira ruptura com as diversas formas de *doxa* reinantes na formação desses professores, nem de operacionalização em matéria de análise de situações escolares (Baluteau, 2002). Existe uma necessidade objetiva de desenvolvimento de instâncias mediadoras de pesquisa em educação juntos ao corpo docente. Essas observações não excluem o fato de certos professores – sem

dúvida cada vez em maior número – alcancarem o universo da pesquisa preparando, paralelamente à sua atividade, um mestrado, depois um doutorado, ou mesmo participando – temporária ou efetivamente – de equipes de pesquisa. Corroborando essa asserção a presente reflexão.

A pesquisa e o estatuto de pesquisador parecem surgir como prêmio, a aceitação do pesquisador que passa a ocupar um novo lugar bem demarcado. Entendemos sucintamente por pesquisa científica uma abordagem intelectual visando – segundo um conjunto de procedimentos normatizados reconhecidos por uma comunidade, a garantia de um domínio ou campo (a “cidade científica” de Bachelard) – administrar o tratamento de problemas previamente construídos no interior de um contexto teórico de referência. Isso conduzirá a um esclarecimento original de um setor da realidade (isto é: um ou vários dos conhecimentos novos, podem ter variadas formas) de âmbito mais ou menos abrangente. Do mesmo modo, é institucionalmente reconhecido como pesquisador aquele que faz da profissão uma atividade consistente a produzir conhecimentos originais e cumuláveis, fundados sobre procedimentos revelados, cuja pertinência pode ser objeto de validação em relação a um certo número de requisitos predefinidos. É importante que toda atividade de pesquisa presuma, em seu próprio movimento, o objetivo de comunicação dos resultados (Beillerot, 1991), seja para a comunidade científica dos pares, primeiro receptor e primeiro avaliador, seja para outros públicos, mais ou menos amplos.

Ao se admitir – a partir de críticas como a proposta por T. S. Kuhn – que toda proposição relativa à pesquisa “pedagógica” deve ser implicitamente adequada à precisão “no interior do paradigma atualmente dominante” (Kuhn, 1972), a questão desta definição clássica de pesquisa constitui um ponto de referência indispensável para se assegurar de onde se parte e se dispor de uma referência estável, sempre necessária, antes mesmo de todo o refinamento da análise.

A partir dessa definição de objetivos e com o que foi dito sobre o universo dos professores, encontram-se evidentemente acentuadas as cisões, a separação dos dois universos. A proposta explica as linhas demarcadas entre o que se reivindica como sendo da ordem da pesquisa científica e o que – embora situando-se na fronteira – se constitui em prática docente em todos os seus diferentes aspectos.

Sobre o plano epistemológico, poderemos evidentemente recorrer a Gaston Bachelard, teórico da ruptura, para fundar esta posição, ainda uma vez necessária (Bachelard, 1986, 1993). Sobre o plano sociológico, é R. K. Merton que será chamado a apoiar tal posição, a partir de sua exposição sobre as quatro normas reguladoras do conhecimento científico e da pesquisa: universalismo (a objetividade assume o



lugar de critérios impessoais preestabelecidos), comunalismo (há, na ciência, uma divisão pública de bens em si que são os conhecimentos), desprendimento (o valor não econômico emprestado aos conhecimentos convida os cientistas a se motivarem apenas pela verdade), ceticismo organizado (a dúvida cartesiana está erguida no sistema sob a via do exame crítico das descobertas e das teorias). Ao analisar tudo de maneira nova – a ciência como elemento do corpo social –, Merton coloca essa ciência como parte do jogo social para reservar-lhe uma situação aristocrática idealizada (Merton, 1942). Essas análises diferencialistas conduzem, cada uma à sua maneira, a absolutizar os traços fronteiriços.

## ESPECIFICIDADE DO SINDICALISMO DE PROFESSORES E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Uma primeira mudança pode aparecer ao se realizar um exame mais acurado do sindicalismo de professores (Robert, 1995) e da noção de pesquisa aplicada à educação. Ao mesmo tempo em que permite o destaque de formas gerais do sindicalismo, o sindicalismo de professores afirma sua singularidade. Pode-se mesmo afirmar que, de um lado, esse sindicalismo específico assume um modelo sindical “tradicional” – particularmente desenvolvido no mundo operário, ao menos em períodos específicos da história – e, de outro, participa de um modelo “profissional” mais característico das profissões liberais e intelectuais. De onde a emergência, no curso da história da França – e também de certos países europeus tais como a Alemanha, a Inglaterra, a Bélgica – de uma configuração do sindicalismo de professores tomando de empréstimo tanto as formas reivindicativas como as associativas e profissionais. Essa singularidade traduz-se particularmente pelo desenvolvimento de uma perícia, um conhecimento frequentemente muito aguçado por parte dos militantes que se especializam nos diferentes domínios diretamente vinculados na atividade profissional, tornando-os verdadeiros rivais dos melhores *experts* da administração setorial. Essa perícia de alto nível traduz-se ainda pela elaboração de projetos educativos muito coerentes e de propostas pedagógicas objetivas vinculadas à prática do ofício, que vêm relativizar a imagem puramente reivindicativa e “quantitativista” desse sindicalismo, e pode ser, ainda, o lócus mais próximo de atividades podendo revelar pouco ou muito da pesquisa.

A etimologia latina do verbo procurar (*circare*) designa a ação de ir, de andar em volta, de fazer a volta, de percorrer em todos os sentidos, isto é, enxergar uma pluralidade de direções sabendo que várias delas podem revelar-se emprestáveis, em última análise. Se se considerar mais especificamente a educação como objeto de

pesquisa e ciência, no sentido amplo, é claro que entre a pesquisa patenteada sobre o modelo das ciências e um tipo de pesquisa mais informal, existe algo além do fato do estatuto ambíguo da pedagogia, dos graus intermediários apelando às redefinições. Será importante distinguir, por exemplo, na linha proposta tanto por Antoine Prost como por Viviane De Landsheere, “pesquisa sobre a educação” e “pesquisa em educação” (Prost, 1985; De Landsheere, 1992), às quais se pode ainda acrescentar uma formulação mais precisa: “pesquisa para a educação”. Na primeira expressão, a educação é vista como objeto de estudo, como algo exterior, sem privilégio particular, e pode dar lugar à pesquisas com vistas à produção de conhecimentos, ou pesquisas “fundamentais”, não expressamente orientadas em torno de modificações da prática. Na segunda expressão – “pesquisa em educação” – o objeto é visto de outro modo, porque a preposição “em” sugere uma implicação, um envolvimento no cerne do processo educativo; como esse processo já visa por ele mesmo à modificação e ao crescimento de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, o fato de incluir-se no cerne desse processo traz subjacente a ideia de uma participação mais ou menos implícita no movimento de transformação. Mais ainda: na terceira formulação – “pesquisa para a educação” – a vontade de produzir conhecimentos novos acompanhada da vontade de influenciar a própria existência, de transformá-la, de melhorá-la em relação aos indicativos da ciência, é o que inscreve a pesquisa quase diretamente no plano da ação.

O mesmo dispositivo que vislumbra as questões da realidade conduz à elaboração de respostas inicialmente aceitas como parte integrante dessa realidade, mas com uma declaração explícita que busca “transformar”, “trocar” e a pedagogia é então apresentada como central no seio das ciências da educação (Develay, 2001). Em seguida, há uma finalização da pesquisa pela própria ação, cuja proposta é denominada pesquisa-ação, ou mesmo pesquisa-inovação. Ao inverter a ordem dos termos e das prioridades, chegamos à “ação-pesquisa” (Martinand, 2002). Como bem disse a esse propósito Louis Legrand, “o que é latente, ou inconsciente, nas pesquisas em vista dos conhecimentos está aqui fixado” (Legrand, 1997).

Outro significado dessa expressão “para educação” não pode ser totalmente excluído: emprega-se o substantivo usado também para designar um sistema institucional, uma instância política, um aparelho administrativo-sindical; o olhar da leitura crítica aqui evocado, refere-se a uma pesquisa “para”, uma pesquisa “em vista de”, correndo-se mesmo risco de se encontrar, se não inteiramente subordinada a um comando político (“a serviço de”), quase obrigada a acompanhar determinadas tendências, com o risco de agir contrariamente às prescrições fundamentais.

Os sindicatos de professores, ao menos os sindicatos progressistas de primeiro e segundo graus, manifestam há tempo o interesse pela produção de conhecimentos em educação, sob uma orientação por todos considerada como científica. Contando assegurar a visibilidade adquirida pela pesquisa em ciências humanas e a necessidade de passar pela fonte do conhecimento como contribuição fundamental para a tomada de decisões na sociedade cognitiva contemporânea, este interesse ampliou-se no curso dos dois últimos decênios: páginas e páginas de publicações consagradas à exposição de resultados, entrevistas de pesquisadores, organização de colóquios e cursos de férias, intervenções de pesquisadores, difusão de números especiais de conteúdo científico, a exemplo de um trabalho conjunto realizado pelo sindicato nacional SNUipp e a revista *Ciências Humanas*, e, mais recentemente – final de 2007 –, a parceria entre essa mesma publicação e o Sindicato Geral da Educação Nacional da Confederação Francesa Democrática do Trabalho (Sgen-CFDT) para a criação do Instituto de Pesquisa, de Estudos e de Animação (Irea), presidido por um ex-secretário geral do Sgen.

Esse movimento em curso aproxima incontestavelmente as organizações sindicais do universo da pesquisa. Essa proximidade torna-se tanto mais sensível como fundada nos institutos consagrados às atividades de pesquisa, nos organismos deliberadamente independentes ligados à instituição Formação Educacional de Novidades (FEN), em uma parceria com o Centro de História Social da Universidade de Paris I e o Sindicato Nacional dos Professores do Segundo Grau.

Em função da natureza da lógica da ação, a atitude sindical dominante consiste “naturalmente” em selecionar os conhecimentos produzidos e colocados a serviço das reivindicações. Assim, a exposição científica da persistência das diferenças sociais constituem a base do discurso das organizações de esquerda para a promoção do projeto de uma escola considerada mais justa (a este título, um uso abusivo foi feito da teoria de reprodução, da qual se tem dito que tinha contribuído para substituir um fatalismo biológico, anteriormente dominante, por um fatalismo sociológico.); a mesma exposição pode também servir de justificativa às reivindicações de diminuição dos quantidades de alunos por classe. Numerosos estudos sublinham que não se pode estabelecer nenhuma correlação mecânica séria entre a diminuição do número de alunos por classe e a melhoria dos resultados do aprendizado, o que, geralmente, não é relevado. Essa instrumentalização da pesquisa permanece muito dispersa, alguns pesquisadores estimam que ela não está ultrapassada e reivindicam um posicionamento epistemológico de cunho dualista sobre o modelo diferencialista acima apresentado (Dubet, 2004).

## OS ABALOS NA PRÁTICA SINDICAL SOB A VISÃO DA PESQUISA

Uma forma de pesquisa pouco difundida mostra que essa postura sindical instrumentalizadora não é exclusiva dos professores. Torna-se menos raro que organizações sindicais de professores substituam, sem filtrar, os resultados de pesquisas junto a seus partidários, ou mesmo os incorporem em seus discursos, como se denota na publicação FSC – *Fenêtre sur Cours (Janela de Cursos)* –, órgão do SNUipp:

A FSC encarrega-se [...] de não passar um posicionamento de pesquisadores convidados para servir de garantia a tal ou tal encontro. A linha editorial manifesta, ao contrário, interesse pelas experiências ou investigações de seus pesquisadores (Borowski, 2004).

Contudo, uma relação menos utilitarista da pesquisa e mais aberta a pontos de vista não imediatamente convergentes parece ter ganhado terreno. De mais em mais, o recurso à pesquisa pode assumir uma demanda de respostas a questões suscitadas pelo sindicato ou diretamente pelo próprio corpo profissional. Os resultados são então apresentados como objeto de apropriação, transposição, adaptação, transferência, com todas as precauções necessárias. Isso induz, inegavelmente, a uma mudança na natureza das relações sindicato/pesquisa. Sob essa ótica, as organizações sindicais podem financiar pesquisas de opinião ou investigações junto a entidades reconhecidas como o Instituto de Estudos, Marketing e Opinião Internacional - Sofres ou o Conselho Superior de Audiovisual (CSA),<sup>1</sup> junto a pesquisadores individuais ou ainda equipes de pesquisadores. Podem também se constituir elas mesmas como produtoras de conhecimento. Tal é o caso do Snep. Esse sindicato majoritário de professores de educação física e esportiva arvorou-se muito cedo como produtor de conhecimento, isso não unicamente na esfera sindical, mas no debate intelectual e curricular sobre educação física e esportiva, com posicionamentos divergentes daqueles vigentes, com postura de combate pelo reconhecimento disciplinar. Para esse fim, foi definida uma prática teórica de concepção original dita “cultural” (onde eram privilegiadas as aproximações antropológicas, epistemológicas, históricas e sociológicas na abordagem das atividades esportivas,

---

1 Por exemplo: em diferentes oportunidades, o Snep e o SNUipp recorreram a essas instituições para aprofundar o conhecimento sobre questões pertinentes ao ofício de professor, ao tempo de trabalho efetivo, ao estatuto dos docentes.

Cf., a esse respeito, a pesquisa da Sofres para o SNUipp, “As atitudes dos profissionais da educação diante de seu trabalho”, publicada em novembro de 2000.

colocando um termo à postura “asséptica” de seu ensino tradicional), com a instituição de um centro de pesquisa, criado em 1995, e de uma publicação especializada – *Contrepied (Contrapé)* –, fundada em 1997, comprometida com a função de mediação entre os enriquecimentos teóricos e as práticas de ensino. Estamos assim na presença de um misto singular de conhecimentos originais, por uma parte auto-produzidos, originários do que se deve chamar uma forma de pesquisa admissível, e de objetivos militantes. “Portador de uma concepção pedagógica particular, o Snes torna-se, assim, pouco a pouco, produtor de ideias inovadoras em via de transformar a disciplina que ele defende” (Attali, 2004).

No início dos anos 1980, no contexto de debates organizacionais internos – qual o lugar das questões do ofício, da pedagogia, da didática na elaboração da política sindical? –, o Snes foi levado a criar uma revista independente de seu boletim informativo, com artigos sobre pesquisas em educação no sentido amplo. Essa experiência foi abortada ao cabo de dois anos (sua veiculação foi entre 1984 e 1986), o que merece, evidentemente, um estudo que retoma a perspectiva de causalidade múltipla (Bouthors, 2004, Rayou, 2004). Patrick Rayou, hoje professor de ciências da educação, foi o chefe da redação desta publicação e muitos de seus colaboradores regulares tornaram-se também pesquisadores profissionais, o que não é de pequena importância. O Sgen conheceu uma experiência semelhante quando, em 2001, confiou a dois de seus militantes, formados em sociologia – Jean-Claude Dessavre e Catherine Hirschmuller (2001) – uma pesquisa sobre os jovens e o sindicalismo, trabalho realizado pelos universitários e conduzido segundo as regras científicas acadêmicas.

Além desses interessantes estudos, embora sempre objeto de suspeição – o sindicato transforma-se em instância de produção de conhecimentos favoráveis a seus projetos –, outros tipos de pesquisa têm sido realizados, projetos em que se associam profissionais de pesquisa e sindicalistas que colocam sua experiência a serviço de uma problemática, o que acarreta normalmente mudanças deles próprios, que passam a agir como pesquisadores. O Snes foi promotor de pesquisas com este tipo de parceria nos anos 1990: fomentou estudo sociológico de amplitude nacional sobre a imagem da profissão de docente e do sindicalismo desenvolvido pelos professores de segundo grau, publicado pela editora da categoria (Robert & Mornettas, 1995); estudo sobre a evolução do ofício docente no segundo grau, realizado por equipe mista com a participação de especialistas como Elisabeth Chatel, Jean-Yves Rochex e Jean-Luc Roger (Chatel, Rochex & Roger, 1996). Nesse caso, os resultados são evidentemente únicos e comuns, mas faz-se necessária uma convenção para a definição do avanço do modo independente pelo qual uns e outros podem realizar suas pesquisas, isso a fim de prevenir todo desvio. Jean-Yves Rochex diz a esse propósito:

Um tal trabalho de colaboração é o contrário da acessibilidade e supõe que alguns dos protagonistas [...] não abdicuem de sua especificidade, o que seria uma confusão danosa de pontos de vista e de gêneros de atividade, seria uma instrumentalização recíproca de um por outro (Rochex, 2004).

O sindicalismo de professores progressistas está assim cada vez mais situado – claro que com limites e lapsos – numa relação orgânica com a pesquisa, com a busca de apoio em certos campos de atuação, com a circulação de informações: encomendam-se pesquisas com o selo de expressão sindical, e é essa a transparência necessária aos objetivos da categoria.

O processo de implantação das zonas de educação prioritária na França constitui um outro exemplo significativo de intervenção sindical na circulação de saberes inovadores. Se considerarmos a noção de “discriminação positiva” e a prática da pedagogia diferenciada como ideias assumindo uma forma de pesquisa em educação, no sentido amplo acima indicado, o papel exercido pelo Sgen-CFDT – como laboratório de ideias pedagógicas e também como sindicato – parece determinante na década de 1970, no sentido de adaptação da categoria na França às soluções já testadas em outros contextos nacionais, o que levou a repensar as práticas e a concepção de justiça na escola (Cogez, 1996; Robert, 2004).

Aproximamo-nos, ao cabo de algumas experiências significativas, de perspectivas de reciprocidade e de hibridação entre os dois mundos. As cisões inicialmente pontuadas são substituídas por práticas sindicais da pesquisa não sistematicamente instrumentalizadas, e o melhor dos casos se manifesta na possibilidade de passagem de um mundo ao outro.

## QUAL A EPISTEMOLOGIA PARA ESSAS NOVAS RELAÇÕES ENTRE UNIVERSO DE AÇÃO SINDICAL E UNIVERSO DA PESQUISA?

Tudo o que remete à epistemologia contemporânea tende a recusar a postura dualista, demonstrando a porosidade dos universos, denunciando a pretensão do mundo dos pesquisadores a exaltar pureza e grandiosidade, mesmo que essas qualidades, na realidade dos fatos, revelem-se frágeis. Não é necessário chegar ao relativismo absoluto de um Feyerabend, argumentando em prol de “uma teoria anarquista do conhecimento” que faria as regras do método. Admite-se, no contexto do paradigma dominante, o benefício de um único imperativo de criação – “tudo convém” (Feyerabend, 1979). No campo científico, o físico e epistemólogo Jean-Marc Lévy-Leblond contribui ao fazer apelar as ciências e os pesquisadores de uma certa pompa:

Admitamos que a ciência, se ela não diz toda a verdade, nem a simples verdade, diz ao menos a verdade do mundo. Mas de onde vem esta verdade, senão do erro? De onde emerge a ordem do saber, senão da confusão das pesquisas? Por algumas descobertas fulgurantes, pelas raras iluminações de penosas hesitações, de grosseiras aproximações, de medíocres descobertas, de fastidiosas investigações (Lévy-Leblond, 1996).

Este é o verdadeiro sentido da dessacralização da pesquisa. Mais sistematicamente ainda, trata-se da revelação, como se sabe, do empreendimento da sociologia das ciências intrepidamente não mertonianas, ilustrada pelos trabalhos de Michel Callon e de Bruno Latour.

Ao considerar a ciência como um processo de construção no decorrer da pesquisa, Bruno Latour lança a noção de “cadeia de tradução”, que serve para designar as correntes heterogêneas de associações contribuindo para o processo de fabricação do fato científico, ainda que a noção de “simetria” entre fatos científicos tenha triunfado e os fatos tenham fracassado. Latour isola com isso “um modelo da tradução” que ele coloca em oposição ao modelo clássico chamado de “difusão”, modelo assimétrico distinguindo fatos assumidos e fatos considerados errôneos, segundo o qual o fato científico – previamente estabelecido de uma vez por todas em sua verdade pura – teria às vezes de se colocar contra um meio ou uma sociedade que lhe é hostil. O modelo de rede heterogêneo – que recobre o que Latour estima ser a realidade efetiva da vida de laboratório e se concretiza pelas tentativas contínuas de criar associações e formas de interesse – não encontra essa dualidade cristalizada na contraposição ciência *versus* sociedade. Esse modelo articula-se em polos: no centro, “contatos e aglutinações” constituídos de conceitos e teorias; depois, em posição de satélite, um movimento de “autonomia da pesquisa”, visando criar associados, a “produção” da pesquisa, as “alianças” para encontrar – com o Estado, a indústria, as Forças Armadas, as organizações sindicais – uma “mobilização do mundo” que acarreta interesse, reconhecimento e credibilidade. Os pesquisadores

passam [o seu] tempo a tentar novas associações, a criar um mundo íntimo no qual trabalham no sentido de mudar os interesses, de negociar os fatos, de redistribuir os grupos e de recrutar novos aliados. Em sua atividade de pesquisa, não sabem reconhecer, com certeza, as associações duradouras e aquelas de vida efêmera (Latour, 1995).

Nessa concepção de ciência e de pesquisa em ato, se desfaz o mito da separação absoluta de universos, da distinção entre pesquisa fundamental e problemas de finalização externa, em prol da ideia de funcionamento visando à aproximação constante dos dois universos, de “mundos” inicialmente heterogêneos a partir de um “centro

de tradução”. Ao se dar conta de certos riscos ou interferências de fronteira contidos na realidade – como os exemplos precedentes demonstraram a existência no mundo educativo –, essa perspectiva antidiferencialista, que recusa a via da noção da epistemologia, descreve, ainda que unilateralmente, um ponto de vista de pesquisadores.

A ideia de uma “epistemologia comum do sindicalismo” está próxima dessa concepção na medida em que sublinha tanto os saberes colocados na obra pelos pesquisadores como os saberes revelados cotidianamente pelos militantes participam todos da construção do universo sindical (Corcuff, 1991). Esta ideia está contudo longe de esgotar nosso questionamento. Na linha do pragmatismo de John Dewey, que teorizou sobre a continuidade entre saberes pela experiência e saberes científicos (Dewey, 1990), R. di Ruzza e Y. Schwartz radicalizam a questão ao ponto de pretender que há uma homogeneidade entre o saber sindical e o saber erudito, que são “confrontáveis e comparáveis sem qualquer hierarquia” (di Ruzza, Schwartz, 2003). A noção de homogeneidade proposta conduz tendenciosamente a um imbróglio. Se alguns saberes da pesquisa produzidos pelas organizações sindicais – no nosso caso, por professores – podem ter tanta dignidade científica quanto outros, elaborados em outras esferas, a ponto de subscrever aos prognósticos metodológicos da atividade científica – como nós vamos tentar demonstrar –, não se deve deduzir que tudo o que é classificado sob a expressão de “saber sindical” tem essa qualidade, sob pena de gerar confusão.

É importante estabelecer um princípio de distinção ao propor uma linha divisória não entre produtos de pesquisa de origem sindical e produtos de origem “autêntica” – posição que muda as fronteiras, provocando um estremecimento –, mas entre a lógica do conhecimento e a lógica da ação. Pesquisa e militância devem permanecer diferenciadas, mesmo se não mais em bases absolutas, vislumbrando-se facilmente a permanente circulação entre os campos da pedagogia e da didática. Confirmado esse princípio de distinção, deve-se então traçar dialeticamente a redefinição das fronteiras e entrever a ideia de passagem.



## CONCLUSÃO:

### UMA TENTATIVA DE ULTRAPASSAGEM TRANSVERSALISTA

Para expressar essa necessidade epistemológica de conservar na mesma unidade dois pontos de vista contraditórios, o físico quântico Niels Bohr submeteu à comunidade – a propósito da indeterminação da posição dos fótons nas experiências relativas ao *quantum* da luz – um conceito que o termo “complementaridade” define com pouca precisão (Chevalley, 1991). É tendenciosa a ideia designada por essa palavra com a qual, a partir de hoje, gostaríamos de poder expressar esse conceito de pesquisa, esperando simultaneamente atender à sua definição institucional clássica, estável, sem, contudo, deixar de contaminar este nosso horizonte das acepções que sublinham a pretensão ao rigor absoluto com o nebuloso das fronteiras e da circulação entre os mundos sindical e da pesquisa, a combinação possível e positiva entre um universo e outro, particularmente na área da educação. Como escapar, por um lado, da alternativa diferencialista (“cada um desempenhando o seu papel e as vacas serão bem guardadas” se nos permitem essa metáfora), por outro, da antidiferencialista (“todas as vacas são pretas”), conservando, contudo, o núcleo de verdade contido em cada uma das duas orientações?

Essa perspectiva nos leva à concepção de uma sociologia de atividade científica que se pretende transversal e que desejamos obter a partir dos elementos de resposta e de ultrapassagem dialética dessa alternativa. Essa sociologia leva em conta simultaneamente a autonomia relativa do campo da ciência e da pesquisa e o conjunto dos fenômenos que levam à heteronomia na conexão de outras práticas sociais: “tenta propor pistas permitindo pensar as modalidades de articulação entre o campo científico e os demais campos sociais” (Schinn & Ragouet, 2005). Essa aproximação sociológica, portadora de uma epistemologia não relativista, contrária às posturas antidiferencialistas, conhece algumas variantes, a maior parte afeta os estudos transversalistas das ciências exatas.

O modelo da tríplice hélice elaborado por Etzkowitz e L. Leydesdorff pretende também dar conta de uma nova configuração nascida após a Segunda Guerra Mundial, nas relações entre as instituições acadêmicas, as empresas e o Estado. Segundo esse modelo, as inovações se situariam no cruzamento da produção de conhecimento pelo setor da pesquisa, a criação econômica de riquezas e a coordenação política de interesses específicos. Ou seja: ao manter sua especificidade, o campo científico é atravessado pelo fluxo que, longe de enfraquecê-lo, lhe confere novas possibilidades criativas (Etzkowitz e Leydesdorff, 1997).

Ao estudar três microculturas muito específicas, objeto de investigação da física das partículas (polarizadas em torno da teoria, da experimentação, da instrumentalização, diferenciadas por sua ferramenta conceitual como por seus protocolos e cristalizadas em instituições bem distintas), Galison demonstra a existência de uma linguagem mínima, que ele chama de *sabir*,<sup>2</sup> pela qual os especialistas afinados buscam comunicar nas *trading zones*,<sup>3</sup> zonas de fronteira situadas além dos territórios respectivos habituais, e que acabam por convergir na organização de resultados transversais que ultrapassam as fronteiras iniciais (Galison, 1997). Será muito fácil propor uma transferência desse tipo de análise para aplicá-la ao mundo educacional e sublinhar a comunidade de linguagem encontrada algum tempo depois por pesquisadores profissionais. Os sindicalistas desejam um sindicalismo interessado em pesquisas setoriais, pesquisas à qual eles acrescentariam alguns “*experts*”.

Mais significativo para nossa tentativa de demonstração conclusiva é o caso do Sindicato de Professores do Québec. Personificado pela Central dos Sindicatos de Québec (CSQ) – antiga Central dos Professores do Québec (CEQ) –, esse sindicalismo responde, cada vez mais, em suas abordagens reivindicativas, aos imperativos definidos no contexto norte-americano pelo “*new unionism*” apelando à implicação da qualidade e eficácia no ensino, de modo que a participação na transformação pedagógica seja profunda nas instituições (Grant e Murray, 2002). A particularidade da CSQ é ter em seu corpo – e não em posição satélite –, desde 1983, uma equipe institucional de pesquisa, situada no apoio preciso dos dirigentes e da elaboração da política sindical. Os pesquisadores não foram eleitos e dispõem de uma independência relativa, que os faz escapar à suspeita imediata de instrumentalismo e contribui para a autonomia de seu campo de ação.

Contudo, essas relações orgânicas entre sindicalismo de professores e atividade de pesquisa não estão isentas de tensões e sobressaltos. Trata-se de um processo do fenômeno da transversalidade revelador de novas configurações. A produção desse grupo de pesquisa tem por objetivo informar o executivo sindical sobre tendências e desvios da política governamental, com grande número de trabalhos a tratarem particularmente das questões mais sensíveis (Payeur, 2006). Permanece em avaliação a qualidade heurística da proposta, mas globalmente enxergamos, nesse caso, a sistematização de tendências observadas no âmbito do sindicalismo

---

2 *Sabir*: língua veicular ou língua ponte, usada quando os interlocutores não falam a mesma língua.

3 *Trading zones*: zonas de comércio.

francês, no sentido de uma transversalidade considerada como elemento facilitador. Essa representação dialética do funcionamento sindical em sua ligação com a pesquisa conduz à substituição das noções de “circulação de saberes” e de “fórum híbrido” no modelo “aplicacionista”, é claro, e mesmo no modelo simplesmente cooperativo. A pesquisa conserva contudo sua especificidade se ela é de qualidade, seja quem for o produtor e com isso, nas relações sindicais professores-pesquisa, não é mais o “face a face” que a nos parece prevalecer, mas antes – como expressão de uma nova transversalidade – o “um com o outro”. Pode-se mesmo dizer que, às vezes, “não há um sem o outro”.

## REFERÊNCIAS

- ATTALI, M. “Recherche et EPS: une implication syndicale pour la définition d’une discipline”, in A.-D. Robert (dir), *Le syndicalisme enseignant et la recherche, Clivages, usages, passages*. Grenoble/Lyon: PUG/INRP, 2004.
- BACHELARD, G. *La formation de l’esprit scientifique*, 15. ed. Paris: Vrin, 1993.
- . *Le rationalisme appliqué*. 3. ed., Paris: PUF, 1986.
- BALUTEAU, F. “Les usages du savoir sociologique dans un contexte de formation”. *Education & Sociétés*, n. 9, 2002.
- BEILLEROT, J. “La ‘recherche’, essai d’analyse”. *Recherche et Formation*, n. 9, 1991.
- BOROWSKI, P. “Place de la recherche et des logiques syndicales dans le discours de presse du SNUipp”, in A.-D. Robert (dir), *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages*. Grenoble/Lyon: PUG/INRP, 2004.
- BOURGEOIS, J.-P. “Comment les instituteurs perçoivent l’échec scolaire?” *Revue Française de Pédagogie*, n. 62, 1983.
- BOUTHORS, M. “Degrés, une expérience au carrefour de projets d’intéressement à la recherche”, in A.-D. Robert (dir), *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages*. Grenoble/Lyon: PUG/INRP, 2004.
- CHATEL, E.; J.-Y. Rochex & J.-L. Roger. “Transformations du second degré et métier enseignant”, in C. Grémion & R. Fraisse (dir), *Le service public en recherche*. Paris: Commissariat Général du Plan, La Documentation Française, 1996.
- CHEVALLEY, C. “Le dessin et la couleur”, “Introduction”, in N. Borh, *Physique atomique et connaissance humaine*. Paris: Gallimard, 1991.
- COGEZ, B. “Les ZEP (origines, projets, mise en place), 1966-1985”. Paris: Universidade Paris I, orientação A. Prost, 1996, dissertação de mestrado.
- CORCUFF, P. “Éléments d’épistémologie ordinaire du syndicalisme”, *Revue Française de Science politique*, Vol. 41, n. 4, ago 1991.

- DE LANDSHEERE, V. *L'éducation et la formation, science et pratique*. Paris: PUF, 1992.
- DESSAIVRE, J.-C. & C. Hirschmuller. "Les jeunes et le syndicalisme". Paris: Sgen-CFDT, 2001, mimeo.
- DEVELAY, *Propos sur les sciences de l'éducation*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2001.
- DEWEY, J. *Démocratie et éducation*. Paris. Armand Colin, 1990.
- DI RUZZA, R. & Y. Schwartz. "De l'activité militante à l'élaboration de savoirs", *Éducation Permanente*, n. 154, 2003.
- DUBET, F. "La logique de l'action et la logique de la recherche, deux démarches autonomes", in A.-D. Robert (dir), *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages*. Grenoble/Lyon: PUG/INRP, 2004.
- ETÉVÉ, C. *Que lisent les enseignants?* Paris: INRP, 1992.
- ETZKOWITZ, H. & L. Leydesdorff. *Universities and the global knowledge economy: a triple helix of university – industry-government relations*. Londres: Cassel Academic, 1997.
- FEYERABEND, P. *Contre la méthode, pour une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris: Seuil, 1979.
- GALISON, P. *Image and logic: material culture of microphysics*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.
- GRANT, G. E. & C. Murray. *Teaching in America. The slow revolution*. Cambridge: Harvard University Press, 2002.
- KUHN, T. S. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion, 1972.
- LATOURET, B. *Le métier de chercheur, regard d'un anthropologue*. Paris: Inra, 1995.
- LEGRAND, L. "Qu'est-ce que la recherche pédagogique?", *Revue Française de Pédagogie*, n. 120, 1997.
- LÉVY-LEBLOND, J.-M. *La pierre de touche, la science à l'épreuve*. Paris: Gallimard, 1996.
- MARTINAND, J.-L. "Entretien avec Evelyne Burguière", *Recherche et Formation*, n. 40, 2002.
- MERTON, R.-K. "Science and technology in a democratic order", *Journal of Legal and Political Sociology*, n. 1, 1942.
- PAYEUR, C. "La relation entre recherche et action syndicale en éducation", *Revue Française de Pédagogie*, n. 154, 2006.
- PROST, A. *Éloge des pédagogues*. Paris: Seuil, 1985.
- RAYOU, P. "Degrés, une tentative de réflexion critique sur la profession à partir des résultats de la recherche", in A.-D. Robert (dir), *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages*. Grenoble/Lyon: PUG/INRP, 2004.
- ROBERT, A. & J.-J. Mornettas. *Profession et syndicats vus par des enseignants du second degré*. Paris: Adapt, 1995.

- ROBERT, A. *Le syndicalisme des enseignants*. Paris: La Documentation française/CNDP, 1995.
- ROBERT, A.-D. (dir). *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages*. Grenoble/Lyon: PUG/INRP, 2004.
- ROBERT, A.-D. “Comment circule une idée pédagogique: l’univers syndical et les ZEP”, in A.-D. Robert (dir), *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages*. Grenoble/Lyon: PUG/INRP, 2004.
- ROCHEX, J.-Y. “Entretien”, in A.-D. Robert (dir), *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages*. Grenoble/Lyon: PUG/INRP, 2004.
- SCHINN, T. & P. Ragouet. *Controverses sur la science*. Paris: Raisons d’Agir, 2005.
- TOCHON, F.-V., “Recherche sur la pensée des enseignants”, *Revue Française de Pédagogie*, n. 133, 2000.





# Associativismo, sindicalismo e identidade(s) docente(s): algumas particularidades do percurso português\*

*António Teodoro, Rosa Serradas Duarte  
& Maria Neves Gonçalves\*\**

O movimento sindical dos professores, sendo a mais expressiva manifestação de associativismo profissional, constituiu um espaço privilegiado de estudo sobre os processos de afirmação e de crise da(s) identidade(s) docente(s).

*Teodoro (1999: 62)*

## I

Como na generalidade dos países europeus, o associativismo docente português teve no mutualismo a sua origem (cf. Fernandes, 1989). Ao afirmar-se na transição do século XIX para o século XX, o movimento sindical dos professores teve o seu período de ouro na I República, assumindo-se como um protagonista incontornável no campo social e educativo nesse primeiro terço do século XX (Cf. Bento, 1978; Nóvoa, 1987). O movimento de 28 de maio de 1926, conduzindo à implantação do Estado Novo em Portugal, ao suprimir drasticamente

---

\* A construção deste texto teve como base dois registos discursivos: *i.* uma entrevista realizada a António Teodoro, no dia 6 de maio de 2010, no contexto do projecto “Testemunhos orais – Das origens da Intersindical ao Congresso de Todos os Sindicatos”; e *ii.* uma comunicação apresentada por António Teodoro ao III Encontro Ibérico de História da Educação, que se realizou em Braga em junho de 1998, na mesa-redonda intitulada “Crise de identidade nos papéis e na formação de professores: da tradição às reformas”.

\*\* Professores na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

todas as formas de liberdade de associação, deu um golpe mortal no sindicalismo e no associativismo docentes. Em 1939, foi criado, a partir de uma iniciativa governamental, o Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Particular, setor que tinha uma fraca expressão quantitativa e uma enorme dependência face ao Estado – onde coexistiam, lado a lado, num sindicalismo de Estado obrigatório, os professores e os proprietários de colégios, sob estreita tutela e vigilância do Ministério das Corporações. Para se lecionar, no ensino particular tinha que se estar inscrito no Sindicato e possuir um diploma para o ensino particular.

Apesar disso, o Sindicato Nacional dos Professores destacou-se por acolher como seus membros, e até ativistas, professores não identificados com o regime, muitas vezes afastados do ensino público por razões políticas, entre eles figuras destacadas na pedagogia de que Rui Grácio e Mora Ramos são exemplos.

A intervenção no sindicato corporativo de professores não alinhados com a ditadura salazarista possibilitou a conquista de alguns espaços de liberdade, estando mesmo na origem de algumas iniciativas no campo dos movimentos de renovação pedagógica surgidos nos anos 1960.<sup>1</sup> O renascimento de um movimento de cariz reivindicativo entre os professores surge nos primórdios dos anos 1970, aproveitando a abertura de Marcelo Caetano e o discurso de mobilização do seu ministro da educação, Veiga Simão, em torno da reforma do ensino. Sob a designação anódina de “grupos de estudos”, esse movimento começou por reunir as reivindicações dos jovens professores eventuais e provisórios pelo pagamento de seus salários nas férias de verão, para rapidamente se alargar a todo o ensino secundário e estabelecer mesmo contactos informais com professores do ensino primário e do ensino superior.

Os grupos de estudo surgem num período de grandes movimentações sociais, que aproveitam o início da chamada Primavera Marcelista, ou seja, de uma tímida tentativa de abertura do regime. Uma primavera que vai durar pouco, mas que permite, no plano social, a emergência de movimentos que, por exemplo, estão na origem da Intersindical Nacional, embrião da primeira confederação sindical de trabalhadores. Estes movimentos verificam-se nos professores, mas também nos

---

1 Foi o caso do Movimento da Escola Moderna (MEM) e da Cooperativa de Formação e Educação Permanente (Cefep), surgidos na sequência de reuniões convocadas por iniciativa de Rui Grácio no então Sindicato Nacional dos Professores, que configuram, seguramente, as primeiras acções de formação contínua dos tempos modernos. Cf., sobre esta questão, S. Niza (1998).

bancários, nos médicos, nos empregados de escritórios, no movimento operário, sobretudo nos metalúrgicos. São movimentos que correspondem, do ponto de vista sociológico, àquilo a que Boaventura Sousa Santos chama de “dupla crise”, de legitimidade e de hegemonia (Santos, 1990). No fundamental, as formas de viver já não correspondem à organização social e política do Estado Novo. A sociedade progressivamente deixa de reconhecer legitimidade ao poder político.

No campo dos professores, a mobilização começa pelo aspecto de exploração mais violento (a precariedade e a ausência de vencimento durante dois ou três meses no ano), envolvendo um grupo importante e com tradições de luta. Grande parte destes professores tinha participado nas anteriores crises académicas de Coimbra, Lisboa e Porto, em 1962 e 1969. Eram jovens com uma cultura de afrontamento ao regime, de tradição democrática, e, ainda por cima, com “a espada” da Guerra Colonial sempre presente.

Os grupos de estudo, desde a sua origem, têm uma organização centrada no trabalho de base, evitando a existência de grupos restritos que fossem alvo fácil da repressão, isto é, que o movimento pudesse ser fortemente atingido com a expulsão, o desemprego ou a prisão de algumas das suas lideranças. Eram pequenos gestos como, por exemplo, a assinatura dos documentos que, embora assinados para evitar a “clandestinização”, era feita em “rodízio”, para não marcar os seus autores. Por vezes, assinavam todos, em grandes listas com mais de 500 ou 1.000 nomes. Assumiam-se estratégias que pretendiam salvaguardar os ativistas e manter a ação no limbo da legalidade tolerada pelo regime. Desde o início, os grupos de estudo estruturaram-se tendo como base a representação nas escolas, com a organização de grupos de trabalho e de representantes nas estruturas locais e regionais.

É este movimento que vai estar na origem dos sindicatos dos professores. Não é um movimento *top-down*, de cima para baixo, de uma direção política ou de uma concepção sindical para as escolas, mas sim das escolas para o topo, de baixo para cima (*bottom-up*).

Apesar das mudanças verificadas em mais de 30 anos, pelo menos os sindicatos da Fenprof ainda mantêm a tradição de uma fortíssima presença nas escolas e de uma organização a partir dos delegados sindicais. As raízes de um sindicalismo de base vêm desde então, o que foi, simultaneamente, uma concepção de ação mas também uma forma de defesa, pois quanto mais descentralizado fosse o movimento mais difícil era a repressão sobre o centro, o seu núcleo dirigente.

A coordenação era feita de duas formas: no âmbito de cada grupo de estudos, onde se tinha uma comissão coordenadora e grupos de trabalho, com representação das escolas; e no plano nacional, através da realização periódica de reuniões de



representantes dos grupos de estudo. Essas reuniões realizavam-se quase todos os meses, por vezes até com uma periodicidade maior, reuniões nacionais dos grupos de estudo, em geral em cidades do centro do país (Tomar, Caldas da Rainha e, a maior parte das vezes, na Figueira da Foz).

Os encontros nacionais realizavam-se com grande regularidade, sendo aí que se coordenava a ação dos grupos de estudo, quando se decidiam os abaixo-assinados, as formas de luta, os colóquios, os contactos e, mais tarde, o lançamento dos cadernos e depois revista *O Professor*. Após ter sido criada, passou a ser o órgão nacional dos grupos de estudo. No último fim de semana de abril de 1974, a comissão coordenadora tinha uma reunião prevista, o que permitiu, para além de saudar o MFA e a revolução nascente, lançar imediatamente a palavra de ordem da constituição do Sindicato dos Professores. São os diferentes grupos de estudo que vão convocar e organizar os grandes plenários que estão na origem do Sindicato dos Professores da região de Lisboa, do Sindicato dos Professores da zona norte e, depois, da zona centro. É isso que faz que a organização sindical seja de base regional, diferentemente de outras realidades nacionais, nomeadamente a de França, sempre referênciada nesses anos de 1970.

## II

Ao partir de uma reivindicação localizada e específica de um sector profissional, embora o mais numeroso e ativo, com experiência anterior nas lutas académicas, cedo os grupos de estudo colocaram no centro de sua actividade a questão da liberdade de associação, lançando, na transição de 1973 para 1974, a palavra de ordem da constituição de uma associação de professores, de nítido recorte sindical.<sup>2</sup> A existência de professores estudantes, que, antes do 25 de abril de 1974, militaram e dirigiram movimentos de professores permitiu a emergência, logo a seguir ao 25 de abril, dos sindicatos de professores.

A explosão de participação propiciada pela Revolução de Abril teve nesse movimento a base organizativa que permitiu, antes da aprovação de qualquer legislação pelo novo poder revolucionário, a constituição de sindicatos únicos, abrangendo professores e educadores de todos os graus de ensino e categorias docentes, da educação pré-escolar ao ensino universitário, do público e do particular, embora de natureza regional, de forma a possibilitar formas de participação de democracia directa, na base de grandes e concorridos plenários e assembleias gerais.

---

2 Cf. o imprescindível artigo de R. Grácio (1982).

A afirmação dos professores no plano social fez-se, no pós-25 de abril, predominantemente através de uma intervenção sindical aguerrida, com significativa projeção mediática e uma inquestionável representatividade. Ao se apresentar, inicialmente, como identidade única sob o impulso e a liderança dos professores dos ensinos preparatório e secundário, que antes de abril de 1974 tinham estado na génese dos grupos de estudos, cedo emergem outros projetos sindicais com, possivelmente, outros entendimentos da profissão docente e da atividade sindical. Nas três etapas da divisão do movimento sindical docente português,<sup>3</sup> neste último quarto de século, esses outros entendimentos da profissão docente (e do papel do sindicalismo docente) estão presentes, constituindo um interessante campo de investigação ainda totalmente inexplorado.

### III

O movimento sindical dos professores constitui um espaço privilegiado para o estudo da identidade dos professores.

Começamos então pelo conceito de identidade. Numa das obras de referência no campo da sociologia das profissões, Claude Dubar (1997) esboça uma teoria sociológica da identidade, assumindo, como ponto de partida, a recusa de uma distinção entre identidade individual e identidade colectiva.

[...] a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (Dubar, 1997: 105).

Deste ponto de vista, a construção das identidades<sup>4</sup> faz-se pela articulação entre dois processos identitários heterogéneos, designados por Dubar (199: 106-110) de identidades virtuais e de trajectórias vividas, que produz o que designa então de identidades reais. O primeiro processo identitário, o das identidades virtuais,

---

3 *primeira etapa* – de natureza político-ideológica, entre 1979 e 1983, levando à criação das duas grandes federações do sector, Fenprof e FNE/FNSP; *segunda etapa* – por grau de ensino, no final dos anos 1980, aquando da negociação do estatuto da carreira docente dos ensinos básico e secundário, com a criação de organizações que pretendiam contestar a hegemonia do ensino secundário (Sinpeb, no ensino básico/primário; SNESup, no ensino superior); *terceira etapa* – por habilitações de base (sindicatos de professores licenciados) e por tipo de organização (movimento Pró-Ordem), a partir de 1993.

4 Sobre a globalização e a identidade, como dois espaços posicionais que configuram as políticas educacionais, cf. Pacheco & Pereira (2006: 13-28).

diz respeito à atribuição de identidades pelos agentes e instituições que interagem directamente com o indivíduo e no qual ele próprio está implicado. O segundo processo, o das trajectórias vividas, designa a forma como os indivíduos reconstróem os acontecimentos da sua biografia social que julgam particularmente significativos e relevantes.

Neste contexto teórico, a identidade nunca é atribuída, é sempre construída, através de uma verdadeira negociação entre os que procuram uma identidade e os que oferecem ou têm uma identidade virtual a propor. Ou seja, na síntese feliz de Dubar (1997: 110):

Nenhuma instância simbólica reguladora (a religião, o Estado...) é capaz de assegurar a continuidade necessária entre as identidades reconhecidas ontem e as de amanhã. O desafio é certamente o da articulação destes dois processos complexos mas autónomos: não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade.

A produção das identidades resulta então da convergência de dois processos, o biográfico e o relacional. O primeiro, o da identidade para si, decorre no tempo e resulta de uma construção pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas por instituições como a família, a escola, o mercado de trabalho ou a empresa, consideradas acessíveis e valorizantes. O segundo, o da identidade para os outros, diz respeito ao reconhecimento das identidades associadas aos saberes, competências e imagens que os indivíduos dão de si próprios nos sistemas de acção em que participam, num dado momento e num determinado espaço de legitimação.

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem (Dubar, 1997: 118).

O assumir desta perspectiva sociológica implica, no campo específico da história da profissão docente, considerar como objectos de estudo privilegiados as origens sociais e as histórias de vida dos professores, a formação e as instituições de formação, o local de trabalho e a sua inserção social, o associativismo docente, numa ponderada articulação entre os dois processos identitários, biográfico e relacional.

Referido – sumariamente – o conceito de identidade, podemos agora centrar a análise na crise de identidade, nos papéis e na formação dos professores.

O termo crise de identidade aparece, em geral, associado ao conceito de mal-estar docente – *teacher burnout* na literatura anglo-saxónica, *malaise enseignant* na literatura francófona –, utilizado por José Manuel Esteve (1992: 31) para “descrever os efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”.

Numa excelente revisão de literatura, embora predominantemente anglo-saxónica (e já com alguns anos), Barbara Byrne (1995) enfatiza que o mal-estar docente nunca pode ser conceptualizado de uma forma unidimensional. Deve antes – sublinha – ser olhado como uma construção multidimensional que compreende três facetas conceptualmente distintas, embora empiricamente relacionadas: exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização pessoal. Nesse estudo, Byrne faz um exaustivo levantamento dos factores objecto de investigação empírica no quadro da procura das determinantes do mal-estar docente, reunindo-os em três grandes grupos: demográficos, organizacionais e de personalidade. No primeiro grupo, a autora refere os estudos centrados no género, na idade, nos anos de experiência profissional, no estatuto familiar ou marital, e no grau ou sector de ensino em que o professor trabalha. No segundo grupo, salienta o conflito em que vivem os professores perante a contradição entre, por um lado, o aumento da quantidade de trabalho, das áreas de responsabilidade e das expectativas sociais e, por outro, os meios e apoios que a administração e a sociedade estão dispostas a colocar à sua disposição, a ambiguidade nas obrigações, direitos e responsabilidades, uma significativa sobrecarga de trabalho, a erosão do clima da sala de aula, com a multiplicação das situações de indisciplina, a marginalização nas tomadas de decisão e a falta de apoio da administração/gestão das escolas. No terceiro grupo, destaca, de entre os factores de personalidade, a questão da autoestima e do *locus* de controlo da actividade docente ser sobretudo externo.

Uma maior relevância e centralidade dos professores no processo educativo contribuirá não apenas para criar condições favoráveis à reconstrução de novas identidades profissionais nos professores, mas igualmente para encontrar resposta, com eficácia acrescida, à chamada crise da escola, que é, antes de tudo, a crise do modelo da escola de massas construído desde o século XVIII (Teodoro, 1998a: 361).

#### IV

A reflexão sobre a identidade e a crise de identidade dos professores tem sido predominantemente um terreno da sociologia.

Temos defendido que o desenvolvimento deste campo de estudo ganharia em ter alguma espessura histórica, até para tornar compreensível algumas das manifestações mais evidentes dessa crise nos papéis e na formação.<sup>5</sup> É o que pretendemos fazer, a partir da realidade portuguesa, com os tópicos que a seguir se enunciam.

O debate sobre a crise de identidade dos professores não pode ignorar a forma como foi construída a escola de massas em cada país, um processo fortemente influenciado por sua localização no sistema mundial.

No que respeita à realidade portuguesa, importa sublinhar o carácter tardio do desenvolvimento da escola de massas, bem espelhado no facto de só na segunda metade da década de 1950 se ter conseguido alcançar (estatisticamente) a universalidade da escolaridade primária de três anos, embora a obrigatoriedade legal tenha sido declarada 120 anos antes, quando, na sequência da vitória dos liberais, Rodrigo da Fonseca Magalhães fez publicar um decreto em 7 de setembro de 1835 a obrigar os pais de família a enviar os seus filhos às escolas públicas, “logo que passem de sete anos”.

Esse facto contraditório constitui um dos exemplos que utilizamos, não apenas para assinalar o carácter tardio da construção da escola de massas em Portugal, mas sobretudo para sublinhar o seu enraizado percurso retórico,<sup>6</sup> que se pauta por uma significativa descoincidência entre, por um lado, o discurso político e a acção legislativa, e, por outro, a afectação de meios e a concretização dos propósitos enunciados, característica particularmente acentuada em países semiperiféricos, como é o caso inequívoco de Portugal no contexto europeu (cf. Teodoro, 2001).

Um tal processo pode ter conduzido, no caso português, a dois aspectos que ganhariam em ser confirmados (ou infirmados) através de investigação empírica: *i.* uma possível taxa de feminização mais acentuada que nos países centrais; *ii.* uma coincidência, no último quarto do século XX, entre percursos de construção – e consolidação – de uma forte identidade docente e a emergência de fenómenos de

---

5 Em Portugal, esse caminho foi trilhado por António Nóvoa em alguns dos seus mais representativos textos na segunda metade dos anos 1980 e na primeira metade dos anos 1990 sobre os professores (e.g., Nóvoa, 1991).

6 A definição do conceito de construção retórica da educação pode ser encontrada em Soy-sal e Strang (1989).

crise de identidade, próprios dos professores trabalhando em sistemas educativos cuja massificação se verificou no imediato pós-guerra.

*A elevação da formação académica de base dos professores do primeiro ciclo do ensino básico e dos educadores de infância e a multiplicação de formações pós-graduadas podem estar a gerar um novo tipo de hierarquia estatutária.*

Os últimos anos foram marcados, em Portugal como em vários outros países, por significativas e profundas mudanças na formação inicial dos professores e nos respectivos estatutos docentes. Até aos anos de 1980, a profissão docente era constituída por três corpos claramente separados, com formações, carreiras e estatutos remuneratórios distintos:

- i.* os professores do ensino primário (e infantil), formados em escolas do magistério inseridas no ensino médio, com uma carreira e um estatuto remuneratório próprios, independente de quaisquer outras qualificações que entretanto tivessem obtido;
- ii.* os professores dos ensinos secundário e preparatório, formados, em geral, no ensino superior universitário, com uma carreira e estatuto remuneratório próprios;
- iii.* os docentes do ensino superior universitário, na sua maioria assistentes, onde o doutoramento aparecia tardiamente, muitas vezes como o culminar de uma carreira académica.

A situação actual apresenta diferenças marcantes face a esse passado, ainda bem presente no plano simbólico:

- i.* uma carreira única, da educação pré-escolar ao fim do secundário, com dois pontos de entrada em 1989, correspondentes aos graus de bacharel e de licenciados, e um único a partir de 1998-1999 com a exigência da licenciatura como habilitação profissional para todos os professores e educadores; a formação, toda ela obtida no ensino superior, podia ser feita tanto no ensino universitário como no ensino politécnico, em escolas públicas ou privadas;
- ii.* duas carreiras no ensino superior, uma no politécnico, outra no universitário, tendo como distinção principal a questão do doutoramento, não obrigatório na carreira do politécnico.

A estas mudanças na formação inicial e nas carreiras docentes associaram-se alguns outros factores cujo significado e consequências estão ainda por determinar na(s) identidade(s) docente(s). A título de exemplo, refira-se à transferência de centenas de professores do ensino secundário para o ensino superior, designada-

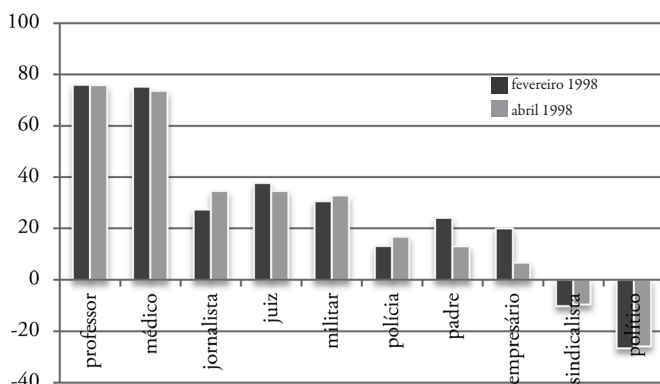
mente no campo da formação de professores e em particular nas escolas superiores de educação (muitos estando em regime de requisição ou destacamento, o que significa a manutenção ainda de sua situação profissional no secundário), a rápida multiplicação de pós-graduações e mestrados, frequentados em grande número por professores dos ensinos básico e secundário que continuam a trabalhar nesses sectores de ensino, e uma cada vez mais generalizada assunção do princípio de que o doutoramento constitui o ponto de partida para um percurso académico no ensino superior, com o crescimento exponencial do número de doutorados.

Estes são campos onde a investigação tem estado praticamente ausente. Na abordagem da “crise de identidade nos papéis e na formação de professores”, são seguramente aspectos a considerar, até pelas novas legitimidades que estão em construção e que, num sistema escolar como o português, onde o acesso a posições de direcção é predominantemente feito por eleição entre pares, podem entrar em confronto com essa outra legitimidade, a da escolha democrática.

*Em sociedades onde a construção da escola para todos ainda se encontra em curso, os professores constituem um grupo profissional de elevada aceitação social, mas, em contraponto, com uma fraca autoestima.*

Alguns órgãos de comunicação social publicam regularmente sondagens sobre o grau de aceitabilidade da sociedade portuguesa face a determinados grupos profissionais e, conseqüentemente, face a instituições a que pertencem. No final do século XX, uma sondagem divulgada pelo *Diário de Notícias*, realizada entre fe-

GRÁFICO 1  
PROFISSÕES:  
GRAU DE CONFIANÇA EM SUA AÇÃO



Fonte: Centro de Sondagem da Universidade Moderna, *Diário de Notícias*, 27.04.1998.

vereiro e abril de 1998, e apresentada no Gráfico 1, dava os resultados em resposta à seguinte questão: “em relação às seguintes profissões com importância na vida nacional, diga se tem ou não confiança na sua acção”.

Os dados deste tipo de sondagem coincidem com outros feitos entre os jovens, onde à questão, “o que querem ser”, a profissão de professor (isolada, ou na companhia do médico) aparecia em primeiro lugar, sobretudo entre os jovens das camadas sociais mais baixas, o que denota que o professorado ainda é entendido como uma profissão de ascensão social.

Esta imagem social positiva da profissão docente não é, todavia, assumida pelos próprios professores, que mostram, enquanto grupo profissional, uma autoestima bastante baixa, manifestando, em finais da década de 1980, uma elevada intenção de abandono da profissão e fazendo uma avaliação pessimista da evolução do prestígio dos professores, como mostrou o relatório sobre *A situação do professor em Portugal* (Braga da Cruz *et alii*, 1988).

Embora existindo já alguma investigação neste campo, torna-se importante o reforço de linhas de investigação que acompanhem as rápidas mutações profissionais que se estão a verificar no professorado português.

## V

Num contexto teórico em que se recusa que uma identidade profissional seja uma qualidade que se transmite, cabe-nos perguntar qual então o papel da história (da educação) no conhecimento da(s) identidade(s) de um grupo profissional, neste caso, a dos professores?

O próprio contributo de Claude Dubar (1997) tem já subjacente uma compreensão do papel da História, quando sublinha que a construção de uma identidade por cada geração é feita com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, sobre as quais incide a sua acção através de novas estratégias identitárias nas instituições que integram, contribuindo para a sua transformação (e reconstrução). Trata-se de reconhecer, como Carlo Cippola (1993), que o presente não é mais do que “uma pequena fatia de futuro agarrada a uma pequena fatia de passado, sendo as dimensões das fatias determinadas arbitrariamente pelo sujeito” (idem: 93), pois o passado nunca é morto ou exorcizado – “as decisões que se tomaram ontem representam limitações e condicionalismos às decisões e às escolhas de amanhã” (ibidem: 93).

Nesta perspectiva, o estudo e a análise do tema crise de identidade nos papéis e na formação de professores só tem a ganhar com o reforço da investigação que permita



dar espessura histórica aos debates actuais. Não se trata, como alertava A. Nóvoa, de ir procurar nas “lições do passado” as respostas para as interrogações do presente:

A questão é mais complexa e passa pela necessidade de compreender o presente nas suas diferenças com o passado, mas também o modo como o passado foi trazido até ao presente influenciando as nossas maneiras de pensar e de falar de educação (Nóvoa, 1996: 429-430).

Uma questão final: nos tempos conturbados de hoje, o sindicalismo docente tem futuro? É a resposta talvez seja uma: o sindicalismo docente tem futuro se souber entender a mudança e as identidades múltiplas e mutantes que a profissão docente está a adquirir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENTO, G. *O movimento sindical dos professores. Finais da monarquia e I República*, 2. ed. refundida. Lisboa: Editorial Caminho, 1978.
- BRAGA DA CRUZ, M. *et alii*. “A situação do professor em Portugal”. Relatório da comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. *Análise Social*, 103-104, 1187-1293, 1988.
- BYRNE, B. M. “The nomological network of teacher burnout: A literature review and validated model”, paper for conference on “Teacher burnout”, Marbach, 1995, mimeo.
- CIPPOLA, C. M. *Introdução ao estudo da história económica*. Lisboa: Edições 70, 1993 [1988].
- DUBAR, C. *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997 [1991].
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992 [1991].
- FERNANDES, R. *O despertar do associativismo docente em Portugal (1813-1820)*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010 [1989].
- GRÁCIO, R. “O congresso do ensino liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: uma alternativa sob o caetanismo”, *Análise Social*, Ano XIX, n. 77-78-79, 1982.
- NIZA, S. Mesa redonda: “Identidade(s) de uma profissão: que contributo do associativismo e do sindicalismo docente”, In A. Teodoro & R. Páscoa (eds), *Professor/a: uma profissão em mutação?* Charneca de Caparica: Fórum Educação, 1998.
- NÓVOA, A. *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII<sup>ème</sup> - XX<sup>ème</sup> siècles)*, 2 Vols. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

- . “Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?”, in S. R. Stoer (org), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento, 1991.
- . “História da educação: percursos de uma disciplina”, *Análise Psicológica*, Ano XIV, n. 4, 1996.
- PACHECO, J. A. & N. Pereira. “Globalização e identidades educativas. Rupturas e incertezas”, *Revista Lusófona de Educação*, n. 8, 2006.
- SANTOS, B. de S. *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento, 1990.
- SOYSAL, Y. N. & D. Strang. “Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe”, *Sociology of Education*, n. 62, 1989.
- TEODORO, A. “O tempo dos professores? Conhecimento e poder: de uma intervenção acrescida na vida política a uma nova centralidade no processo educativo”, in A. Teodoro & R. Páscoa (eds), *Professor/a: uma profissão em mutação?* Charneca da Caparica: Fórum Educação, 1998a.
- . “The construction of mass schooling in the European semiperiphery. The case of Portugal”, Comunicação ao XIV Congresso Mundial de Sociologia, Montreal, 26 jul - 1 ago 1998b.
- . “Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica”, in J. Magalhães & A. Escolano Benito (orgs), *Os professores na história*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999.
- . *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.







# Los sindicatos docentes en Estados Unidos: tendencias recientes y escenarios futuros

*Bruce Cooper\**

## INTRODUCCIÓN

Los sindicatos docentes en los Estados Unidos representan un cuadro complejo y variante que involucra a 4,2 millones de empleados públicos, que trabajan en alrededor de 16.000 distritos educativos organizados en 50 estados. Los distritos educativos son gobernados por “autoridades educativas locales” (*local education authorities*, LEA) y, aunque la mayoría de los maestros en los Estados Unidos han obtenido el derecho legal de negociar colectivamente con la LEA correspondiente, a menudo la ley no les permite organizar huelgas. Los sindicatos docentes tienen, claro está, canales de otra naturaleza para actuar colectivamente.

Este capítulo presenta el desarrollo de los sindicatos de docentes en los Estados Unidos (ver Shanker, 1992), a la vez que muestra los retos que se les presentan en el futuro. A medida que la enseñanza se profesionaliza (ver Lortie, 1970; Etzioni, 1969), algunos críticos se preguntan si los profesores deberían sindicalizarse. Otros especialistas argumentan que, por la centralidad de la enseñanza para la administración pública, la relevancia sindical y política de los docentes sólo aumentará en el futuro.

---

\* Fordham University GSE. E-mail: [bruce.cooper@mac.com](mailto:bruce.cooper@mac.com).

## EL SINDICALISMO DOCENTE EN LOS ESTADOS UNIDOS: ORGANIZACIÓN Y NEGOCIACIÓN COLECTIVA

No existen en los Estados Unidos escalas salariales o negociación laboral docente nacional, pues la escuela, como “sistema”, está muy descentralizada. Consecuentemente, los contratos docentes, las escalas salariales, las disposiciones relativas a la salud, las condiciones de trabajo, la evaluación y los procesos de contratación varían mucho de estado a estado (hay 50 estados), y de distrito a distrito (hay más de 16,000 distritos). Las relaciones entre los grupos clave (sindicatos de maestros, administradores escolares, gobierno) son complejas, dependiendo del estado, y el tipo de escuela del distrito.

De los 50 estados de los Estados Unidos y el Distrito de Columbia (capital nacional), cinco estados tienen prohibida la negociación colectiva para los trabajadores del sector público. En efecto, la legislación en esos estados todavía no permite a los profesores y a los demás empleados públicos (policías, bomberos, empleados de los estados y de los municipios): 1. constituir una “unidad de negociación” local, 2. negociar colectivamente, 3. reclamar a la administración pública en caso que consideren que sus derechos les han sido negados y 4. poder ir a la huelga sin que sus derechos sean amenazados (por lo tanto, esencialmente se les niegan los derechos colectivos y los beneficios de la afiliación sindical).

Los sindicatos que negocian colectivamente – la gran mayoría – han formado alrededor de 15.000 “unidades de negociación” para plantear y discutir contratos con los consejos escolares, que son grupos electos que actúan en cada LEA. Esto significa que la negociación colectiva en la educación pública tiene mayor cobertura que la negociación colectiva en cualquier otro sector, público o privado, de la nación (Kaboolian & Sutherland, 2005).

Los estados que impiden a los docentes negociar también son aquellos estados donde los resultados de los exámenes SAT / ACT (*Scholastic Aptitude Test / American College Testing*) reflejan menor nivel de rendimiento en todos los Estados Unidos: Carolina del Sur (posición 50 en rendimiento académico estudiantil), Carolina del Norte (49); Georgia (48), Texas (47) y Virginia (44). Son éstos los estados que no permiten a los maestros formar o afiliarse a sindicatos.

Excepto en el estado de Hawái, donde la *Hawaii State Teachers Association* participa de una negociación centralizada a nivel estadual, dentro de cada estado diferentes consejos escolares establecen las condiciones laborales docentes. En aquellos estados con sindicatos, cada distrito local tiene su propio contrato de maestros, especificando condiciones de empleo y criterios de evaluación – todo ello supervisado

por el consejo estatal y el departamento de educación. Por lo tanto, los salarios de los maestros y los beneficios laborales varían de un distrito a otro, siendo más altos en las zonas más ricas (aquellas donde los ingresos fiscales son mayores). De modo que en un estado como Nueva York, para que haya buenas escalas salariales y condiciones de trabajo, los sindicatos deben lograr 120 buenos contratos colectivos.

La mayoría de los profesores negocian un contrato, representados por su sindicato, con el comité negociador del distrito local – compuesto de miembros seleccionados por el consejo escolar. Ambos lados pueden contratar negociadores profesionales para asesorarlos. Si la unidad de negociación (profesores y la administración del distrito) no llegan a un acuerdo, se puede declarar un “impasse” y traer a un mediador o árbitro, un “tercero”, que lleve a ambas partes a la mesa de negociación a un acuerdo.

Los sindicatos docentes locales, que actúan en 45 de los 50 estados, se organizan en asociaciones estatales y se afilian, nacionalmente, a la Federación Americana de Maestros (*American Federation of Teachers*, AFT) o a la Asociación Nacional de Educación (*National Education Association*, NEA). La AFT fue fundada en 1916, y forma parte de la Federación Americana del Trabajo-Congreso de Organizaciones Industriales (*American Federation of Labor – Congress of Industrial Organizations*, AFL-CIO) – la mayor central sindical de los EE.UU (ver Shanker, 1992). La NEA, por su parte, es una organización nacional independiente, que tiende a representar sindicatos más pequeños y tiene poco peso en las grandes ciudades. La NEA cuenta con 3,2 millones de docentes en todo el país (con 250,000 miembros que son jubilados), mientras que el AFT se compone de alrededor de 1,5 millones de miembros.

En 1997, la NEA y la AFT consideraron la posibilidad de unificarse. Esta unión hubiese creado un sindicato nacional de más de 4 millones de docentes, y sería el mayor sindicato de la administración pública de los Estados Unidos. Sin embargo, mientras que la AFT voto que “sí” a la fusión, la NEA (representando docentes en distritos más rurales y suburbanas) votó que “no” en una reunión nacional en Nueva Orleans, Louisiana (véase Cooper, 1998). Mientras tanto, en el estado de Nueva York, los sindicatos afiliados a ambas organizaciones sí se fusionaron y crearon la asociación estatal de maestros más numerosa de los Estados Unidos.

## ANTECEDENTES

Los docentes fundamentan la sindicalización de la escuela pública (y de algunas escuelas privadas) en cuatro argumentos, cada uno de los cuales se basa en diferentes perspectivas analíticas y políticas:

1. *Economía*: las negociaciones colectivas de los sindicatos benefician económicamente a la clase trabajadora, redistribuyendo la riqueza y reduciendo o eliminando la lucha de clases;
2. *Política*: los sindicatos juegan un rol clave en la política educativa siendo portavoces de los docentes; hecho importante ya que la educación es un servicio público cuya rol trasciende a todos los niveles de gobierno;
3. *Rol social*: los docentes contribuyen al crecimiento y desarrollo de los niños de todas las edades y etapas, y
4. *Organizacional*: los sindicatos dan voz a los docentes en los ámbitos local, estatal y nacional, y esto es clave para sostener y mejorar la educación en todas sus formas.

## VENTAJAS ECONÓMICAS DE LA AFILIACIÓN SINDICAL

El gran economista-historiador, Karl Marx (1818-1883) escribió “El Capital”, en 1867, ensalzando la importancia de empoderar a los trabajadores que eran brutalmente explotados y alienados por los “capitalistas” – propietarios de los medios de producción. Los trabajadores tenían que trabajar largas horas, bajo terribles condiciones. Eran mal pagos, y disfrutaban de escasos beneficios, mientras que los empresarios se enriquecían a costa de ellos.

Marx y Friedrich Engels (1820-1895) predijeron que los trabajadores se unirían y se rebelarían. Los trabajadores se levantarían, no tan sólo haciéndose cargo de los “medios de producción”, sino también de las naciones mismas, echando a los capitalistas y estableciendo estados obreros, socialistas o comunistas.

Mientras estos proyectos se llevaron a cabo en Rusia y algunos otros países, la mayor parte del mundo industrial moderno buscó modelos alternativos, incluyendo uno en el cual los gobiernos democráticos aprueban una legislación laboral nacional y regional. En ella, los propietarios / gerentes: 1. reconocen el derecho de los trabajadores a formar sindicatos, 2. negocian colectivamente con los representantes del sindicato estableciendo colectivamente salarios, beneficios y condiciones de trabajo – e incluso en algunos casos, permitiendo a los trabajadores realizar

huelgas, y 3. utilizan el arbitraje cuando los interlocutores no pueden llegar a un acuerdo.

Sorprendentemente, los sindicatos democráticos en muchas naciones libres fueron los que salvaron al capitalismo, dando lugar a un gran crecimiento de la economía durante el siglo pasado. Este proceso se expresó en los Estados Unidos con la Ley Nacional de Relaciones Laborales (NLRB, *National Labor Relations Act*), llamada Wagner Act, en 1935. Firmada por el presidente demócrata, Franklin D. Roosevelt, el NLRA fue una de las primeras leyes importantes aprobadas bajo su administración. La Ley Wagner (que recibe el nombre de su patrocinador, el senador demócrata de Nueva York, Robert F. Wagner, 1877-1953), garantiza el derecho de los trabajadores del sector privado a formar sindicatos, negociar colectivamente, ir a la huelga y buscar asistencia de terceros para resolver diferencias insalvables que surjan en el marco de la negociación colectiva.

Sin embargo, no fue hasta finales de 1960 y principios de 1970 que 45 de los 50 estados aprobaron las leyes de negociación colectiva para los empleados públicos. Estas dotaron a los maestros de las escuelas públicas (junto con policías, bomberos empleados de la administración pública, etc.) el derecho de formar sindicatos, y negociar con los consejos locales de educación. El resto es historia! Estados Unidos no tiene leyes nacionales de negociación que rijan en el sector público: cada estado tiene el derecho (y muchos lo utilizaron) de aprobar Leyes de Relaciones Laborales en el Sector Público (*Public Employment Relations Act*, Pera), que otorgan a la mayoría de los empleados públicos el derecho a realizar demandas y negociar colectivamente. Sin embargo, en la mayoría de los casos – a diferencia de la Ley Wagner – los docentes no tienen el derecho legal de ir a la huelga (aunque muchos lo tienen y lo utilizan).

Puede decirse que las fuerzas que operan en el sostenimiento del capitalismo son las mismas que salvaron y mejoraron la educación pública. Esto es: la creación e implementación de mecanismos que dieron a los docentes una poderosa voz colectiva, pudiendo presionar para lograr aumentos de salario y mejoras laborales, han fortalecido el status “profesional” del docente y la educación pública. Los sindicatos también han hecho posible que los profesores mantengan influencia política a nivel local y estatal (y ahora nacional).

Sin el sindicalismo, pues, las predicciones de Marx sobre el apocalipsis del capitalismo se hubiesen hecho realidad en los países más industrializados – y casi 4 millones de estadounidenses, docentes de escuelas públicas, no hubiesen sido capaces de organizarse y avanzar profesionalmente, con objetivos paralelos a la mejora educacional.



Luego de la formación de sindicatos a nivel local, de la creación de organizaciones estatales de docentes y de la formación de dos grandes sindicatos nacionales, las luchas locales se han elevado a nivel estatal y nacional. De esta manera, la organización le ha dado al gremio una voz en la arena educativa, y poder en una sociedad en la que tradicionalmente a los profesores se les trataba en el mejor de los casos como a “buena gente”, pero en la cual éstos no eran bien remunerados. El sindicalismo y sus acciones se han mostrado esenciales para que los maestros sean reconocidos, dotados de voz y voto, y recompensados en su status profesional de manera económicamente justa.

Como McDonnell y Pascal observaron en 1988, después de que en muchos estados las negociaciones colectivas entre docentes y gobiernos ya llevaran veinte años:

*Using a dual strategy of collective bargaining and political action, organized teachers have significantly improved their salaries and working conditions. Their ascendancy in states and local school district in the United States has dramatically changed the way in which educational resources are allocated, and ultimately, the way schools are run. Teachers bargain not only over working conditions – such as class size and length of the school day, but also over items of policy such as class size and textbook selection and curriculum development. In addition, teacher organizations reinforce and expand their collective bargaining gains by support political candidates and by lobbying at the national, state, and local levels (McDonnald & Pascal, 1988, p. 1).<sup>1</sup>*

## ARGUMENTOS POLÍTICOS A FAVOR DE LOS SINDICATOS DE DOCENTES

La educación pública es un proyecto de gran tamaño y complejidad, y participan de su sostenimiento fuerzas gubernamentales de naturaleza federal, estatal y local – consecuentemente, la educación es profundamente política. Estos actores políti-

---

1 “Utilizando una estrategia dual de negociación colectiva y acción política, los maestros organizados han conseguido mejorar sus salarios y condiciones de trabajo. La presencia estatal de los sindicatos, al igual que en distritos escolares locales en los Estados Unidos, ha transformado la forma en la que se asignan los recursos educativos, y en última instancia, las maneras en las que las escuelas son administradas. Los maestros negocian no sólo sobre las condiciones de trabajo - tales como el tamaño de la clase y la extensión de la jornada escolar, sino también sobre decisiones políticas como el tamaño de la clase, la selección de libros de texto, y la planificación curricular. Además, las organizaciones de docentes refuerzan y amplían sus beneficios colectivos apoyando a diferentes candidatos en las elecciones, y realizando lobby a nivel nacional, estatal y local”.

cos incluyen los parlamentos que aprueban leyes escolares, las ramas especializadas del gobierno que implementan la política educativa, y las unidades gubernamentales a nivel estatal y local que gestionan las escuelas – actores influenciados por las asociaciones docentes nacionales, estatales y locales, respectivamente.

Gran parte del financiamiento y de la regulación de las escuelas está controlado políticamente; y sólo sindicalizándose y permaneciendo activos los docentes pueden tener voz en la política, desde el nivel nacional al local, tomando parte activa en el Congreso de los Estados Unidos, las legislaturas en los 50 estados, o en los 16,000 distritos locales y ayuntamientos.

Los distritos escolares, que varían de estado en estado, son la unidad de gobierno de las escuelas públicas en los Estados Unidos. Algunas de estas autoridades educativas locales (LEA) corresponden a un local del condado o de la ciudad, mientras otras LEA abarcan a toda la ciudad (este último es el caso de las grandes ciudades). Las LEA cuenta con un consejo escolar electo cada dos o cuatro años, compuesto por ciudadanos, que designa al superintendente de las escuelas, al administrador jefe, y también a los maestros y directores de escuela. Cualquier individuo que vive en una comunidad puede presentarse como candidato a integrar el consejo escolar. Estos consejos negocian con los sindicatos los contratos, las escalas salariales, las condiciones de trabajo, los beneficios de salud, etc.

Los docentes y sus sindicatos juegan un papel clave en las elecciones para consejos escolares, debido a que la comunidad participa poco en estas elecciones, y el interés en ellas es difuso, lo que amplifica la capacidad de incidencia de los sindicatos docentes. Los maestros y otros empleados del consejo escolar suelen emitir su voto en elecciones locales tres veces más que el ciudadano promedio. Como Terry Moe explicó:

*But apathy stops at the schoolhouse door. One group of local citizens—teachers and other employees of the school district—has an intense interest in everything the district does: how much money it spends, how the money is allocated, how hiring and firing is handled, what work rules are adopted, how the curriculum is determined, which schools are to be opened and closed and much more. The livelihoods of these people are fully invested in the schools, and they have a far greater material stake in the system than do any other members of the community (Moe, 2006, p. 60).<sup>2</sup>*

---

2 “La apatía se detiene en la puerta de la escuela. Un grupo de ciudadanos –maestros y otros empleados del distrito escolar– tienen un gran interés en todo lo que el distrito hace: cuánto dinero se gasta, cómo el dinero se asigna, cómo son gestionados los procesos de contratación y despidos, qué reglas de trabajo se adoptan, cómo se determina el plan de

Hoy en día, los maestros sufren cortes de salarios y reducción de fondos y programas en una economía difícil. David Murray (agosto de 2012) reportó:

*In addition to reducing the number of teachers on their payrolls, school districts have cut prekindergarten and kindergarten programs, shortened the school day or school year, and have cut back on other critical education programs. This is not the way to make sure that our students are prepared to take high-paying and high-demand jobs of the future or strengthen our nation's competitiveness* (“Obama, teachers unions find common ground in calling for smaller class sizes (commentary), Michigan Live, 19 de agosto de 2012).<sup>3</sup>

En este contexto, sin los sindicatos, la educación dependería de fondos insuficientes y sería menos eficaz en la educación de casi 50 millones de estudiantes en toda la nación, de grado K a 12.

Las organizaciones docentes participan de las disputas políticas apoyando a candidatos a cargos de elección popular, particularmente cuando tienen un historial que refleja posiciones políticas congruentes y solidarias con las acciones de la organización.<sup>4</sup>

Recientemente apoyaron a Barack Obama, electo presidente de los Estados Unidos en 2009. Tanto la NEA como la AFT (los dos sindicatos nacionales) apoyaron su proyecto reeleccionista en 2012, año en el cual la presidencia publicó un informe titulado “Investing in Our Future: Returning Teachers to the Classroom”, exhortando a las comunidades a invertir en sus escuelas. Según Randi Weingarten, la presidenta de AFT, el informe muestra que como resultado de los recortes de programas educativos cruciales, es inequívoco que la calidad de la educación de

---

estudios, cuáles escuelas serán abiertas, cuáles serán cerradas, y mucho más. El sustento de estas personas depende de las escuelas, y tienen un interés material en las decisiones relativas al sistema educativo mayor que el de los otros miembros de la comunidad”

3 “Además de reducirse la nómina de profesores, los distritos escolares han cortado programas de educación pre-primaria, han acortado el día o el año escolar, y han hecho recortes en otros programas educativos. Esta no es la manera de asegurarse de que nuestros estudiantes estén preparados para ocupar buenos puestos de trabajo bien remunerados y demandados del futuro, o que puedan contribuir fortalecer la competitividad de nuestra nación.”

4 El Sindicato de Maestros de Chicago (Chicago Teachers Union, CTU) apoyó en el 2012 a cincuenta y dos candidatos que se comprometieron a negociar con los maestros, padres de familia y líderes escolares para darles a los estudiantes la educación de alta calidad que se merecen. El respaldo del sindicato se hizo oficial el miércoles 1 de febrero 2012, a raíz de una votación a favor abrumadora en el congreso de delegados de la organización.

nuestros estudiantes ha sido perjudicada por la recesión y los despidos de maestros en cada comunidad y a todos los niveles.<sup>5</sup>

## IMPORTANCIA SOCIAL DE LOS SINDICATOS DE MAESTROS

Los sindicatos docentes son importantes instrumentos para unificar y dar voz a los docentes, proporcionando un marco social común para avanzar en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza en sí es una actividad solitaria, donde los maestros cierran sus puertas y hacen el trabajo solos o en grupos de dos (un maestro y un ayudante). Por lo tanto, es estupendo que los sindicatos ofrezcan a los profesores la oportunidad de relacionarse con sus colegas.

Los docentes suelen reunirse, debaten problemas comunes, comparten soluciones y disponen de redes regionales y nacionales para presionar por la obtención de mejores salarios y mayores recursos para la educación. Los sindicatos docentes crecientemente se comprometen a organizarse entorno de la enseñanza y el aprendizaje, haciendo que la NEA y la AFT se involucren en la discusión sobre la calidad educativa. Ambas asociaciones han demandado que las evaluaciones sean realizadas por pares, mejores niveles de capacitación y horarios de trabajo que consideren el desarrollo profesional como parte del trabajo de un docente, y no como una opción adicional (Kerchner y Koppich, 2000, p 283).

Kerchner y Koppich (2000) afirman también que las preocupaciones de estos sindicatos sobre la calidad educativa son en realidad un tipo de “diseño accidental de políticas públicas” (*accidental policymaking*). Esto debido a que, a pesar de que los sindicatos de profesores no fueron creados como organizaciones académicamente cualificadas, se han convertido en fuerzas sociales relevantes, impulsando reformas escolares y mejoras pedagógicas.

Todas las profesiones necesitan del apoyo mutuo entre colegas, y de redes sociales que posibiliten que éstos se mantengan en contacto. Sin los sindicatos de docentes, estas oportunidades serían limitadas. Aquellas escuelas que consistían en sólo una habitación ya son algo del pasado. En el siglo XXI, vivimos en comunidades física y cibernéticamente interactivas, conectadas por Internet, mensajería instantánea, e ideas compartidas. La fuerza de los sindicatos docentes da forma al rol del profesor, y hace su trabajo más eficaz.

---

5 “White House Report Shows Consequences of Teacher Layoffs”, AFT Press Release, August 18, 2012.

## VALORES ORGANIZACIONALES DE LOS SINDICATOS

Por último, un punto clave relativo a la importancia de los sindicatos es organizacional, pues las organizaciones le dan forma y estructura a las necesidades y demandas de los docentes en los Estados Unidos. La educación estadounidense es un sistema complejo, con un gobierno federal que establece a priori, y cada vez de manera más determinada, normas nacionales, administración de las pruebas nacionales, y el financiamiento de las áreas especiales de educación: programas para los niños pobres (por ejemplo, el programa *No Child Left Behind* o “Que ningún niño quede atrás”), estudiantes con necesidades especiales (por ejemplo, el artículo 504 de la Ley de Individuos con Discapacidades) y otras áreas especiales.

La educación es un proyecto que implica un esfuerzo organizacional, y los sindicatos deben emular ese proceso. En efecto, como contrapartida a la centralización nacional de la política educativa, los maestros necesitan una organización que pueda operar en todos los niveles. Sin un sindicato, la voz de los docentes se perdería en el proceso de nacionalización de las decisiones educativas.

Los maestros están bien organizados, pues los sindicatos suelen afiliar nuevos miembros de forma automática (al ser empleados) y cobran cuotas sindicales descontadas directamente de los sueldos docentes. Los profesores suelen votar en bloque: por lo tanto, son claves para determinar quién será electo para los consejos escolares, y cómo estos últimos votaran en cuestiones cruciales. Este tipo de acción y organización de base es efectivo, y a menudo esencial para la relevancia y la base política de los sindicatos docentes.

La presente revisión de la situación de los sindicatos docentes en los Estados Unidos puede sintetizarse en cuatro argumentos. Los sindicatos : 1. son vitales para la economía de la gestión de las relaciones laborales, estableciendo límites al poder federal y estatal y contribuyendo a proporcionar una vida decente y de calidad para los docentes; 2. juegan un importante papel político, elaborando normas de educación que afectan a todos los niveles de gobierno. Y si no, ¿quién más está ahí para representar a los intereses de las aulas de clases, la instrucción, y los docentes?; 3. representan los intereses particulares de niños y adolescentes en los pasillos del Congreso, en las legislaturas estatales y locales, y en los consejos escolares y, (4) proveen un impulso clave a la educación de ciudadanos de los Estados Unidos, eligen a demócratas liberales para altos cargos, y apoyan a presidentes y gobernadores en su búsqueda de medios financieros para cubrir las necesidades educativas – especialmente vital en los tiempos duros.

Esta diversidad ha sido una fortaleza para la nación, ya que cada comunidad hace tiempo controla sus propias escuelas. Sin embargo, Estados Unidos se verá obligado a encontrar una manera de unificar y elevar la calidad de la educación, para lo cual la complejidad de los más de 16,000 distritos educativos, acompañada de la diversidad de sus comunidades y barrios, constituye una dificultad. Obviamente, no se trata de un problema fácil de resolver.

Sin duda, la nación se está moviendo hacia “estándares nacionales”, “pruebas nacionales”, y un “currículo nacional”. Tal vez se constituya un único sindicato nacional docente, a pesar de que el Congreso de los Estados Unidos no se ha ocupado de reglamentar las relaciones laborales locales del sector público.

Recientemente, un sindicato de maestros local tuvo que tomar una decisión difícil: votar “sí” a un aumento salarial del 3% – y ser testigo del despido de 85 nuevos docentes – o evitar los despidos y perder el aumento salarial. ¡Los profesores prefirieron mantener a sus colegas dentro del sistema y pugnar por disminuir el número de alumnos por clase! ¿Qué mejor razonamiento a favor del sindicalismo, que el de trabajar hacia un objetivo común, ayudando a estudiantes, sus familias y a la comunidad?

## EL FUTURO

Los sindicatos docentes en los Estados Unidos son asociaciones importantes con gran número de miembros y mucha influencia. De cualquier manera, aun tienen un largo camino por recorrer. Como fue señalado, algunos todavía no tienen derecho a negociar. O la negociación tiende a ser local, mientras que el estado tiene la autoridad y el control de los fondos. Algunas grandes cuestiones, relativas al futuro próximo, que preocupan a los sindicatos son:

### I

*Disminución de la membresía.* Los sindicatos docentes, la AFT y la NEA, están intentando expandir su membresía e influencia, a veces teniendo que luchar por sus derechos y sus recursos (véase Ravitch, 1974). Buscando seguir siendo grande y fuerte, la NEA lucha para mantener su tamaño y fuerza, en un momento en el que su membresía disminuye. De hecho, desde 2010, perdió 100.000 afiliados. Algunos proyectan que, para el año 2014, la reducción llegará al 18%. Esto significaría una pérdida de más de 300.000 miembros, resultando en una disminución del presupuesto en aproximadamente \$60 millones de dólares americanos. Como USA Today informó:

*NEA calls the membership losses “unprecedented” and predicts they may be a sign of things to come. “Things will never go back to the way they were,” reads its 2012-14*

*strategic plan, citing changing teacher demographics, attempts by some states to restrict public employee collective bargaining rights and an "explosion" in online learning that could sideline flesh-and-blood teachers.*

*We may be a little smaller, but we won't be weaker – we'll be stronger," NEA President Dennis Van Roekel said. He said teachers "have been energized" by lawmakers' bids in some states to make it harder to join a public-sector union (USA's top teachers union losing members, Gregg Troppo, USA Today, 3 de julio de 2012).<sup>6</sup>*

## II

*Afiliaciones.* ¿Se fusionarán los sindicatos docentes, o permanecerán independientes? Como fue desarrollado en este capítulo, la AFT está afiliada a la principal central obrera nacional (la AFL-CIO), mientras que la NEA, que es una organización más numerosa, permanece independiente.

## III

*Profesionalismo.* Los docentes siempre desearon tener status profesional, a partir de los paralelismos que a partir de su trabajo y sus responsabilidades pueden ser trazados con otras profesiones como la abogacía o la medicina. Por otro lado, para ampliar su influencia y afiliación, los docentes y sus sindicatos pueden unirse a otros grupos, tales como enfermeras y trabajadores sociales. De cualquier manera, la cuestión sigue siendo: ¿pueden los docentes ser a la vez "profesionales" y "trabajadores sindicalizados"?

## IV

*Aunando esfuerzos con otras profesiones.* Varios sindicatos de docentes están organizando otros grupos profesionales similares, como las enfermeras que trabajan en hospitales públicos. En Nueva York, por ejemplo, en 1979 enfermeras del Centro Médico Luterano en Brooklyn abandonaron la Asociación de Enfermeras del Estado de Nueva York (*New York State Nurses Association*, NYSNA) y se unieron al sindicato docente (*United Federation of Teachers*, UFT), por su mayor experiencia en la negociación colectiva y el ánimo de lucha de sus miembros. Desde entonces, el

---

6 "NEA llama a las pérdidas de afiliación "sin precedentes" y predice que puede ser una señal de lo que vendrá. "Las cosas nunca volverán a ser como antes", dice su plan estratégico 2012-14, citando cambios demográficos de docentes. Esto podría ser resultado de Estados que restringen los derechos de los empleados públicos a la negociación colectiva y una "explosión" en el aprendizaje cibernético que podría dejar de lado a maestros de carne y hueso.

"Puede que seamos un poco más pequeños, pero no vamos a ser más débiles - vamos a ser más fuertes", dijo el Presidente de la NEA, Dennis Van Roekel. "Los maestros," dijo, "han sido vigorizados" por las tentativas legales, en algunos estados, de dificultar la acción sindical de los trabajadores del sector público".

desempeño de la Federación de Enfermeras / UFT ha sido exitoso, obteniendo contratos que beneficiaron a las enfermeras del Centro Médico Luterano y del Servicio de Enfermeras Visitantes de Nueva York, cuyas enfermeras también habían dejado la NYSNA (*United Federation of Teachers, Newsletter, Otoño, 2012, on line*).

V

*Recursos.* Por último, los docentes no se dejan abatir, y continúan demandando mejores salarios y beneficios en un contexto económico que es a menudo difícil para la acción sindical. Utilizando sus habilidades de negociación y organización política, los sindicatos han logrado conquistas económicas para sus miembros; pero ellos luchan para mantener y profundizar estos avances sin tener que amenazar con realizar huelgas.

Sin embargo, por todo el esfuerzo que realizan en los Estados Unidos y en otros países (Cooper, 1982), los profesores en todo el mundo aún siguen buscando reconocimiento por la importante labor que hacen: su dedicación al futuro de la sociedad a través de la preparación de la próxima generación de estudiantes. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) tomó nota del progreso que los profesores habían hecho en todo el mundo, afirmando:

*Thus, governments generally accept the need to assure teachers of their status which is in accordance with, on the one hand, the essential role played by teachers in the progress of education, and on the other hand, the importance of their contribution to the development of humanity and society... which remuneration obviously plays a central role. However, important are moral and professional satisfaction, public esteem for teachers, their recognized role in society, and the opportunity to pursue a professional career (1984, p. 2).<sup>7</sup>*

El rol e importancia de los sindicatos de maestros en los Estados Unidos no ha cambiado mucho en los últimos 30 años. Como afirma la AFT, su misión es la de “representar los intereses económicos, sociales y profesionales de los docentes en el aula”. En otras palabras, la AFT intenta mejorar las condiciones económicas de los docentes apoyándose en la legislación y negociando contratos colectivos favorables

---

7 “Los gobiernos generalmente aceptan la necesidad de garantizar el status de los docentes que, por un lado, depende del rol esencial que desempeñan en el progreso de la educación y, por otro lado, de la importancia de su contribución para el desarrollo de la humanidad y la sociedad. La remuneración, obviamente, juega un papel central. Sin embargo, también importantes son la satisfacción moral y profesional, la consideración del público por los maestros, el reconocimiento de su rol social, y la oportunidad de seguir una carrera profesional”.



—lo que contribuye a mejorar el nivel de vida de los maestros. Como escribió en *The American Prospect* Richard Kahlenberg, en el 2007:

*Despite the myriad criticisms of teacher unions, their abolition would be a huge loss for supporters of public education — and for the American labor movement as a whole.*<sup>8</sup>

## BIBLIOGRAFÍA

- COOPER, Bruce S. (1982). *Collective Bargaining, Strikes and Related Costs in Education*. Eugene, OR: University of Oregon, ERIC Center for Education Management.
- (1998). Merging the teachers unions: Opportunity amid complexity. *Commentary*. Education Week. March 11, 1998, pp. 52, 34.
- ETZIONI, Amitai (ed). (1969) *The semi-professions and their organization*. New York: Free Press.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. (1984). *The Status of Teachers*. Geneva: ILO and Unesco.
- KABOOLIAN, Linda & Paul Sutherland. (2005). *Win-Win Labor-Management Collaboration in Education: Breakthrough Practices to Benefit Students, Teachers, and Administrators*. Washington, DC: Education Week Press.
- KERCHNER, Charles; Julia Koppich & Joseph Weeres. (1997). *United mind workers: Unions and teaching in The Knowledge Society*. New York: Jossey-Bass.
- LORTIE, Dan (1980). *Schoolteacher*. Chicago, University of Chicago Press.
- MCDONNELL, L. M., & A. Pascall (1988). *Teacher unions and educational report*. Santa Monica, CA: Rand Corp., Rutgers University, & University of Wisconsin-Madison.
- MOE, Terry. The Union Label on the Ballot Box. How school employees help choose their bosses, *Education Next*, Summer 2006 / Vol. 6, n. 3.
- RAVITCH, Diane. (1974) *The Great School Wars: New York City, 1805-1973*. New York: Basic Books.
- SHANKER, Albert. (1992) “United State of America”, in Cooper (ed.) *Labor Relations in Education. An international perspective*, Greenwood Press, Westport.



---

8 “A pesar de las críticas innumerables de los sindicatos de docentes, su fin sería una gran pérdida para los partidarios de la educación pública - y para el movimiento obrero norteamericano en su conjunto”, Richard Kahlenberg, *A World Without Teacher Unions?*, *The American Prospect* 3 de septiembre de 2007.

## La Internacional del Magisterio Americano: creación y repercusiones (1928-1930)

Adrián Ascolani\*

Las investigaciones en historia de la educación latinoamericana se han desarrollado comúnmente delimitadas por los ámbitos nacionales o regionales.<sup>1</sup> Los estudios que traspasan esas fronteras nacionales, ya sea comparando casos de diferentes países o bien analizando eventos de carácter internacional continúan siendo escasos, aunque en los últimos años han aumentado, fruto de los contactos internacionales entre los investigadores.<sup>2</sup> Más recientemente, algu-

---

\* Doctor en historia. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

- 1 S. Quintanilla, *Teoría, campo e historia de la educación. La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa*, México DF, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1995; L. E. Galván Lafarga, S. Quintanilla Osorio y C. I. Ramírez González (coords), *Historiografía de la educación en México*, colección “La investigación educativa en México, Vol. 10, 1992-2002”, México DF, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003; J. Gondra (org), *Pesquisa em história da educação no Brasil*, Rio de Janeiro, DP&A, 2005; A. Ascolani, (comp), “The historiography of rducation in Argentina during the 1990s. Theoretical lines and conceptual contributions”, en *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, New Series, Universiteit Gent, Gante, Bélgica, XXXVI, 2000, 3, pp. 869-908 y “La investigación reciente en historia de la educación Argentina: campo, problemáticas y tendencias”, en A. Ascolani (comp), *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*, Rosario, Laborde Editor, 2009.
- 2 Véase por ejemplo: F. Werle (org), *Educação rural em perspectiva internacional. Instituições, práticas e formação do professor*, Ijuí, Ed. Unijui, 2007; M. Araújo y G. Inácio Filho, *História(s) comparada(s) da educação*, Brasília, Liber Livro Editora, 2009; D. Vidal y A. Ascolani (orgs), *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-1980)*, São Paulo, Cortez, 2009; D. Gatti Junio, C. Monarca, y M. H. Cámara Bastos (orgs), *O ensino de história da educação em perspectiva internacio-*

nos trabajos sobre la internacionalización de algunos fenómenos educacionales históricos, desde el punto de vista de los procesos de “externalización” y de globalización, parece estar contribuyendo al interés sobre fenómenos educacionales que llegaron a tener una naturaleza transnacional.<sup>3</sup> Los estudios sobre gremialismo docente siempre han ocupado un lugar marginal en esta área disciplinar, al mismo tiempo que no han sido un objeto incluido en la historiografía sindical, que es abundante, y que se anticipó temporalmente en las tendencias comparativas y de circulación con respecto a los estudios de historia de la educación. En ciertos intersticios de esta producción diversa, han surgido en el último decenio estudios referidos al gremialismo del magisterio y profesorado, que se propusieron contribuir a una mirada supranacional, centrando su atención en el período que corresponde al último cuarto del siglo XX.<sup>4</sup> Como contribución a esta tendencia reciente, pero focalizando en una época anterior, poco investigada, hemos elaborado este artículo, en el cual se analiza la circulación de las ideas y de experiencias gremiales del profesorado primario en América Latina, especialmente entre Ar-

---

nal, Uberlândia, Editora Universidade Federal de Uberlândia (Edufu), 2009; J. Gondra y J. C. Sooma Silva, *História da educação na América Latina: ensinar e escrever*, Rio de Janeiro, UERJ, 2011; A. Civera Cerecedo, J. Alfonseca Giner de los Rios y Carlos Escalante Fernández (coords), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*, México, El Colegio Mexiquense/Porrúa, 2011. Este esfuerzo comparativo se percibe también en numerosos dossier de revistas científicas, predominando el ejercicio de agrupar distintos casos nacionales referidos a una temática o problemática común.

- 3 Véase M. Caruso y H. E. Tenorth (comps), *Internacionalización, políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Buenos Aires, Granica, 2011.
- 4 Entre los de mayor circulación pueden citarse: A. Loyo, “Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, OEI, n. 25, pp. 65-81, ene/abr 2001; G. Tiramonti y D. Filmus (coords), *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*. Buenos Aires, Temas Grupo Editorial, 2001; M. Palamidessi, “Sindicatos docentes y gobiernos: Conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa en América Latina”, Documentos de Trabajo n. 28, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Santiago, Preal, 2003; P. Gentili, D. Suárez, F. Stubrin y J. Gindín, “Reforma educativa y luchas docentes en América Latina”, *Educación y Sociedad*, Vol. 25, n. 89, Campinas sept/dic. 2004; J. Gindín, “Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina. Una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México DF, Vol. 13, N° 37, abr/jun 2008, pp. 351-375; S. Dal Rosso (org), *Associativismo e sindicalismo em educação*, Brasília, Paralelo 15, 2011.

gentina y Chile. La constitución de la Internacional del Magisterio Americano (IMA) fue el principal instrumento para este contacto, por tanto reconstruiremos su relación con la Primera y la Segunda Convención Internacional del Magisterio, efectuadas en Argentina y Uruguay, respectivamente. También describiremos las conexiones gremiales que la IMA impulsó a nivel internacional y sus influencias e intervenciones en la organización sindical del magisterio argentino, a fin de evaluar la dimensión de su incidencia.

## ORÍGENES DE LA IMA

Como bien ha considerado Iván Núñez,<sup>5</sup> la historia del gremialismo del magisterio ocupa una página significativa en la historia social y política de Chile, durante la década de 1920, por la envergadura institucional y política alcanzada por su principal organización, la Asociación General de Profesores (AGP). En Argentina, en cambio, no existió hasta 1928 un movimiento sindical de los maestros realmente diferenciado del asociacionismo de tipo mutualista y de fomento cultural, excepto en unas pocas grandes ciudades, durante el breve período de efervescencia del movimiento obrero extendido desde 1918 a 1921.<sup>6</sup> Mientras las asociaciones y federaciones moderadas y legalistas de ambos países mantuvieron una vida institucional discreta, sin otro altibajo que el producido por la débil participación de sus adherentes, la AGP se constituyó desde su creación, en 1922, en una organización reformista que no prescindió de la acción directa. En su plan de acción combinaba las demandas gremiales de naturaleza económica, la autonomía con respecto al Estado, los partidos políticos y el movimiento obrero, y un reformismo educacional relativo a aspectos institucionales y pedagógicos no circunscrito al interés puramente laboral, que le confiere una particularidad no presente en la mayoría de los otros gremios. Estos maestros agremiados se constituyeron así en una burocracia estatal crítica que no solo intentaba modificar la configuración de sus roles profesionales sino también las normas e instituciones del sistema educativo.

---

5 I. Núñez, *Gremios del magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970*, Santiago de Chile, PIIE, 1986.

6 A. Ascolani, "Una ciudadanía restringida: tensiones en torno a los derechos y las obligaciones del magisterio. La gran huelga de 1921, Santa Fe, Argentina", *Educação em Foco*, Vol. 15, n. 2, Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação, sep 2010-feb 2011, pp. 59-92. [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios\\_catedras/902\\_didactica\\_general/cartelera/artigo\\_031.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/cartelera/artigo_031.pdf).

En 1928 la Asociación General de Profesores de Chile era una entidad consolidada. Tenía cerca de 7.000 afiliados, pertenecientes a 75 agrupaciones y 25 centros de estudio en todo el país. Publicaba el *Boletín Educacional Nuevos Rumbos* y sus afiliados sostenían tres revistas gremiales, *Antena* y *Andarín* – infantil – de Concepción, y *Alborada* de Buín, más las páginas educacionales publicadas semanalmente en diarios de Talca, Temuco, Traiguén y otras localidades. El carácter masivo de las afiliaciones a la AGP y su acción cultural extraescolar continua, muchas veces orientada a la educación de los sectores obreros permiten caracterizar a esta organización como generadora de un movimiento realmente popular, que defendió una postura ideológica de izquierda, internacionalista, anticapitalista, latinoamericanista, en la cual se articulaban elementos libertarios y marxistas. Sus planteos antioligárquicos y modernistas con respecto a la cultura permitieron un acercamiento temporal al gobierno militar encabezado por el general Carlos Ibáñez del Campo, que ejecutó a fines de 1927 una reforma educativa – decreto ley 7500<sup>7</sup> basada en las propuestas de la AGP, convocando a los dirigentes de esta organización para conducir su aplicación. Antes de que esto ocurriera, y habiendo sido desterrados sus líderes más comprometidos con las ideas social revolucionarias, la AGP se vio obligada a organizar fuera de Chile la Convención Latinoamericana de Maestros, proyectada en sus convenciones de Valparaíso (1925), Valdivia (1926) y Talca (1927). La sede elegida fue la ciudad de Buenos Aires, y una vez convocado el congreso ya no fue conveniente volver marcha atrás para realizarlo en Santiago de Chile, como se había decidido inicialmente, aunque las relaciones entre el gobierno de Carlos Ibáñez y la AGP fueran, de momento, muy estrechas. Pero, de improviso, en septiembre de 1928 el gobierno chileno dejó de apoyar la reforma educacional y disolvió a la AGP, desmantelando en poco tiempo sus obras y obligando a nuevos exilios en el extranjero.

La propuesta de celebrar la Primera Convención Internacional de Maestros en Argentina, fue recibida con interés por diversos intelectuales de ese país, algunos de los cuales estaban vinculados al movimiento reformista universitario. El comité organizador quedó compuesto por Julio Barcos, Carlos Sánchez Viamonte, Gabriel Del Mazo, Juan Mantovani, Julio V. González, José Mas, Urbano Rodríguez y

---

7 J. Rojas Flores, *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*, Santiago de Chile, Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji), 2010, pp. 329-331; L. Reyes Jedlicki, “Profesorado y trabajadores. Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”, *Docencia*, n. 40, Santiago de Chile, mayo de 2010, pp. 44-49.

el profesor chileno César Godoy Urrutia,<sup>8</sup> que era el nexo entre estos y la AGP de Chile. La convocatoria de la convención, refleja las preocupaciones educacionales del magisterio sindicalizado chileno, que en comparación con sus pares de los otros países de América del Sur, tenía un plan de organización gremial y una propuesta de reforma educacional mucho más compleja y radicalizada, como lo reflejaba el programa de asuntos a debatir, que incluía: la Nueva Educación, las relaciones entre escuela y Estado, el gobierno de la educación, la contribución del magisterio a la paz y la justicia social, la organización nacional e internacional del magisterio, la situación del magisterio, la alianza de trabajadores intelectuales y manuales, la acción del magisterio contra las dictaduras y el imperialismo.

La Convención se reunió el 8 de enero de 1928.<sup>9</sup> Siguiendo a la Argentina, Chile fue el país que envió mayor cantidad de delegados, y los vínculos internacionales de la AGP posibilitaron la trascendencia latinoamericana del encuentro. Adhirieron y enviaron delegados, la Oficina Internacional de Educación, con sede en Suiza, la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza, con sede en Francia, la Liga Nacional de Educación de México, la Asamblea Nacional de Profesores de Ecuador, y la Federación Magisterial Uruguaya.<sup>10</sup> En Argentina una cantidad muy importante de organizaciones gremiales y culturales de maestros dieron su apoyo, mostrando que aún no se percibían las diferencias ideológicas que luego dividirían aguas entre oficialistas y reformistas.

Las resoluciones de la Convención fueron diversas y procuraban: fomento de la escuela activa, gobierno de la enseñanza en manos de los mismos maestros; mayor justicia en la distribución de la riqueza social, antiimperialismo, acción gremial para mejorar las condiciones laborales y morales del magisterio, unificación sindical de los maestros en cada país y constitución de una federación continental de maestros, denominada Internacional del Magisterio Americano (IMA).

---

8 César Godoy Urrutia era el administrador de Editorial Acción, con sede en Buenos Aires. Era una editorial pedagógica, difusora de la *Escuela Nueva*, con complemento de literatura infantil, psicología, y cooperativismo escolar.

9 Véase A. Ascolani, "Las convenciones internacionales del magisterio americano de 1928 y 1930. Circulación de ideas sindicales y controversias político-pedagógicas", *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 23, Campinas, Sociedade Brasileira de História da Educação/Autores Asociados, may/ago 2010, pp. 72-96. <http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE23.pdf>.

10 *El Libertario*, publicación anarquista, Buenos Aires, 01.12.1927, p. 7.

Las propuestas con respecto a los derechos de la infancia y los principios y métodos pedagógicos también fueron amplias y tan liberales que hasta *La Protesta*, el periódico anarquista más leído de Argentina, las recordaba años después como expresión del pensamiento de la emancipación humana puesto que bregaban por: el desarrollo natural e integral del alumno, respondiendo a necesidades de su vida interior, el fomento de la solidaridad y cooperación social, el antidogmatismo, la coeducación, la igualdad de derechos, la vocación y la libertad creadora, que en definitiva llevarían a una sociedad más justa en la cual se respetara la diversidad de valores morales, intelectuales y profesionales.<sup>11</sup>

Estas resoluciones fueron adoptadas por la IMA – creada el 16 de enero de 1928<sup>12</sup> – como su programa de acción, y tuvieron importante repercusión en el extranjero. En El Salvador fueron reproducidas como proyecto del gobierno, aunque no todas ellas fueran consideradas aplicables en ese momento, y en Uruguay mucho se puso en práctica pues el Ministro de Instrucción Pública era un decidido defensor de los derechos sociales y educativos de la infancia. La Internacional de Trabajadores de la Enseñanza, con sede en París, reprodujo en un Boletín especial en español, comentarios de León Vernoché – que asistió como delegado a la Convención –, el mensaje de Henri Barbouse, el discurso de clausura de Gabriel

- 
- 11 No obstante, los anarquistas eran pesimistas con respecto al arraigo de estos principios, en tanto estaban convencidos que la falta de capacidad intelectual y de vocación de los maestros, los mantenía al servicio de los gobiernos y de la burguesía mientras el pueblo trabajador sobrevivía en condiciones miserables. Ver *La Protesta*, 04.01.1933, p. 5.
  - 12 El artículo de A. Pita González, “La internacionalización del magisterio americano: propuestas educativas y tensiones políticas” es el único que aborda la historia de la IMA, aunque lo hace de un modo colateral, pues no analiza su órgano de prensa principal, el *Boletín de la IMA*, sino publicaciones de dos organizaciones comunistas –la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza (ITE) y la Confederación Sindical Latino Americana (CSLA)– que confrontaban ideológicamente con aquella, al haber fracasado en su intento de adherirla a la Sindical Roja. En ese intento de definir a la IMA a partir de estas críticas y con información del periódico *Liberación*, editado por ésta en su fase de declive, es decir en 1930, resultan ciertas ausencias informativas y falencias interpretativas, que también se advierten en los apartados sobre la Primera y Segunda Convención Internacional del Magisterio, que podrían haber sido evitadas con la consulta del artículo “Las Convenciones Internacionales del Magisterio americano...”, op.cit. Véase A. Pita González, “La internacionalización del magisterio americano: propuestas educativas y tensiones políticas”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 13, n. 17, jul-dic 2011, pp. 237-262.

del Mazo, colaboraciones sobre el tema escritas por Florencia Fossatti, María Elena Chapeau, Julio César Marote, Atilio Torrassa, Eudocio Rabines, y casi todas las resoluciones del congreso.<sup>13</sup>

## LOS PRINCIPIOS DE LA IMA

La Primera Convención también despertó inmediatamente resquemores y rechazos por parte de sectores ideológicamente enfrentados a sus promotores y protagonistas, y a medida que la IMA fue poniendo a la vista sus tendencias ideológicas, difusas pero contestatarias, también perdería consenso entre los funcionarios del sistema educativo y los maestros más conformistas o temerosos de las represalias del Estado empleador.

Siguiendo los lineamientos de la Convención, la IMA desarrolló una propuesta que vinculaba la fraternidad del gremio docente con la reforma educacional promovida por el movimiento internacional de la Escuela Nueva. Su discurso idealista, en cierto modo mesiánico, elevaba al rango de objetivos superiores la “vitalización de la escuela, la humanización de la enseñanza, la justicia social”, llevando al terreno escolar aspiraciones y actitudes que tenían reminiscencias de la Reforma Universitaria argentina de 1918. No es casual que entre los miembros del Consejo Americano Provisional figuraran Gabriel del Mazo, Julio V. González, Carlos Sanchez Viamonte, protagonistas de primer orden del movimiento reformista.

El avasallamiento de la libertad del maestro y la opresión de la enseñanza tradicional fueron consignas sustanciales en las proclamas de la IMA, y su americanismo fue constante, derivando en un antiimperialismo que en concreto era una condena a la violenta presencia de EEUU en América Central, sin embargo no hubo una línea doctrinaria única, pues sus dirigentes mantenían diversas filiaciones ideológicas: eran universitarios reformistas, pedagogos simpatizantes a medias tintas del anarquismo, escolanovistas, aunque todos espiritualistas en un sentido laico y romántico del término. La crítica al materialismo y la proclama a favor de la creatividad explican también la presencia inicial de Juan Mantovani entre sus directores.

El órgano de prensa de la IMA fue el *Boletín de la IMA*, cuyo primer número mensual apareció en julio de 1928. Desde esta publicación difundieron una concepción del mundo radicalmente transformadora que daba contenido social a la renovación pedagógica y paidológica que en algunos países europeos y america-

---

13 *Boletín de la IMA*, n. 2, Buenos Aires, nov 1928, p. 64.



nos venía desarrollándose desde hacía cuatro décadas. Las voces que transmitía esta publicación eran diversas en su origen aunque coincidentes en los principios de antimilitarismo, defensa de los derechos del niño, desmantelamiento de las burocracias político educativas, democratización del gobierno escolar, reforma de la enseñanza primaria en aspectos metodológicos, disciplinarios y curriculares asociados a la transmisión memorista y libresca, eliminación de las aspiraciones elitistas en la universidad. Los artículos breves de Julio Barcos, los comentarios bibliográficos y gremiales de Cesar Godoy Urrutia, las transcripciones de fragmentos de la obra de León Tolstoi, Anatole France, José Ingenieros, Juan Bautista Alberdi, entre otros, conducían en conjunto, y como efecto de la extrapolación, a un imaginario reformista extremadamente crítico de la sociedad, cultura y escuela existentes.

Los conductores de la IMA consideraban a su organización “hija del impulso rebelde de los maestros de vanguardia”, pero sin una ideología exclusiva, mucho menos el propósito de llevar al aula la lucha de clases. La siguiente nota editorial del *Boletín de la IMA*, expresa la posición reformista que su conducción deseaba difundir:

La simple lectura de las resoluciones de la Primera Convención, que son el programa e ideario de la IMA, basta para llevar al cerebro del más obsecado la idea de su amplitud, de su eclecticismo ideológico, en el terreno llamado propiamente social. No está adscripta, pues, a ninguna escuela filosófica determinada, lo que no significa tampoco adhesión a lo establecido. Es, sencillamente, *Progresista*. Y no está colocada en esta posición por comodidad ni por cobardía, sino porque la gran masa de maestros carece de una ideología vertebral y definida. Pero la está formando.<sup>14</sup>

La IMA no ocultó su objetivo de contribuir a una alianza entre maestros y el pueblo trabajador, aunque si negó toda relación con el comunismo soviético, en procura de despertar “los ideales y capacidades inéditas” del proletariado. Sin embargo, la relación entre renovación educacional y sindicalismo obrero fue por lo común más utópica que verdadera, y la IMA no escapó a esta regla. Por ejemplo, cuando recibió la invitación para realizar una conferencia propuesta por la Federación Obrera y de otras agrupaciones culturales de General Pico, territorio nacional de La Pampa, lo entendió como una muestra de interés y curiosidad de los trabajadores hacia la *Nueva Educación*, sin percibir que la iniciativa había surgido del grupo de anarquistas bonaerenses, alguno de ellos universitarios, que componía el núcleo duro del sindicalismo de esa localidad. Esta relación episódica entre la IMA y los anarquistas pampeanos tuvo como resultado que los maestros de la zona

---

14 *Boletín de la IMA*, n. 11-12, oct-nov 1929, p. 137.

no asistieran a la conferencia, como tampoco lo hicieron los obreros. Puede esto atribuirse al rechazo hacia los organizadores, que eran los encargados de preparar el ambiente para asegurar la concurrencia, aunque también al desconocimiento sobre la existencia de la IMA y sobre la trayectoria de su secretario, Cesar Godoy Urrutia, que ofició como orador.

La IMA, difundió su ideario a través del *Boletín*, pero también, y principalmente si se observan los resultados, mediante conferencias organizadas por agrupaciones culturales de diversas poblaciones de las provincias de Buenos Aires – La Plata, San Pedro, Pergamino, Tigre, Mar del Plata, Arrecifes – y Santa Fe, y en el Territorio Nacional de Pampa Central. Los oradores fueron principalmente Cesar Godoy Urrutia, Julio Barcos y, en una segunda línea, Pedro Franco y José Morales y sus temas de rutina eran el gremialismo docente, los derechos del niño y la renovación pedagógica; Gabriel Del Mazo se ocupaba de las disertaciones sobre problemas universitarios. El acercamiento de la cultura intelectual y escolar a los sectores populares fue uno de los tópicos de mayor interés en las conferencias de Cesar Godoy Urrutia. Esta conjunción de propuestas gremiales, pedagógicas y sociales tenía en la provincia de Santa Fe un terreno de cultivo ya abonado por un decenio de actividad de algunos maestros con compromiso social y afición periodística, que sostenían cinco revistas destinadas al gremio docente y mantenían una presencia continua en la prensa de las ciudades más importantes.

Al momento de crearse, la IMA encontró apoyo en algunas sociedades gremiales del magisterio argentino de desigual relevancia: la Liga del Magisterio, de la ciudad de Buenos Aires; el Círculo Docente, de Catamarca; la Asociación “El Magisterio de La Rioja”; el Centro Cultural del Maestro y el Comité de la Confederación de Maestros, de La Banda – provincia de Santiago del Estero –; y la Federación Tucumana de Maestros. Las adhesiones en los otros países eran apenas nominales. En algunos países se trataba de entidades carentes de poder real, como es el caso de la Liga Nacional del Magisterio, de Bolivia, la abatida Asamblea de Profesores de Ecuador, y la recién creada Federación del Magisterio Paraguayo. En otros países el gremio docente tenía organizaciones más sólidas, aunque ello no significaba una mayor consolidación de la IMA como federación internacional; tal era el caso de México, con la Liga Nacional de Maestros, y de Uruguay, con la Federación Magisterial Uruguaya y la Asociación de Maestros “José Pedro Varela”. Estas adhesiones suponían para los organizadores de la IMA la existencia de una organización de tercer grado, sin embargo la nómina de miembros del Consejo Americano Provisional revelaba que las representaciones quedaron inicialmente entre los maestros e

intelectuales argentinos, o exiliados residentes en Argentina, que habían integrado el Comité Organizador de la Primera Convención Internacional del Magisterio, lo cual se modificó en 1929 al integrarse como miembros titulares Guadalupe Herrera Arrivillaga (delegado por Honduras) y Juan José Arévalo (delegado por Guatemala), que se sumaban a Carlos Sánchez Viamonte (delegado por Uruguay) y Julio Barcos (delegado por Chile), que estaban en el Consejo desde el primer momento. El hecho de que se eligiera a Julio Barcos como delegado por Chile es una muestra de las ausencias en las representaciones. A César Godoy Urrutia, el profesor chileno artífice de la IMA, se le reservó el cargo de Secretario Americano Provisional. Designación provisoria que nunca pudo cambiar de condición.

En 1929 se adhirieron la Asociación de Maestros de El Salvador, el Sindicato de Maestros de Educación, de Guatemala, y la Sociedad Magisterio Nacional, de Honduras. También entró en funcionamiento su sección Oficina Pedagógica Americana, con sede en Montevideo, dirigida por el Prof. Humberto Días Casanueva, con la colaboración de dos delegados de las asociaciones uruguayas adheridas, profesores Otto Nieman y Clemente Estable.

El propósito de crear agrupaciones de “Amigos de la IMA” fue poco fecundo, ya que solo se afirmaron las de Cuzco y Chiclayo – en Perú –, mientras que otras que se iniciaron con entusiasmo, como la de Arequipa y La Plata, no tuvieron continuidad. Estas agrupaciones no tenían naturaleza gremial, sino filantrópico cultural, como lo revela el caso de La Plata, donde se proyectó crear una “Casa del Niño” que defendiese los derechos de la infancia generando un espacio educativo con biblioteca, teatro, cine, concursos literarios, juegos, excursiones y asistencia médica gratuita; para los maestros se proponía desarrollar conferencias, publicaciones y biblioteca que difundieran la “nueva educación”, incluyendo en ella el gremialismo docente y la alianza con los trabajadores manuales en procura del desarrollo cultural y la justicia social.<sup>15</sup>

## LA INFLUENCIA GREMIAL DE LA IMA

El Secretariado de la IMA ocupó el lugar de interlocutor de las demandas gremiales del magisterio organizado sindicalmente en América Latina, aunque su presencia real se limitó a Argentina. En este país tuvo estrechos lazos con la Confe-

---

15 *Boletín de la IMA*, n. 2, Buenos Aires, nov 1928, p. 53.

deración Nacional de Maestros; saludó con entusiasmo el triunfo de los maestros huelguistas de la provincia de Santiago del Estero que demandaron salarios adeudados de varios meses y alentó a sus pares de Catamarca a hacer lo propio; apoyó a la Federación de Maestros Tucumanos en su disputa con el Círculo de Maestros oficialista.

La adhesión de la Confederación Nacional de Maestros, organización creada en julio de 1928, tardó unos meses en llegar, haciéndolo primero su Comité del distrito de La Banda.

La IMA se propuso unificar las organizaciones del magisterio argentino existentes. Para ello tuvo un papel fundamental en la realización, del 13 al 17 de enero de 1929, de la primera Convención Nacional de Maestros en la Ciudad de Córdoba, donde se trataría este propósito, así como la adhesión a la IMA y la federalización de la enseñanza, según lo había dispuesto la Junta Ejecutiva Organizadora conformada en la Primera Convención Internacional de Maestros. La convocatoria tuvo una recepción amplia, pues asistieron delegaciones de organizaciones del magisterio de Capital Federal, Tucumán, Santa Fe, La Pampa, San Luis, La Rioja y Córdoba, y adhirieron otras de Catamarca y Mendoza.

La única disidencia intensa en las deliberaciones fue planteada por un pedagogo renovador de cierto renombre, Saúl Taborda, delegado de la Asociación de Maestros de la Provincia de Córdoba, que no aceptó adherir a la IMA ni a la Confederación, por ser un derivado de esta, ni a las conclusiones de la Convención que no tuvieran un carácter específicamente pedagógico, las cuales consideraba con connotaciones políticas y sociales, por ser reflejo de las resoluciones de la I Convención Internacional de Maestros de 1928, y por algunos tópicos particulares, como aludir al antiimperialismo y a la defensa de la libertad de expresión y reunión del Partido Socialista ante ciertas restricciones impuestas por el gobierno nacional. El delegado de la IMA, César Godoy Urrutia, replicó diciendo que era de ilusos pensar que la convención se había reunido para tratar temas solamente pedagógicos, y que la Nueva Educación era un problema fundamentalmente social que no podía desconectarse de los factores económicos y políticos: "... si luchamos por las libertades del niño... porque no habremos del luchar también por la libertad del hombre".<sup>16</sup> Finalmente las resoluciones de la Convención y los Estatutos de la Confederación

---

16 *Germinal*, periódico de tendencia socialista de Santa Rosa, Territorio Nacional de Pampa Central, 25.01.1929, p. 1.

tuvieron por aprobación de la mayoría la orientación prefijada por la IMA y sus simpatizantes. Sin embargo, entre las agrupaciones de Capital Federal persistieron los resquemores y competencias, siendo este un factor de debilidad serio en momentos futuros.

Otro resultado relevante del congreso fue la constitución de la Confederación Argentina de Maestros, formada por las federaciones regionales de maestros de las provincias, capital federal y territorios nacionales, aceptando también la afiliación directa de las asociaciones si no hubiera federaciones en su región.<sup>17</sup> La Federación de Maestros Tucumanos tuvo un rol decisivo en esta convención, así como en la organización institucional de la nueva Confederación, pues el Inspector Dionisio Campos ocupó el cargo de Secretario General en ambas.

Los estatutos de la Confederación, indican que se trataba de una organización autónoma, cuya relación con la IMA sería solamente de afinidad:

Son sus finalidades agremiar a los maestros de la república, prescindiendo de su jurisdicción y credo político o religioso, presentando y defendiendo sus intereses materiales, espirituales y sociales; defender los derechos del niño y bregar por la libertad profesional, sindical y política del maestro; para obtener que el superior gobierno escolar, en sus órdenes técnico y administrativo, sea efectivo, ejercido por los maestros agremiados y en el último orden con participación del pueblo; luchar porque la repartición escolar tenga autonomía económica; favorecer el progreso educativo facilitando el estudio, investigación, documentación, investigación y difusión de los sistemas y procedimientos de enseñar y realizar propaganda internacional a favor del movimiento sindical de todos los maestros del mundo y particularmente de los de América, coadyuvando a los fines de la IMA; sostener el principio de que el maestro es un obrero, al servicio de la paz y la solidaridad mundial; crear y afianzar los vínculos de solidaridad con los centros de cultura y con las agremiaciones manuales e intelectuales del mundo; intensificar la lucha contra el imperialismo en todas sus manifestaciones.<sup>18</sup>

En 1928 la IMA apoyó la creación de diversas organizaciones regionales en Argentina. En Buenos Aires, frente a las moderadas Confederación Nacional de Maestros y Liga del Magisterio, se organizó la Unión del Magisterio, cuyo programa tenía total afinidad con las propuestas de Julio Barcos:

1° Federalización de la enseñanza. Unificación del régimen económico con el apor-

---

17 *Germinal*, 10.01.1929, p. 1; *Germinal*, 19.01.1929, p. 1.

18 Transcritos en *La Vanguardia*, periódico socialista, Buenos Aires, 17.01.1929 y reproducidos en *Germinal*, 19.01.1929, p. 1.

te proporcional de cada provincia y contribución del Estado; gobierno federal por consejos escolares que gocen de autonomía técnica y económica. 2° Gobierno democrático de la educación por padres y maestros; implantación de la escuela unificada, desde el kindergarden a la universidad, que ofrezca a todos la posibilidad de ser educados de acuerdo a sus aptitudes. Aplicación de los procedimientos de la escuela activa. 3° Unidad de la función educadora; igual remuneración para el maestro en todo el país.

Además procuraba el perfeccionamiento profesional y la intensificación de la cultura general del maestro, su acción social y educadora en el medio en que actúe, y la sanción de una escala progresiva de sueldos para una vida digna y para el perfeccionamiento técnico y cultural. También anunciaba que contribuiría a la realización del Congreso Nacional pro Unificación del Magisterio y a la organización internacional de los maestros.

El 29 de julio de 1928 se creó la Federación de Maestros Tucumanos, integrada por la Magisterial de Río Chico, Asociación Magisterial de Chicligasta, Magisterial de Graneros, Magisterial de Monteros y Asociación Gremial de Maestros, de San Miguel de Tucumán.

En el Territorio de Pampa Central, se organizó para septiembre de 1928, en la ciudad de General Pico, el Primer Congreso de Maestros de La Pampa, a fin de organizarse gremialmente. La IMA tuvo participación central a través de su delegado José Morales, quien ofició de conferencistas representando también a la Junta Ejecutiva de la Primera Convención de Maestros que se realizaría meses después en Córdoba. Las comisiones de trabajo revelan los intereses del encuentro: asuntos gremiales y didácticos, efectos políticos de la transformación del Territorio en Provincia sobre el sistema educativo, vínculos con las asociaciones nacionales e internacionales del magisterio.<sup>19</sup> Constituida la Asociación de Maestros Pampeanos, realizó su II Congreso del 11 al 13 de octubre de 1929, asistiendo delegados de diez centros gremiales. Adhirió a las resoluciones de la Convención Nacional de Maestros, celebrada en enero en Córdoba, y dejó en suspenso su adhesión a la Confederación Argentina del Magisterio y a la IMA. Los renovadores de este territorio fueron acusados de ser difusores del anarquismo en las escuelas y de estar protegidos por inspectores y por la pasividad del Consejo Nacional de Educación.<sup>20</sup>

---

19 *La Vanguardia*, 13.10.1928, p. 5.

20 Estas acusaciones, sin precisar su origen, tuvieron el respaldo de la *Revista de Instrucción Primaria*, La Plata, 16.07.1930, p. 20.828.

También en 1928, diez centros gremiales del magisterio de la provincia de Santa Fe asistieron al Congreso Provincial de Maestros, realizado del 25 al 27 de noviembre, dejando constituida la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe, organización prescindente de ideas políticas y religiosas, con fines gremiales y de fomento educacional y cultural, integrada por asociaciones regionales autónomas, y por afiliados individuales en las zonas donde no existieran estas.<sup>21</sup> El congreso resolvió incorporarse a la IMA, adherir a las resoluciones de la Primera Convención Internacional de maestros reunida en Buenos Aires y a la Convención Nacional de Maestros que se realizaría en Córdoba, y solidarizarse con los maestros chilenos víctimas del autoritarismo del gobierno de Carlos Ibáñez, quienes "... gracias a su entusiasmo y a su vocación habían conseguido hacer de la escuela un verdadero foco de cultura popular, siendo hoy exonerados en masa a causa de la fidelidad a sus ideas pedagógicas renovadoras...".<sup>22</sup> En lo vinculado al sistema educativo, el congreso se proclamaba a favor de la federalización de la educación y planteaba diversas medidas de orden gremial con incidencia en la administración de la educación.

Las relaciones de esta Federación con la IMA se mantuvieron sólidas durante un par de años. Cuando organizó su II Congreso de Maestros, el delegado de la IMA, Pedro Franco, fue uno de los oradores de la sesión inaugural, junto a Juan Mantovani y a Julia García, secretaria general de la Federación y una de las principales promotoras de la constitución de la misma, influida por los debates y resoluciones de la I Convención Internacional de Maestros.

Sin embargo, la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe se perfilaba como una entidad moderada, de reformismo limitado, y en este congreso sólo se trataron cuestiones que no connotaban aspectos doctrinarios o ideológicos, como la ley de jubilaciones, el escalafón docente, el gobierno de la escuela, el plan escolar y las adhesiones nacional e internacional. La decisión sobre la delegación a la II Convención Internacional de Maestros era la única cuestión que tenía relación directa con el delegado de la IMA.<sup>23</sup>

---

21 A. Ascolani, "La Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe: experiencias y límites del gremialismo docente (Argentina, 1918-1943)", en Sadi Dal Rosso (org), *Associativismo e sindicalismo em educação*, Brasilia, Paralelo 15, 2011, pp. 299-314.

22 *El Orden*, diario de la ciudad de Santa Fe, 20.11.1928, p. 2.

23 *Boletín de la IMA*, n. 11-12, oct-nov 1929, p. 171.

## LA SOLIDARIDAD LATINOAMERICANA

Una de las tareas que la IMA realizó con mayor empeño fue la campaña solidaria en beneficio de los maestros chilenos perseguidos por la dictadura de Ibañez. La Unión del Magisterio denunció que el gobierno golpista chileno intervino militarmente el ministerio de educación, disolvió escuelas normales reemplazándolas por otras, ejerció violentas medidas disciplinarias a profesores jóvenes, exoneró a más de cincuenta maestros y funcionarios miembros de la Asociación General de Profesores y de la Sociedad Nacional de Profesores sin sumario ni causa justificada, clausuró hogares sociales, bibliotecas pedagógicas, círculos de estudio, cursos de perfeccionamiento y más de veinte periódicos y revistas de la AGP, suspendió la libertad de pensamiento, opinión, asociación, prensa, afiliación política y tránsito de los maestros, y violó la correspondencia privada principalmente extranjera.<sup>24</sup>

Para César Godoy Urrutia, el gobierno de Ibañez “exterminó a los maestros que estaban desarrollando en su país una reforma trascendental de la educación pública” reemplazándolos por profesores europeos que dieran otra orientación al sistema educativo, quedando dispersos los maestros gremialistas, tras haber sido acusados de comunistas, anarquistas, bolcheviques, antipatriotas. Uno de esos profesores desplazados, Daniel Navea, escribió para el periódico *Cultura* un artículo de descargo en el cual decía en defensa de la Asociación que sus miembros dignificaron al maestro primario, antes sujeto al caciquismo político, que difundieron en todo el país la novedades pedagógicas modificando el tradicionalismo cultural, que despertaron entre los maestros el interés por los problemas de la pedagogía y desde 1926 las asociaciones de maestros repartieron en tres años cuanto menos 50.000 libros de los principales pedagogos del movimiento de escuela nueva y activa del mundo. Finalmente, que la reforma educacional de 1927-1928 aplicada por el decreto ley n. 7.500 instaló los principios educacionales, que si bien no pudieron concretarse por falta de recursos y de apoyo institucional, luego se comenzaron a aplicar cuando se depuró autoritariamente el magisterio.<sup>25</sup>

El Secretario de la IMA explicaba el motivo de la represión de este modo:

Todas las fuerzas retardatarias de Chile, coaligadas por el vínculo de sus comunes privilegios e intereses de clase, han conspirado por intermedio de la dictadura militar para destruir una reforma educacional que implicaba la redención moral y

---

24 *La Vanguardia*, 08.10.1928, p. 8.

25 *Boletín de la IMA*, n. 11-12, oct-nov 1929, p. 142.



material del esclavizado pueblo chileno, y para acabar con la organización gremial de los maestros, que jugaban un papel preponderante en la evolución social del país.<sup>26</sup>

La desesperada situación de los maestros chilenos perseguidos y exiliados en 1928 contribuyó a poner en marcha la solidaridad material. Hubo colectas organizadas por El Centro Cultural del Maestro de La Banda y los grupos de Amigos de la IMA de Cuzco y Arequipa. También fue motivo para que la Federación Internacional de Asociaciones de Institutores (FIAI), con sede en París, hiciera una donación – por cierto discreta, equivalente al salario mensual de un obrero – acompañada de la propuesta de sellar un tratado de amistad para intercambio de información sobre formación y condiciones de trabajo de los maestros y protección recíproca para los afiliados en caso de viaje de uno a otro continente. Claro que entre la FIAI y la IMA había una gran diferencia, pues mientras que la primera tenía 550.000 afiliados, la otra era una entidad superestructural que difícilmente pudiera ser considerada una organización de segundo o tercer grado. Sin embargo, el discurso pro popular de la IMA y sus contactos eran tentadores para la Federación Internacional, que se proclamaba compuesta por “educadores de la clase popular, salidos del pueblo viviendo con el pueblo, enseñando a los niños del pueblo” y con el objetivo de “establecer la democracia en nuestras escuelas y dentro de nuestras organizaciones profesionales”. La donación propuesta por la FIAI fue emulada por el Secretariado Profesional Internacional de la Enseñanza y la Federación General de la Enseñanza de Francia, adherida a este, y ambos a la Federación Sindical de Amsterdam, sumando en conjunto \$290, con lo cual la colecta para asistir a los maestros chilenos llegaba a la considerable cantidad de \$3.903.<sup>27</sup> El éxito económico de la campaña solidaria y las relaciones con las federaciones del magisterio de diversos países latinoamericanos se debían a que la IMA era heredera de las conexiones internacionales que la Asociación General de Profesores de Chile había labrado en una década. Esta trascendencia internacional fortaleció los contactos y contrabalanceó la debilidad institucional en términos de solidaridad concreta en caso de medidas de fuerza.

---

26 *El Libertario*, 01.11.1928, p. 4.

27 *Boletín de la IMA*, n. 11-12, oct-nov 1929, p. 189.

## EPÍLOGO

A pesar de sus contactos, la presencia de la IMA era poco significativa incluso en la Argentina. Esta situación se modificó en 1929 debido a su participación en un conflicto suscitado entre el gobierno de la provincia de Tucumán y la Federación del Magisterio Tucumano, suscitado por la falta de reconocimiento oficial de esta organización y de la IMA como entidades representativas del magisterio, prohibiendo la actividad sindical de los directivos dependientes del Consejo General de Educación. El momento político electoral y la adhesión de algunos sindicatos de la provincia a los maestros incidieron para que el gobernador dejara sin efecto las sanciones, pero la IMA se desacreditó públicamente con estos sucesos porque grandes diarios, como *La Nación* y *La Prensa*, la presentaron junto a sus organizaciones adheridas como sectarias y subversivas.

Pocos meses después, con la realización de la Segunda Convención Internacional de Maestros en Montevideo, el 15 de febrero de 1930, el declive de la IMA se comenzó a percibir. Los temas a debatir debían ser, como en la Primera Convención, de índole institucional, gremial, pedagógica, y doctrinaria. La necesidad de afianzarse en el norte del continente generó la propuesta de establecer otro Secretariado en esa región; las agresiones de algunos gobiernos al sindicalismo docente motivaron el debate sobre las formas de solidaridad gremial; la apatía y falta de preparación del magisterio hizo que se tratara el tema de la formación docente y la forma de difundir los avances de la Nueva Educación. Otras cuestiones se relacionaron con los principios éticos, políticos y sociales que la IMA había adoptado: americanismo, pacifismo, antiimperialismo, apoyo a la democracia como forma de gobierno, a la educación elemental universal y a la supresión del trabajo infantil. El manifiesto de convocatoria de la convención, redactado por los maestros uruguayos es una pieza fundamental para comprender el espíritu de la renovación educativa de esos años. La percepción de un panorama mundial complejo, marcado por una crisis detonada con la guerra mundial, “una época en que la inteligencia y la cultura se bambolean ante la decadencia y el reaccionarismo”, era el contexto en el cual esa vanguardia de maestros idealistas debía hacer que el conjunto de maestros tomara conciencia del valor moral de su profesión, de la realidad social injusta, en defensa de los derechos del niño.<sup>28</sup>

---

28 *Boletín de la IMA*, n. 11-12, oct-novi 1929, p. 154.

La Convención se ocupó esencialmente de la renovación pedagógica y postuló la necesidad de la unidad del proceso educativo, refiriéndose a la educación permanente de la persona, pero dejó en segundo plano el debate de los asuntos sociales que los asistentes más radicalizados esperaban. No obstante se aprobó el diagnóstico de la situación crítica de los salarios docentes en todos los países. La no adhesión a la Liga Antiimperialista fue uno de los motivos para que la revista de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza (ITE), de París, criticara el “olor a museo pedagógico” de los debates, y la ausencia de planteos ideológicos, más aún los vinculados a la lucha de clases.<sup>29</sup>

En septiembre de 1930 se produjo en Argentina la Revolución militar que llevó al poder al general retirado José Uriburu y el 4 de octubre fue decretado el estado de sitio. En Chile, mientras tanto, duraría un año más la dictadura de Ibáñez. En estas condiciones, la existencia de la IMA era imposible y si bien se observa alguna referencia a ella aún en 1933, ya no tenía en el territorio argentino funcionamiento real.

En 1931 Chile recobró las libertades civiles y políticas tras la renuncia de Ibáñez, en julio de 1931. La AGP volvió a funcionar, pero con una creciente tendencia a dejar la prescindencia política para actuar en conexión con el Partido Socialista, y a sostener un discurso clasista anticapitalista y antifascista. Esta definición ideológica produjo la escisión en sus filas de dos grupos, uno filo soviético, que fundó en 1932 la Federación de Maestros de Chile, y otro sindicalista revolucionario, más tarde organizado bajo el nombre de Frente Funcional Sindicalista. De regreso en Chile, César Godoy Urrutia fue uno de los principales dirigentes de la AGP y del Partido Socialista. La IMA dejó entonces de tener presencia en Argentina, aunque por lo menos hasta 1933 siguió funcionando pues la AGP se declaraba adherida.<sup>30</sup>

Mientras el panorama gremial magisterio se diversificaba y la AGP perdía hegemonía, atacada tanto por los disidentes como por la oficialista Confederación de Profesores de Chile, en Argentina el abanico de expresiones gremiales se homogeneizaba bajo la norma de un reformismo legalista, que decidió olvidar la experiencia más combativa propiciada por la IMA. En su lugar crecieron las organizaciones

---

29 *Sarmiento, revista educacional*, n. 125, Rosario, 31.05.1930, p. 278.

30 No disponemos aún de elementos para establecer una línea de continuidad con el Tercer Congreso de Maestros Americanos (La Habana, 1939), el Cuarto Congreso Americano de Maestros (Santiago de Chile, 1943), y la posterior Confederación Americana de Maestros.

de segundo grado muy moderadas, como la Confederación Nacional de Maestros o el Frente Único del Magisterio Argentino, o aquellas cuya confrontación con el Estado fue posible debido a la debilidad de algunos gobiernos provinciales de signo político diferente al gobierno nacional. Las federaciones provinciales, por su parte, adoptaron estrategias de acción en defensa de los intereses estrictamente económicos o profesionales de su gremio, como fue el caso de la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe, que poco difirió de la Federación de la provincia de Buenos Aires, constituida en febrero de 1930 con la unión de la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires y el Círculo de Maestros de Avellaneda, ambas ajenas a las tácticas de acción directa.

En Argentina, la IMA no cumplió sus objetivos, ni siquiera los pedagógicos, sin embargo, en el terrero gremial contribuyó a acelerar la organización del magisterio, que era incipiente en comparación con la de los trabajadores manuales y estatales. Por otro lado, contribuyó a vincular el gremialismo, como fuerza nueva, con el interés por la renovación pedagógica, tal como había ocurrido en Chile, puesto que de otro modo probablemente se hubiera continuado con la tendencia mutualista previa, y por el escolanovismo, como estímulo a una mayor y más efectiva dedicación profesional de los docentes, hubiera quedado reducido al ámbito de la acción oficial o de las asociaciones conectadas a las instituciones internacionales de la Escuela Nueva y del pragmatismo norteamericano.





# Sindicalismo docente en América Latina.

## Un ensayo sociológico

*Julián Gindin\**

**E**n este texto presento algunas hipótesis con las que pretendo contribuir a interpretar la historia del sindicalismo docente en América Latina, a partir de analizar los casos de México, Venezuela, Argentina, Brasil, Chile y Bolivia.<sup>1</sup> Estas hipótesis se basan en las características del gremio y en las políticas estatales concretas con las que el gobierno hace frente a las demandas docentes y a los cuadros y organizaciones que las promueven. He optado por escribir un ensayo debido a que los estudios empíricos sobre la cuestión aún presentan importantes lagunas y a que la escala del presente texto me fuerza a simplificaciones y generalización excesivas. En este ensayo presento, de manera sumaria, I. cuál fue el papel de los docentes en los procesos en los que el trabajo y las organizaciones de trabajadores comenzaron a ser regulados por el Estado, II. cómo en las décadas de 1950 y 1960 maduraron en el gremio condiciones que permitieron una transformación en la acción sindical y, finalmente, III. qué ha pasado con esta herencia política en el contexto de democratización y neoliberalismo de las tres últimas décadas.

---

\* Profesor de la Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: julian\_gindin@hotmail.com.

1 El presente trabajo continúa algunas reflexiones desarrolladas en mi tesis de doctorado, donde traté de los casos de Argentina, Brasil y México (Gindin, 2011). Sobre los otros países mi conocimiento es más parcial, aunque el caso chileno ha sido trabajado por Núñez (1986). El material histórico sobre Bolivia y Venezuela es escaso; sistematicé información contemporánea sobre estos casos en Gindin (2009). Sobre Bolivia, ver también Anaya (2009).

## LAS POLÍTICAS ESTATALES DE INCORPORACIÓN A LA CLASE OBRERA Y LOS DOCENTES

Como parte de los proyectos gubernamentales de incorporación de la clase obrera, los estados regularon las condiciones laborales y la actividad sindical. Entre quienes han estudiado estos procesos hay consenso en que esta intervención estatal tuvo, en términos generales, un carácter doble: sancionó y protegió derechos sindicales, pero al mismo tiempo se orientó a controlar la acción de los trabajadores. Uno de los grandes méritos del trabajo de Collier y Collier (1991) es que permite ir más allá de este reconocimiento general.

Collier y Collier (1991) estudiaron ocho países latinoamericanos, entre ellos cinco de los seis casos que aquí interesan, y establecieron una tipología. De acuerdo a ella, Brasil entre 1930 y 1945 y Chile entre 1920 y 1931 serían casos de incorporación estatal de la clase obrera. En estas ocasiones prima la faceta controladora de la acción estatal, que despolitiza a las organizaciones de trabajadores. Es en Brasil donde este proyecto llegó más lejos, llegando a conformarse un verdadero sindicalismo oficialista que sobrevivió al gobierno de Getúlio Vargas (1930-1945). Argentina entre 1943 y 1955 constituiría un caso de populismo laboral, en tanto México (1917-1940) y Venezuela (1935-1948) de populismo radical. En estos últimos tres países la incorporación fue protagonizada por un partido, y su acción politizó y movilizó a los trabajadores. La diferencia radica en que en el “populismo laboral” (Argentina) se movilizaron los trabajadores, mientras en el “populismo radical” (México y Venezuela) se movilizaron también los campesinos para sostener la coalición gubernamental reformista. Como muestran Collier y Collier (1991) estos diferentes procesos y sus implicaciones son determinantes de la historia – y particularmente de la historia del movimiento sindical – en las décadas siguientes. Creo que Bolivia puede caracterizarse, también, como un caso de populismo radical.<sup>2</sup>

Desde el punto de vista del Estado no era tan importante controlar a los docentes como a otros segmentos asalariados. Las organizaciones del magisterio eran

---

2 No es este el lugar para intentar ubicar con precisión al caso boliviano en la tipología propuesta por Collier y Collier (1991). El periodo de incorporación habría comenzado en 1936, con el gobierno del militar nacionalista David Toro. La revolución del ‘52 indicaría la radicalización del periodo de incorporación, con el gobierno del Movimiento Nacional Revolucionario, que se extendería hasta el golpe militar de 1964. A diferencia de los casos de Venezuela y México, no hubo después de la reacción un periodo de estabilidad asentado en un sistema de partidos integrador que procesase las diferencias políticas evitando la polarización.

débiles, en general respetuosas de la autoridad estatal y con pocas articulaciones con el movimiento sindical. Si bien hay registros de huelgas docentes en la primera mitad del siglo XX, la insatisfacción laboral del gremio raramente se expresaba en acciones colectivas confrontadoras. Naturalmente, por el tipo de trabajo, las protestas docentes no afectaban la economía de manera directa. De cualquier manera, por otro lado, era relativamente fácil promover desde el estado entidades docentes afines a los gobiernos. La afiliación obligatoria a una entidad oficial, por ejemplo, podía efectivizarse de manera sencilla. Era un segmento laboral interesante para los regímenes que se proponían movilizar a la sociedad en su apoyo: los maestros se encontraban en todas las ciudades y pueblos y podían ser efectivos difusores de las ideologías políticas en las cuales se legitimaba la acción estatal. Esta capilaridad del magisterio y el ascendente que podrían tener sobre las comunidades (particularmente sobre las comunidades rurales) los hacían particularmente atractivos como organizadores populares. En otras palabras: para los regímenes políticos que se propusieron la incorporación de la clase obrera era relativamente menos importante controlar a los docentes que a otros gremios, pero sí podía ser relevante movilizarlos como base de apoyo. Esto explica que los gobiernos de México (en la década del '30) y Bolivia (en la del '50) movilizaran a los maestros rurales y regularan su acción sindical, mientras el régimen de Vargas, en otro país rural, mantuvo a los docentes relativamente fuera del edificio institucional que se propuso edificar.

Las políticas estatales destinadas a controlar y/o fortalecer el sindicalismo y la regulación de las relaciones laborales supusieron la sanción de instrumentos legales que contemplaron de manera muy desigual a los empleados públicos. En la constitución mexicana (1917) y en la ley de asociaciones sindicales argentina (1945) eran garantizados algunos derechos sindicales al sector público, pero este no era el caso de las leyes establecidas en Brasil (1943), Chile (1931) o Bolivia (1942). En estos últimos países, y probablemente también en Venezuela,<sup>3</sup> estos instrumentos legales no reconocían derechos sindicales para los docentes públicos. Estas diferencias no son casuales. Tanto en México en 1917 como en Argentina en 1945 los gobiernos estaban determinados a fortalecer al sindicalismo como base de soporte político; mientras ese no era, por lo menos en la misma escala, ni el proyecto de Vargas (1930-1945) en Brasil ni el Alessandri (1920-1925) o Ibañez (1927-1931) en Chile. En Venezuela la ley del trabajo fue promovida por un gobierno al que la

---

3 No tuve oportunidad de consultar el original de la Ley del Trabajo venezolana sancionada en 1936.



coalición reformista emergente se oponía y en Bolivia fue sancionada exactamente diez años antes de la revolución. Detengámonos en cada caso.

La Constitución mexicana de 1917 estableció el derecho a la organización colectiva y a la huelga, para todos los asalariados, pero sería posteriormente que el gobierno regularía más detalladamente el trabajo de los docentes empleados por el gobierno federal (que era un segmento en crecimiento, y que se convirtió en paradigma de las legislaciones estatales). En este contexto, fueron claves el Estatuto Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (1938) y el reglamento específico para los empleados de la Secretaría de Educación Pública (1946) del gobierno federal.

Una federación docente que participaba de la central obrera próxima al gobierno (la CROM) había ganado algunos espacios institucionales en el sistema educativo a fines de la década del '20 y posteriormente se desarrollaron diversas organizaciones de maestros, incentivadas por el protagonismo docente en dos de las políticas más radicales del gobierno de Cárdenas (1934-1940): la reforma agraria y la educación socialista. El Estatuto de 1938 estableció que cada Secretaría del gobierno federal sólo reconocería a un sindicato y desde entonces estuvo en agenda la constitución del sindicato único de la Secretaría de Educación Pública, creado finalmente en 1943, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El estatuto de 1938 (derogado por uno nuevo en 1941) y el reglamento (1946) otorgaron un enorme poder al sindicato, exactamente en la década que asistió al giro conservador de los gobiernos posrevolucionarios mexicanos. Afiliación obligatoria, gran poder de disciplinamiento del Comité Ejecutivo Nacional sobre las secciones estatales y, lo que es más revelador, participación del control laboral sobre la docencia. Institucionalmente, esto se logró por medio de la capacidad de indicar quienes ocuparían la mitad de los cargos docente vacantes (una especie de bolsa de empleo) y la integración paritaria (esto es, con capacidad de veto) de los organismos que decidían los ascensos y los traslados. Recordemos que un mismo partido (el PRM de Cárdenas, luego transformado en el PRI) gobernó México hasta el año 2000 y entrelazó las estructuras partidarias con el estado, por un lado, y con las organizaciones sociales y sindicales, por el otro. El SNTE participó de esta exitosa gobernabilidad corporativa.

En Bolivia primero se organizaron los maestros urbanos, y los rurales lo hicieron masivamente de la mano de la revolución de 1952. Este último segmento estaba fuertemente articulado con el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) en el gobierno. Como directivos de la federación de maestros rurales fueron elegidos funcionarios jerárquicos, inclusive ministros. Sin embargo, a diferencia de

México, los segmentos rural y urbano de la docencia se organizarían en confederaciones nacionales separadas, posiblemente por las dificultades del MNR de dirigir políticamente los docentes urbanos. La ley laboral de la década del '30, que no contemplaba el derecho a la sindicalización del sector público, fue mantenida; pero el Código de Educación promulgado en 1955 reconoció el derecho a la sindicalización del magisterio. La carrera docente, regulada en 1936, fue reformada por el Reglamento del Escalafón Nacional del Servicio de Educación (1957) y las organizaciones de maestros fueron integradas a la gestión del sistema educativo, y particularmente de la carrera docente.<sup>4</sup> Este sistema supone la unicidad sindical, vigente en Bolivia hasta la actualidad. Las federaciones y confederaciones se sostienen económicamente con descuentos compulsivos sobre su base de representación. Si bien los organismos de los que participan las organizaciones docentes no son paritarios (a diferencia de la situación planteada en México)<sup>5</sup> la participación de sindicatos únicos y de personal de carrera en las comisiones encargadas de la calificación y ascenso de los docentes favoreció, en los contextos políticos favorables, cierto co-gobierno informal del sistema educativo.

Probablemente la Asociación General de Profesores (AGP), de Chile, creada en 1922, haya sido la más fuerte de las organizaciones docentes de ese periodo. La AGP llegó a reunir siete mil afiliados, cultivaba buenas relaciones con el movimiento sindical y reunía a un vigoroso activismo docente. Inicialmente la AGP apoyó críticamente al gobierno de Ibañez (1927-1931) y algunos de sus cuadros se incorporaron como funcionarios a la cartera educativa. Sin embargo, esta buena relación duró poco y en 1928 el gobierno disolvió la AGP, y exoneró y trasladó a muchos de sus dirigentes.

A diferencia de sus congéneres en Bolivia o México, la gravitación de la AGP hasta 1928 no dependía de su articulación al proceso político nacional. La AGP tenía sus raíces "... en el proceso histórico de ascensión e irrupción de las capas

---

4 Entre los criterios para evaluar a los docentes, el reglamento incorpora la asistencia a reuniones sindicales (art. 26) y al evaluar los docentes que pretenden ascender de jerarquía, el reglamento establece que debe tenerse en cuenta "el ascendiente y la autoridad moral de que deben gozar, en las bases del magisterio, los candidatos a los cargos superiores de la administración escolar" (art. 55).

5 El reglamento establece que las federaciones docentes nombrarían uno de los tres miembros de las Comisiones Distritales encargadas de la calificación de los docentes, y uno de cuatro miembros de los tribunales encargados de evaluar los ascensos dentro de la carrera docente.

medias” (Núñez, 1986:57), y en ese sentido guarda más puntos de contacto con las asociaciones docentes argentinas que le fueron contemporáneas. Las relaciones con el movimiento sindical, más fuertes que en Argentina pero en el mismo sentido, se fundamentaban en el marxismo o el anarquismo. Tenían, por ello, un fundamento ideológico diferente que las relaciones entre los docentes y el movimiento sindical en México y Bolivia. El activismo docente en Argentina o Chile en ese periodo era parte de un desarrollo organizativo relativamente autónomo en relación al estado, algo que difícilmente podía alcanzarse en la década del ‘20 en países rurales como Brasil, México o Bolivia.

El gobierno de Vargas (1930-1945), en Brasil, no tuvo que hacer frente a organizaciones sólidas como la AGP chilena. En el estado de São Paulo apoyó la creación de la que sería por décadas la principal organización del profesorado brasileño, el Centro do Professorado Paulista (CPP). Pero este apoyo no significaba incorporarla a una base asalariada militante, que el varguismo inicialmente no tenía ni promovía. Finalmente, el gobierno asumió características decididamente autoritarias con el Estado Novo (1937-1945).

En Argentina había buenas condiciones para la conformación de entidades docentes con relativa autonomía del estado: una sociedad más urbanizada y con mayor presencia de las modernas clases medias, un desarrollo relativamente más vigoroso del sistema educativo y el fin de la república oligárquica en la década del ‘10. Sin embargo, la situación favorable para la acción de las asociaciones docentes que entonces actuaban en Argentina se cerraría en 1930, con una reacción antiliberal en diversos frentes que se continuó en el gobierno de Perón (1946-1955). El fuerte liberalismo laicista de finales del siglo XIX continuaba teniendo presencia en muchos cuadros docentes y la promoción de elementos católicos y espiritualistas era para ellos inaceptable. A eso se sumaba una creciente polarización política que ubicó a buena parte del magisterio en las filas del antiperonismo, o por lo menos los alejó del peronismo militante. Los gobiernos promovieron entidades docentes oficialistas, pero ni siquiera el gobierno de Perón mostró una gran determinación política para organizar al magisterio y satisfacer las demandas gremiales docentes.

En Venezuela, en 1932, antes de la apertura asociada al fin del gobierno de Juan Vicente Gómez, se creó la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria. Ésta, perseguida por las autoridades, fue el antecedente sobre el que se constituyó, en 1936, la Federación Venezolana de Maestros (FVM). Los sectores medios opositores se nucleaban en el Partido Democrático Nacional (que después de la salida del PC fue transformado en Acción Democrática, AD). Muchos cuadros docentes eran militantes de AD, y Beltrán Prieto Figueroa, primer presidente de

la FVM, fue Ministro de Educación cuando AD llegó al gobierno (1945-1948). En ese breve trienio la FVM se identificó y participó del gobierno. Infelizmente, no cuento con informaciones sobre la regulación del trabajo docente o el sistema educativo que permitan ver qué papel le cupo a la FVM en este contexto.<sup>6</sup>

Con la excepción de México, donde la reacción a los gobiernos reformistas se canalizó dentro del mismo partido político, hay una notable discontinuidad entre las gestiones de los gobiernos a los que hicimos referencias y los que los siguieron. Golpes militares acabaron con los gobiernos de Gallegos (Venezuela, 1948), Perón (Argentina, 1955) y Paz Estenssoro (Bolivia, 1964). En Bolivia y Venezuela la actividad sindical docente fue perseguida, en Argentina fueron rehabilitados los viejos cuadros liberales y en México fueron fortalecidos los dirigentes más conservadores. En los contextos políticos liberales que siguieron a los gobiernos de Ibañez (Chile, 1931) y Vargas (Brasil, 1945) resurgió la actividad sindical y no hubo persecuciones político ni se promovieron relaciones corporativistas con las entidades docentes.

Independientemente de la actitud que los gobiernos tuvieran frente a las organizaciones docentes (si las promovían o no), puede afirmarse que a partir de la década de 1930 las condiciones de trabajo docente comienzan a ser específicamente reguladas. Esta regulación fue legal (no contractual), inclusive constitucional, era demandada por las organizaciones docentes y frecuentemente fue negociada con éstas. Las principales demandas eran la estabilidad e inamovilidad en el cargo (para evitar los despidos y limitar los efectos laborales de las reorganizaciones de la planta docente), una escala de salarios, el ingreso por concurso y, en ocasiones, el ascenso por concurso a los cargos jerárquicos. La estabilidad y la inmovilidad en el cargo fueron paulatinamente consolidándose como componentes del empleo docente, lo que tendría importantes consecuencias. Las condiciones laborales de los docentes fueron reguladas cada vez con mayor especificidad, en ocasiones como parte de la regulación de las condiciones laborales del conjunto de los empleados públicos, como en Chile (1960) o México (1938-1941), y en otras oportunidades con instrumentos específicos, como en Argentina (1958) o Bolivia (1957).

Interesa destacar que los instrumentos que regularon el trabajo docente en Argentina, Brasil y Chile no establecieron atribuciones especiales para las organiza-

---

6 En 1991 el Reglamento Docente daba a las federaciones docentes un importante poder sobre la carrera docente. La Junta Calificadora Nacional está integrada por siete representantes de las organizaciones docentes, siete del estado y un miembro designado de común acuerdo. Mi hipótesis es que esta gravitación de las federaciones sobre la carrera docente era anterior.

ciones docentes. Las organizaciones gremiales no tenían incidencia en el ingreso a la docencia, ni en las promociones, ni en los traslados. Esto contrasta con lo que pasó en México, Bolivia y tal vez Venezuela. Creo que esta diferencia se explica porque los gobiernos que sancionaron los estatutos docentes en Argentina, Brasil y Chile no tenían como proyecto darle poder a determinadas organizaciones docentes para fortalecerlas como base de apoyo político. La tradición más liberal del magisterio en Argentina, Brasil y Chile también contribuyó, y fue al mismo tiempo consecuencia, de esta ausencia de las organizaciones gremiales en el control del trabajo. En estos países las organizaciones docentes demandaban concursos, que a lo sumo fiscalizarían, nunca control sobre los mecanismos de ingreso o ascenso dentro de la carrera docente.

Si bien las primeras organizaciones docentes no participaron del movimiento sindical, esto cambió a medida que avanzaba el siglo XX. La relación de las asociaciones docentes con el movimiento sindical fue natural en México, Bolivia y Venezuela, donde movimientos policlasistas reformistas permitían un marco ideológico común a sectores de las clases medias y al movimiento sindical. También en Chile las principales asociaciones docentes tuvieron relaciones próximas con el movimiento sindical. En Argentina y Brasil esta relación fue más problemática, aunque por motivos diferentes. Sin negar las diferencias entre los cuerpos docentes de cada país (pero sin poder tratar de ellas), aquí destaco el papel explicativo de los diferentes contextos políticos.

En el esquema de organización del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en “sectores”, promovida por Cárdenas, la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE, integrada por el SNTE) integró el “sector popular”, separado del “sector obrero” y del “sector campesino”. La identificación entre el estado y el PRI, un partido policlasista dominante hasta la última década del siglo XX, aproximó políticamente a las organizaciones docentes del movimiento sindical. Pese a que el SNTE no pudo – por determinación estatal – afiliarse a una central obrera en la década del ‘40, la FSTSE y el SNTE se integraron al Congreso del Trabajo, creado en 1966 como la organización cupular del movimiento sindical mexicano. En Bolivia, la revolución de 1952 y el papel en ella de la Central Obrera Boliviana (COB), dirigida por el MNR, hicieron natural la participación en la central de los docentes. Sin embargo los estatutos de la Central establecen una participación calificada según se trate de organizaciones obreras (a las que está reservada la conducción de la central), campesinas o de clase media (como es el caso de los docentes, y que pese a su gran cantidad de afiliados están subordinadas a los sindicatos obreros). También en Venezuela, aunque con un contenido políti-

co diferente, la hegemonía de un partido político (Acción Democrática) sobre las organizaciones docentes y la mayoría del movimiento sindical contribuyó a que los docentes actuaran dentro de la Confederación de Trabajadores de Venezuela (CTV, fundada en 1947).

En Chile hubo una próxima relación entre el movimiento sindical y la Asociación General de Profesores (AGP) en la década del '20. De cualquier manera, la AGP no se integró a la central sindical. Posteriormente, la Federación de Educadores de Chile tuvo un papel importante en la organización de una central de asalariados de sectores medios, que a su vez participó de la creación de la Central Única de Trabajadores en 1953.

El peronismo promovió la creación de “sindicatos de maestros”, afiliados a la Confederación General del Trabajo (CGT). Estos intentos naufragaron en las propias divisiones del movimiento peronista y en el contexto sociopolítico descripto. Con el derrocamiento del peronismo, en 1955, esta situación no se reeditó: mientras el peronismo tenía un limitado peso en los sectores medios donde se reclutaban los docentes, y particularmente entre los cuadros docentes tradicionales, la central obrera se identificaba fuertemente con el peronismo. La Ctera, confederación docente creada en 1973, se afiliaría a la CGT recién en 1986.

En Brasil fue con el nuevo sindicalismo, a fines de los 70, cuando aparecieron corrientes que promovían la afiliación de la confederación docente a la Central Única dos Trabalhadores (CUT), lo que lograron en 1988. Hasta la década del '80 faltaba una ideología o movimiento político de masas que aproxime a las asociaciones docentes del movimiento sindical (que sí hubo en Venezuela, México o Bolivia), al tiempo que una sociedad más jerárquica, rural, con menor desarrollo de las clases medias y un sindicalismo más débil, constituyó un ambiente menos favorable que el de Chile para que la relación se estrechase.

## RADICALIZACIÓN Y SINDICALIZACIÓN DE LA DOCENCIA

En las décadas del '50 y del '60 el cuerpo docente ganó nuevos contornos. El papel social y político de las mujeres comenzó a redefinirse, de la mano de su progresiva incorporación al mercado de trabajo. Esto contribuyó a poner en jaque la idea de vocación como motivación para ejercer el magisterio. La tendencia secular a la concentración del gremio se aceleró, fundamentalmente en los casos de expansión tardía del sistema escolar y urbanización igualmente tardía de la población escolarizada (como es el caso de Brasil, México, Bolivia y probablemente también Venezuela). Otro elemento clave es la radicalización de la juventud, y particular-

mente de segmentos juveniles donde se reclutaban los docentes (de clase media o al menos con niveles relativamente altos de escolaridad). Debemos tener presente que probablemente el magisterio sea el sector asalariado con vasos comunicantes más fuertes con el movimiento estudiantil.

A finales de la década del '50 el clima político era relativamente favorable a la acción del gremio en casi todos los países. Argentina salía de los años más duros del golpe que terminó con el gobierno de Perón en 1955 y en Venezuela terminaba la dictadura de Pérez Jiménez (1958). De manera más o menos radicalizada, también habían sido superados los regímenes autoritarios en Brasil (en 1945) y Bolivia (en 1952). El contexto político volvería a cerrarse con los gobiernos militares que asumieron el poder en Bolivia (1964), Brasil (1964) y Argentina (1966).

La radicalización política que marcó la etapa contribuyó decisivamente al triunfo de la Unidad Popular en Chile (1970), a la llegada (efímera) al poder del general Juan José Torres en Bolivia (1970) y al regreso del peronismo en Argentina (1973). En los otros países las consecuencias de este periodo tuvieron menos impactos en el sistema político. En 1968 el gobierno mexicano reprimió con dureza a los estudiantes en la conocida matanza de Tlatelolco y el brasileño acabó con el desafío obrero que representaron las huelgas de Contagem y Osasco. Poco después dictaduras militares más violentas en Bolivia (1971), Chile (1973) y Argentina (1976) encauzarían represivamente la situación política en esos países. Venezuela, en tanto, continuaba con el régimen establecido en 1958 y aparecía como una “excepción” en una América Latina convulsionada.

El escenario gremial docente en México era monopolizado por el SNTE. Tampoco en Bolivia la unicidad sindical estaba colocada en cuestión (en cada ámbito, las confederaciones y federaciones actuaban como entidades únicas). Finalmente, en Venezuela, con el fin de la dictadura (1958), se reorganizó la Federación Venezolana de Maestros (FVM), dirigida por Acción Democrática (AD). Diferente fue el caso de Chile, Brasil, y particularmente de Argentina. Con un gremio heterogéneo (con ramas, especialidades, niveles, etc.), y sin mecanismos políticos y/o institucionales de integración como los de Venezuela, Bolivia y México, la fragmentación del gremio creció.

En este periodo emergieron movimientos cuya capacidad de presión se basaba en la adhesión y la capacidad de movilizar a su base de representación – un fenómeno del que pueden encontrarse antecedentes. Se trata de un cambio que supera la “gestión antes las autoridades” cómo método paradigmático de presión laboral, significa una confrontación abierta con el empleador, se produce en los distritos

más concentrados del gremio y supone una red de líderes de base relativamente articulada. La importancia del “Pleno de Representantes de Escuelas” en la huelga del Distrito Federal mexicano (1958) y la aparición de delegados por escuela en la huelga de la provincia de Buenos Aires (1958), apuntalan este argumento.

En 1958, a seis años de la revolución, la federación de docentes urbanos de La Paz (Bolivia) fue a la huelga contra el gobierno de Siles Suazo (una gestión que representaba la ‘derecha’ del MNR). En México, con una articulación mucho más sólida y conservadora entre sindicatos y gobierno, la huelga de finales de la década del ‘50 en el Distrito Federal, promovida por maestros disidentes, acabó con sus principales dirigentes presos. En Argentina, en 1957 y 1958, los docentes realizaron huelgas en la ciudad de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires y Santa Fe, para llevar adelante, en 1960 el primer paro nacional docente. Las primeras huelgas estatales (provinciales) en Brasil se realizaron en Minas Gerais (1959) y poco después en São Paulo (1963). Estos movimientos fueron menos radicalizados que en los otros países y la incipiente experiencia gremial fue abortada por la dictadura militar de 1964.

En Chile y Venezuela el fenómeno de las huelgas docentes de masas aparece más tarde, en 1968 y 1969, pero tiene el mismo carácter. En 1968 los docentes chilenos fueron a una huelga nacional que tuvo un gran saldo organizativo: los militantes docentes de la Democracia Cristiana dejaron de alentar la formación de Colegio de Profesores y se sumaron a la Fedech para constituir el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (Sute) en 1970. La FVM en Venezuela, que actuaba como la federación única, identificada con el régimen, se había mantenido pasiva en términos laborales por una década. Un grupo liderado por el viejo dirigente docente Beltrán Prieto Figueroa se separó en 1967 de Acción Democrática y formó un movimiento político ubicado a la izquierda de los partidos del régimen, que en 1969 ganó las elecciones de la FVM. Ese mismo año se realizó la primera huelga nacional del magisterio venezolano.

Las dictaduras militares de Chile (1973) y Argentina (1976) golpearon fuertemente al activismo docente, despidiendo y asesinando trabajadores de la educación. Como en casi todas las áreas, la dictadura chilena fue más instituyente que la argentina e impulsó la creación del Colegio de Profesores en 1975. La afiliación al Colegio inicialmente era obligatoria y sus dirigentes eran elegidos por el propio gobierno. De cualquier manera, años después los Colegios Profesionales fueron transformados en Asociaciones Gremiales, y se acabó con el monopolio de la representación, lo que estimuló la creación de entidades paralelas en los ‘80.



## LOS DOCENTES Y LA RECONVERSIÓN NEOLIBERAL DEL CAPITALISMO

En la década de 1980 Bolivia, Argentina y Brasil se re-democratizaron. En la década siguiente se agregaría Chile, y México se convertiría en un país con un régimen electoral realmente competitivo. Desde entonces no ha habido golpes militares exitosos en estos países y los derechos civiles y políticos han sido, en líneas generales, respetados. En términos económicos, la década del '80 fue signada por la inflación y el bajo crecimiento económico, lo que disciplinó a los gobiernos más heterodoxos y abrió el camino de las reformas neoliberales que se generalizarían en la década del '90.

La lucha contra las dictaduras militares y por la recomposición salarial movilizó al magisterio, politizó las demandas gremiales y permitió que corrientes radicalizadas de docentes se pusieran en el centro de la escena (Brasil, México) o re-emergieran luego de una etapa represiva (Chile, Argentina y probablemente Bolivia). En este fértil terreno reapareció la utilización de las huelgas de masas en todos los países, aunque haya importantes particularidades nacionales.<sup>7</sup>

En Brasil las huelgas docentes comenzaron, como las del conjunto de huelgas obreras que caracteriza el periodo, en 1978. Tal vez sea el país en que la ruptura con la tradición sindical fue más profunda. En México, las huelgas docentes permitieron, por primera vez, el surgimiento de una oposición radicalizada, con continuidad y abiertamente enfrentada a la dirección del SNTE: la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). En 1981 se creó la Asociación Gremial de Educadores de Chile (Agech), depositaria de las tradiciones sindicalistas de la docencia, donde participaban fundamentalmente militantes y simpatizantes de izquierda. Años después, cuando las elecciones del Colegio fueron ganadas por opositores a la dictadura, la Agech se disolvió y se integró al Colegio. En Argentina fueron años de reorganización gremial. Se continuó la creación de sindicatos únicos por jurisdicción, política que había aparecido en los '70, pero que encontraría algunos límites e inclusive retrocesos luego de 1988. En Venezuela, el campo gremial hasta entonces ocupado por la Federación Venezolana de Maestros se fragmentó, y para 1984 siete federaciones sindicales docentes fueron signatarias del 1er. Contrato Colectivo de trabajo del sector.

---

7 Este no es el caso de muchos estados mexicanos, donde el sistema corporativista continuó garantizando paz laboral.

Desde 1980 hasta la actualidad hubo importantes avances legales en el reconocimiento de los derechos sindicales de los docentes del sector público. En Chile, donde el retroceso en las condiciones laborales del magisterio había sido muy pronunciado, en 1991 la Concertación de Partidos por la Democracia sancionó el Estatuto Docente – demandando por el Colegio de Profesores.

La fuerza de trabajo docente continuó creciendo y, por las propias características del trabajo, no hubo políticas de “relocalización” del empleo. Además, desde la vuelta de la democracia, en Brasil, Argentina, Bolivia y Chile prácticamente no ha habido despidos selectivos de activistas como método de control laboral. Ambas cuestiones contribuyen a que se preserve la tradición sindical. Finalmente, la combinación de grandes empleadores (provincias y estados nacionales) y condiciones de trabajo reguladas uniformemente en cada ámbito (por medio de estatutos) actúan agregando intereses. Estos cuatro elementos, derivados de la naturaleza y evolución del propio sistema educativo, y de la consolidación del empleo público como empleo estable, colocaron en este periodo al sindicalismo docente en mejores condiciones estructurales que a la mayoría del movimiento sindical para hacer frente a reformas educativas no negociadas con los sindicatos docentes, algunas de las cuales estaban animadas por un espíritu antisindical.

Dos de los puntos más conflictivos de la agenda de reformas, en las que efectivamente hubo modificaciones reales y generalizables, aunque en distinto grado, fueron: 1) la descentralización de la gestión del sistema y 2) el establecimiento de premios e incentivos que disminuyeron el peso relativo del salario básico. En Bolivia y México, además, estaba en agenda recortar el poder de las entidades docentes sobre la carrera docente en la década del '90, lo que en Venezuela se planteó con la llegada al poder de Hugo Chávez en 1999 y el cuestionamiento del orden institucional montado en 1958. En este sentido, los avances gubernamentales han sido grandes en Venezuela, oscilantes en Bolivia y muy limitados en México,<sup>8</sup> lo que no deja de expresar la historia de los sindicatos docentes en el contexto de la historia de cada país.

---

8 Esto puede estar empezando a cambiar. Ver el capítulo de Aurora Loyo, en este mismo libro.

## CONSIDERACIONES FINALES

En la primera mitad del siglo XX, había pocos incentivos para que los gobiernos avancen en el control de las organizaciones docentes, aunque sí podía ser importante para algunos gobiernos apoyarse en éstas para movilizar al magisterio. Este apoyo podía significar algún tipo de negociación con los cuadros del gremio que garantizase espacios de poder a las entidades docentes. Este fue particularmente el caso de los gobiernos del PRM, AD y el MNR en países básicamente rurales como México, Venezuela y Bolivia. En este sentido, las denuncias de que el SNTE “colonizó” la Secretaría de Educación Pública mexicana, las polémicas entre las federaciones docentes y el gobierno de Chávez en Venezuela (quién las acusó de controlar los concursos) y el “co-gobierno” del sistema educativo boliviano tendrían una misma base: la relación corporativista entre sindicatos y gobierno establecida en las décadas de 1930 y 1950, básicamente vía el otorgamiento a los sindicatos de mecanismos de control sobre la carrera docente.

Las grandes diferencias visibles actualmente entre los casos de Venezuela, Bolivia y México dependen básicamente de la historia política y sindical de las décadas siguientes. En Venezuela la dependencia de los dirigentes sindicales de los partidos políticos (desde 1958), la confrontación con el gobierno a fines de los ‘60 y la fragmentación sindical de la década del ‘80 licuaron las posibilidades de constituir una organización disciplinada y relativamente autónoma que capitalice y potencie los mecanismos institucionales que le garantizaban cierto poder sobre la carrera docente y el sistema educativo (como pasó en México). En Bolivia, las organizaciones docentes, fundamentalmente las de maestros urbanos, acompañaron a la COB en su enfrentamiento con los gobiernos militares y neoliberales. En los contextos políticos favorables, como en el gobierno de Evo Morales, se recrea parcialmente el “co-gobierno”.

Argentina fue, junto a los países recién señalados, otro caso de incorporación de la clase trabajadora vía un partido o movimiento político. Interesa tomar nota de que el último intento de regular el espacio de actuación de las entidades docentes – como parte del conjunto de entidades profesionales, en el periodo 1953-55 – suponía también la participación de las organizaciones docentes en el control de la carrera. Sin embargo, como indiqué, las tentativas promovidas por el peronismo tuvieron tropiezos y acabaron fallando. Esta sería la clave para entender el ambiente más liberal y menos regulado en el que operaron las organizaciones docentes argentinas. La historia del gremialismo docente en Argentina guarda – en este sentido específico – puntos de contacto con las situaciones de Chile y Brasil.

Es a finales de la década del '50 cuando aparecen ciertas condiciones para la organización de sindicatos cuya capacidad de presión y negociación se basa en la adhesión y la capacidad de movilizar a su base de representación. Que las movilizaciones aparezcan justamente en los lugares de mayor concentración (La Paz, ciudad de México, Buenos Aires, São Paulo) me parece elocuente. Esta situación se generalizaría a los distritos periféricos en las décadas siguientes y se vería amplificada en los '80: una amplia desvalorización salarial, el fin de las dictaduras militares en Argentina, Bolivia y Brasil y cierta apertura política en Chile y México constituyeron importantes incentivos. No hay que dejar de considerar que ni las crisis fiscales de la década del '80 ni la agenda de reformas neoliberales de los '90 supusieron, salvo excepciones relativamente puntuales, ni acabar con la estabilidad laboral del núcleo del gremio (los docentes titulares) ni reducir los planteles docentes.

En este último periodo, en términos generales, la atmósfera política ha sido más democrática y garantista. De cualquier manera, esto no ha sido contradictorio con la existencia de políticas gubernamentales orientadas a debilitar el poder de negociación del trabajo docente organizado. El peso de cada aspecto depende de la coyuntura política y, en un sentido amplio, todavía transitamos este periodo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANAYA, Amalia. *Sindicatos docentes y reforma educativa en América Latina. Bolivia*, Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2009.
- COLLIER, Ruth Berins y David Collier. *Shaping the political arena: critical junctures, the labor movement, and regime dynamics in Latin America*, Princeton: Princeton University Press, 1991.
- GINDIN, Julián. "Sur, neoliberalismo... ¿y después? Los sindicatos docentes en Venezuela, Argentina, Bolivia, Brasil, Uruguay y Ecuador", Encuentro Internacional "Evaluación de los sistemas educativos en el marco de la nueva realidad político-social latinoamericana y caribeña", CEA y STEI-Intersindical, Montevideo: 27 y 28 de julio de 2009.
- . Por nós mesmos. "As práticas sindicais dos professores públicos na Argentina, no Brasil e no México", Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011, tese de doutorado em sociologia.
- NÚÑEZ, Iván. *Gremios del magisterio. 70 años de historia 1900-1970*, Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1986.





## Sindicalismo docente en el Perú: ¿refundación en el marco neoliberal?

Sigfredo Chiroque\*

La tesis que buscamos exponer en el presente escrito es que el sindicalismo docente peruano ha iniciado un proceso de recomposición, aceptando las reglas de juego que impone el neoliberalismo hegemónico en el Perú. Los mismos Docentes, el Estado y los Grupos de poder comienzan a aceptar el “privilegio” de un nuevo tipo de convivencia, siempre y cuando no se altere el sistema: “¿Acaso no nos esforzamos, la mayor parte de las veces con éxito, por persuadirnos de que un grupo capaz de protestar contra su propio privilegio no es un grupo privilegiado?”<sup>1</sup>

El Sindicato Unitario de los Trabajadores en la Educación del Perú (Sutep)<sup>2</sup> tuvo amplia presencia en la dinámica social del país andino en las décadas del 70 y 80; aún más – a pesar de la dictadura de Fujimori en la década del 90 – mantuvo su combatividad. Sin embargo, ya con gobiernos “democráticos” en la década del 2000 no recuperó su capacidad de lucha de antaño. Del 2007 al 2011, el movimiento sindical de los docentes peruanos estuvo en crisis, de la cual pareció salir en el 2012.

Tradicionalmente, hemos interpretado que la combatividad del sindicato magisterial se potenciaba con la pérdida del poder adquisitivo de sus agremiados y el desarrollo de posiciones “clasistas” de sus bases y dirigencias.<sup>3</sup> Sin embargo – a

---

\* Investigador del Instituto de Pedagogía Popular (IPP) del Perú. E-mail: schiroque@ipp-peru.com.

1 Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, México, Siglo XXI, 2008, p. 13.

2 Inicialmente tuvo el nombre de Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (Sutep). Posteriormente la palabra “único” se cambió por la de “unitario”, para concordar con las leyes vigentes, en el sentido que – dentro de una misma unidad de trabajo – podrían organizarse más de un sindicato.

3 Sigfredo Chiroque, *Desarrollo gremial del magisterio peruano*, Lima, PUC, 1974.

partir de nuevos estudios – estamos replanteando esas explicaciones. Estamos encontrando que también en el magisterio peruano se ha interiorizado el estilo de vida que propugna la globalización neoliberal y – desde allí – cobra sentido una renovada interpretación de sus de sus vivencias como sujeto individual y colectivo. Parafraseando a Aníbal Quijano, la “colonialidad del poder”<sup>4</sup> – expresada en prácticas cotidianas y gremiales – estaría detrás de una refundación del sindicalismo docente peruano.

¿Los docentes peruanos fueron ganados por el neoliberalismo y recomponen su gremio dentro de este enfoque, a partir de cambios internos en sus intereses? ¿Hay contradicción entre las vivencias neoliberales de los docentes y las posturas formales contrarias al neoliberalismo del Sutep y de sus dirigencias? El presente texto quisiera dar algunas respuestas a las interrogantes presentadas.

Inicialmente quisiéramos analizar las condiciones internas y externas que permitieron que al Sutep se le viese como una de las organizaciones sindicales más importantes del Perú. Posteriormente, veremos cómo los docentes de base van siendo ganados por los modos de vida del modelo neoliberal y esto guarda correlación con la significativa votación de los docentes hacia candidatos presidenciales de derecha. Se comenzará a gestar una contradicción entre un Sutep de izquierda (con dirigentes de esta tendencia) y docentes que se acomodan al modelo neoliberal. Esta contradicción generó crisis. El último movimiento huelguístico del magisterio peruano en el 2012 quizás ya está mostrando una recomposición del sindicalismo docente peruano al contexto neoliberal.

## RAZONES HISTÓRICAS DEL GRUPO

La agremiación de los docentes peruanos se inició con la formación de Organizaciones Mutuales (1884-1930). Éstas se convirtieron en Asociaciones (1930-1955), para finalmente transformarse en sindicatos de diversos niveles educativos (1956-58): Sindicato de Profesores de Educación Primaria, de Educación Secundaria, de Educación Técnica, etc.<sup>5</sup>

La dispersión sindical se superó al crearse el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú, Sutep (1972). De prácticas meramente corporativas,

---

4 Aníbal Quijano, “Colonialidad y modernidad/racionalidad”, *Perú Indígena*, Vol. 13, n. 29, Lima, 1992.

5 Cristóbal Bustos Chávez, *Experiencias sindicales y pedagógicas del magisterio peruano*, Lima, 1969.

se transitó a una organización que también buscaba asumir los intereses “de clase” o del conjunto social, asumiendo las medidas de lucha típicas del movimiento obrero.<sup>6</sup> Inclusive la denominación de “profesionales”, “docentes” o “maestros” se cambió por el de “trabajadores en la educación”, aunque ello fue motivo de contradicciones doctrinarias internas en el gremio.<sup>7</sup>

Es interesante anotar que la formación gremial de los docentes, así como las formas que adopta su organización, guarda una relativa correspondencia con una mayor politización, por lo menos, de sus vanguardias. El condicionamiento ideológico en el desarrollo gremial del magisterio ya había sido advertido en 1925 por José Carlos Mariátegui cuando estableció que “lo que falta todavía en el Perú a la corporación de maestros primarios es un definido ordenamiento ideológico”.<sup>8</sup>

Es interesante anotar que el surgimiento del Sutep (1972) sucede cuando la revolución del General Juan Velasco Alvarado comenzaba a ser derrotada y se desactivaba su reforma educativa. Nace el Sutep en un momento de crecimiento en el poder adquisitivo del magisterio y de intenso debate político-ideológico en las vanguardias que lo organizan.<sup>9</sup>

En 40 años de existencia (1972-2012), el Sutep ha desarrollado 10 huelgas nacionales del magisterio peruano,<sup>10</sup> con una duración promedio de 29 días; pero

---

6 Oswaldo Reynoso, Vilma Aguilar e Hildebrando Pérez, *Luchas del magisterio. De Mariátegui al Sutep*, Lima, Ediciones Narración, 1979.

7 En la segunda mitad de la década del 50, sectores de la izquierda marxista tradicional (Partido Comunista Peruano, con tendencia “moscovita” y “china”) hacen posible la formación de los primeros sindicatos docentes peruanos. Para inicios de la década del 70, los sectores “chinos”, “guevaristas” y de la “nueva izquierda” postulan la denominación de “trabajadores en la educación”. Estos dos cambios (el tránsito a la denominación de “sindicatos” y de “trabajadores en la educación”) se dio en un intenso debate en el magisterio, con resistencia de sectores “apristas” y “tradicionales”. La pugna ideológica fue intensa fundamentalmente entre las vanguardias.

8 José Carlos Mariátegui, *Temas de educación. El nuevo espíritu y la nueva educación*, Lima, Ediciones Amauta, 1970, p. 53.

9 Liborio Quispe C., *Historia de los orígenes y formación del Sutep*, Lima, Talleres gráficos, 1992.

10 Estamos asumiendo que un “paro” se da hasta con fecha determinada de duración que puede ser hasta de tres días (72 horas); cuando no hay fecha fija de culminación se le denomina “huelga”. En la historia sindical del magisterio peruano, paros se han dado desde fines de la década del 40 y la primera huelga se dio en el año 1960, encabezada por el sindicato de los maestros de educación primaria. Antes del Sutep, las luchas magisteriales fueron dispersas.



con no menos de 2 paralizaciones nacionales al año de 24 a 48 horas. Es decir, en 40 años de existencia, el Sutep ha alterado el regular funcionamiento de 12 meses de la escuela pública. Esto equivale – en el Perú – a cerca de un año y medio escolar.<sup>11</sup>

De manera coincidente, hasta el 1991, las luchas magisteriales guardaron relación con momentos de deterioro en el poder adquisitivo del magisterio y con tiempos de relativa democracia en el país. En este contexto (1980-1995), algunos docentes se enrolaron en las filas de quienes preconizaban la revolución usando la violencia política. Muchos docentes se plegaron a Sendero Luminoso, participando en lo que Carlos Iván Degregori denominó la “revolución de los manuales”.<sup>12</sup>

El mejor momento en cuanto a poder adquisitivo del magisterio peruano fue en el año 1965;<sup>13</sup> pero luego declinó en el quinquenio siguiente. Durante el período de la reforma educativa del General Juan Velasco Alvarado hubo una ligera recuperación y en este momento (1972) se fundó el Sutep. Las siete primeras huelgas nacionales del sindicato magisterial se dieron entre el 1973 al 1991, cuando los salarios reales de los docentes peruanos declinaban (ver Gráfico 1). Cada vez que se agudizaba la situación de pobreza del magisterio, había una respuesta con medidas de fuerza. El proceso de pauperización explicaban las luchas magisteriales.

Sin embargo, la VIII Huelga General del Sutep del 2003 representó un momento de quiebre. Ella se dio, en un momento, en que el Gobierno del Dr. Alejandro Toledo mejoraba los sueldos magisteriales. Y nuestros estudios corroboraban que los docentes peruanos ya no luchaban porque se estaban haciendo más pobres, sino porque deseaban tener mayores ingresos para consumir más.<sup>14</sup> La interiorización del modelo consumista comenzó a condicionar las luchas magisteriales, aunque sus sueldos estuviesen creciendo.

---

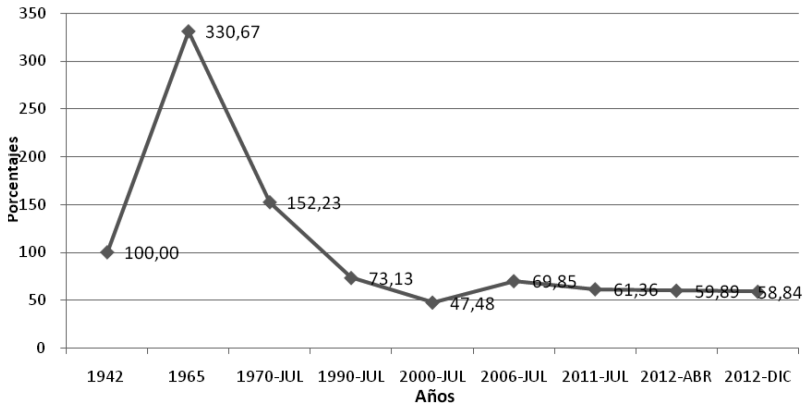
11 Educdata-IPP, *Acompañamiento mensual del desarrollo gremial del magisterio peruano*, Lima, 1972-2012.

12 Carlos Iván Degregori, *Qué difícil es ser Dios. El Partido Comunista del Perú – Sendero Luminoso y el conflicto armado interno en el Perú 1980-1999*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 161ss.

13 En el año 1965, el promedio remunerativo de los docentes peruanos era de 4,936 soles, equivalentes a 6070 nuevos soles de septiembre 2012 (2,335 dólares).

14 Sigfredo Chiroque, “1998-2003, Conflicto en el sistema educativo peruano (estudio de caso)”, en *Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de América Latina. Agendas, actores, evolución, manejo y desenlaces*, Santiago de Chile, Orealc/Unesco, 2004.

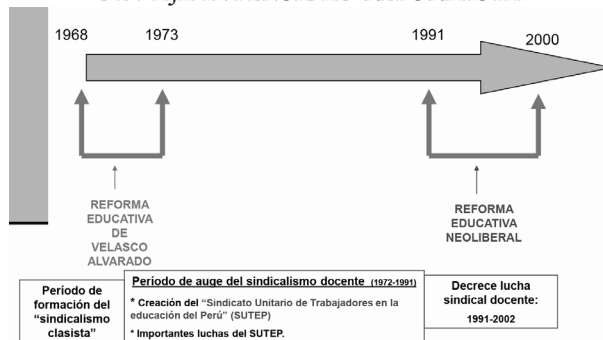
GRÁFICO 1  
PERÚ 1942-2012:  
PODER ADQUISITIVO DEL DOCENTE



Como en la mayoría de sindicatos docentes,<sup>15</sup> también el Sutep señala formalmente que debe luchar por los intereses magisteriales y del conjunto de la sociedad; sin embargo, esta doble finalidad no siempre se cumplió y definitivamente se ha relativizado en los últimos 15 años.

Históricamente, el magisterio peruano y su sindicato no han luchado a favor o en contra cuando se han dado cambios sustantivos en la educación nacional, sea cual fuere su carácter (ver Gráfico 2). Se constata que – en los momentos donde se

GRÁFICO 2  
DESARROLLO SINDICAL EN TIEMPOS  
DE BAJA INTENSIDAD REFORMISTA



15 Sadi Dal Rosso, "Elementos para a teoría do sindicalismo no setor educação", in Sadi Dal Rosso (org), *Associativismo e sindicalismo em educação*, Brasília, Paralelo 15, 2011.

han presentado reformas en el conjunto de la sociedad o en la educación peruana – hay menor auge en las luchas magisteriales. Esto sucedió principalmente durante la reforma progresista del Gobierno de Juan Velazco Alvarado (1969-73) y durante la reforma neoliberal del dictador Alberto Fujimori. El ex Ministro de Educación Nicolás Lynch atribuye este comportamiento al bajo nivel pedagógico y político de la dirigencia del Sutep (Patria Roja).<sup>16</sup>

Analizando históricamente el desarrollo gremial del magisterio peruano queda en evidencia también que hay un gran influjo en las condiciones externas. Las reformas progresistas o neoliberales significan rupturas profundas que – de alguna manera – exigen gobiernos fuertes, con limitaciones en derechos de la democracia formal. Y esto ha sucedido en el caso peruano, principalmente durante el gobierno autoritario de Fujimori, en la década del 90. El sindicalismo en general y también docente tuvo dificultades para su desarrollo durante la dictadura de Fujimori.

### ¿CRISIS EN LA ONTOGÉNESIS DE GRUPO?

Los individuos – al coincidir en necesidades y formas de encontrar satisfactores – se organizan y paulatinamente forman algún grupo, en la medida que éste responde a sus intereses. La formación de los grupos constituye todo un proceso (ontogénesis), lleno de circunstancias y de conciencia de la necesidad de algunos.

El grupo magisterial peruano también ha tenido un proceso formativo (ontogénesis). Históricamente se forjó una identidad funcional y también una identidad de intereses. Inicialmente los docentes se agruparon para desarrollar la “ayuda mutua”, pero después descubrieron que la agrupación gremial era funcional para establecer adecuadas relaciones con quienes compraban y compran su fuerza de trabajo. El sindicato nace, entonces, como un colectivo para conseguir mejores condiciones de trabajo.

Sin embargo, surge el gremialismo magisterial peruano organizando estamentos docentes que no solamente se diferencian, sino que pugnan entre sí. Así nacen gremios magisteriales de Educación Primaria, de Educación Secundaria, de

---

16 Nicolás Lynch Gamero, *Los últimos de la casa. Aliados, adversarios y enemigos de la reforma educativa en el Perú*, Lima, Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2006. El autor – de posición progresista – enfrentó con mucha dureza a la dirigencia de Patria Roja del Sutep, acusándolos de asumir un maoista “pensamiento arcaico”.

Educación Técnica y de Educación Normal, la mayoría de ellos con dirigencia perteneciente al Partido Aprista Peruano que copaba el sindicalismo peruano en general.<sup>17</sup> Y esta connotación política permitirá que la unificación de los diversos gremios – propugnada por la izquierda en la década del 60 – fuese posible también con debate político-ideológico con el Apra que defendía la división gremial de los docentes. En los diversos estamentos gremiales, los docentes de base fueron asumiendo que la unidad magisterial respondía mejor a sus intereses, en lucha coincidente contra el sindicalismo de “conciliación de clase” que enarbolaba el Apra.<sup>18</sup>

La unificación gremial, en el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación (Sutep) se dio en 1972 como decisión política de dirigentes y docentes de base. Por ello, hasta ahora, la unidad gremial es defendida por todo el magisterio nacional.

El slogan de un Sutep “clasista y combativo” resumía el nivel de conciencia de sus asociados. Se veía al sindicato como funcional a los intereses de “la clase” y de los maestros. El gremio respondía a plataformas de lucha corporativa, pero también a objetivos políticos del conjunto social. Desde su fundación (1972) hasta el 1991, las diversas medidas de lucha del Sutep guardaron coherencia a este enfoque. Por ello, el Sutep se constituyó como un “grupo de poder” en la lucha del campo popular, con el cual diversos gobiernos han tenido que negociar; pero – como hemos dicho – esta doble orientación se ha ido perdiendo. Esto también está sucediendo en otras latitudes.<sup>19</sup>

Creemos que desde la década del 1990, la intensificación del desarrollo capitalista en el Perú también va copando las mentes, sentimientos y valores de los docentes como individuos, generando formas de auto representación que no van más allá del modelo neoliberal. Los maestros/as – históricamente condicionados – se están forjando perfiles de lo que quieren ser y tener y aquí lo posible-deseable corresponde al modelo hegemónico. Parafraseando a Quijano, diríamos que el magisterio peruano

---

17 Piedad Pareja, *Aprismo y sindicalismo en el Perú*, Edic. Rikchay Perú, n. 9, Lima, 1980.

18 Isaías Poma Rondinel, *Los inicios del sindicalismo clasista en el magisterio peruano*, Lima, Ed. Leyton, 2004. En esta obra, el autor da testimonio documentado de las pugnas internas cómo se llegó a un sindicato magisterial “unitario” y “clasista”. Al final, también los apristas ingresaron al Sutep y uno de sus dirigentes, el profesor Gróver Pango Vildoso, también participó en el primer directivo del Sutep en 1972.

19 Ver Pere Polo y Antonio Verger (orgs), *Educació, globalizació i sindicalisme*, Mallorca, STEI-i, 2008.

ha gestado y está gestando: “Una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial”<sup>20</sup>

La masificación de los medios de comunicación condiciona este proceso. El conjunto de la población peruana y con mayor intensidad el magisterio (sectores medios bajos) son ganados por el consumista estilo de vida del modelo neoliberal que se impone. De manera mediática, se generan así nuevas condiciones objetivas y subjetivas para la pertenencia en todo grupo.

## LUCHAS MAGISTERIALES CON NUEVO SIGNO

Los maestros individuales – cooptados por el modelo – entran en contradicción con las tesis clásicas del Sutep. En el marco del estructural-funcionalismo, algunos como Luhmann,<sup>21</sup> ya habían advertido la importancia actual de los medios de comunicación en la constitución del poder. Y creemos que el condicionamiento mediático resulta importante en los cambios de auto representación que se están operando en el magisterio peruano y en la recomposición del poder del Sutep, sin salirse del modelo hegemónico. Los docentes se auto representan como “profesionales” con relativo poder adquisitivo y presencia significativa en el mercado de consumo.

Estos cambios explicarán –entre otras razones el por qué decrecen las luchas del Sutep en la década del 90 y el por qué se reactivan 20 años después, pero con signo diferente.

Efectivamente a partir del año 1991, el sindicato magisterial ya no consiguió realizar ninguna huelga nacional hasta el 2003, aunque mantuvo su perfil de lucha con paralizaciones de 24 ó 48 horas y algunos dirigentes del Sutep se enrolaron en la lucha armada emprendida por Sendero Luminoso,<sup>22</sup> lo cual llevó a una satanización de los docentes peruanos, sin mayor objetividad. Dentro de políticas de contrainsurgencia, en la década del 90 se comenzó a propalar el estereotipo de que

---

20 Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Edgardo Lander (comp), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso, Buenos Aires, 2000, p. 201.

21 Niklas Luhmann, *Poder*, Barcelona, 2005.

22 Comisión de la Verdad y Reconciliación, *Conclusiones y recomendaciones. Informe final*, Lima, Aprodeh, 2003. En el Capítulo III de este documento se destaca la participación de muchos docentes peruanos y dirigentes del Sutep – principalmente de áreas rurales – en la lucha violentista de Sendero Luminoso.

*ser maestro* → *ser Sutepista* → *ser de izquierda* → *ser de Sendero Luminoso*. El estigma antes señalado obligó a muchos docentes a relativizar su práctica sindical durante la década del 90 y todavía tiene sus consecuencias.<sup>23</sup>

La prédica consumista neoliberal caló en el magisterio peruano, en un contexto de crecimiento económico del país que permitió relativas mejoras en el conjunto de la sociedad peruana. Saliendo de la dictadura fujimorista, el Perú se encontró con una democracia inconclusa y un crecimiento que comenzó a “gotear” a los sectores populares.<sup>24</sup> Para inicios de la década del 2000, los salarios docentes – a pesar de los incrementos que otorgó el Gobierno de Alejandro Toledo, entre el 2001 y el 2006 – eran equivalentes a los ingresos de un trabajador de comercio ambulatorio.<sup>25</sup>

Para inicios de la década del 2000, no había entre los maestros mayor pauperización, pero sí una mayor necesidad de consumo. Por ello, la VIII Huelga Nacional del Sutep (2003) tiene su explicación como lucha sindical para “ganar más” y así poder “consumir más”. De alguna manera, el Sutep pasó a ser instrumento del mercado, como lo afirma Nicolás Lynch,<sup>26</sup> aunque esta tesis corre el riesgo de confundir un justo mejoramiento en las condiciones de vida del magisterio, con el consumismo del sistema.

Evidentemente, el ingreso a un nuevo período de democracia formal (2000 al 2013) en el Perú permitió que aflorasen mejor las capacidades de lucha del sin-

---

23 El movimiento huelguístico magisterial del 2012 fue iniciado el 20 de junio, liderado por un sector autodenominado como Comité Nacional de reorganización y reorientación del Sutep (Conare). Algunos de sus dirigentes tenían relación con un organismo político denominado “Movimiento por Amnistía y Derechos Fundamentales” (Movadef) que – según el Gobierno – estaría dirigido por el grupo de Sendero Luminoso, dirigido desde la cárcel por Abismael Guzmán. Este nexos fue ampliamente propagandizado y determinó que muchas bases magisteriales que obedecían a la dirección del Conare, se replegasen y abandonasen la huelga, para no ser tipificadas como senderistas.

24 Martín Paredes y Eduardo Toche (compiladores), *Democracia inconclusa, transición y crecimiento*, Lima, Desco, 2006.

25 Desde el 2007, los salarios docentes del sector público han sido diferenciados. Unos 280 mil docentes han tenido un promedio remunerativo mensual de 1087 nuevos soles (415 dólares norteamericanos); mientras unos 55 mil docentes han tenido remuneraciones mensuales de unos 1306 nuevos soles (498 dólares norteamericanos). A partir de enero 2013, el promedio remunerativo docente es de unos 1350 nuevos soles (519 dólares norteamericanos).

26 Nicolás Lynch, *El pensamiento arcaico en la educación peruana*, Lima, Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2004.

dicalismo magisterial. Sin embargo, esta situación no explica plenamente el caso peruano, pues – como hemos dicho – la crisis del Sutep se agudizó más justamente en estos momentos.

El modelo neoliberal que se impuso en la economía peruana en la década del 90, postergó sus cambios en las políticas magisteriales,<sup>27</sup> aunque inició su “revolución educativa”, como en varios países de América Latina.<sup>28</sup> Los cambios neoliberales en educación no se explicitaron en políticas magisteriales y, por ello, algunos sugirieron implantarlos con autoritarismo.<sup>29</sup>

El Sutep – como grupo – no percibió que sus asociados estaban cambiando en sus intereses personales. Y su prédica clásica “clasista y combativa” ya no tenía respuesta. Y esta situación de crisis fue aprovechada para imponer un nuevo estatuto docente de corte neoliberal.

Efectivamente las postergadas políticas magisteriales, con enfoque neoliberal, recién se impusieron con el Gobierno del Dr. Alan García (2005-2011), bajo el criterio de mejorar el “desarrollo profesional” de los docentes,<sup>30</sup> aplicándose una evaluación con enfoque “meritocrático”.<sup>31</sup> En pleno desarrollo de la IX Huelga Nacional del Sutep (junio-julio 2007), el Gobierno aprista impuso un nuevo Estatuto Docente con la denominación de “Ley de Carrera Pública Magisterial” n. 29062.<sup>32</sup>

---

27 Las renovadas políticas magisteriales se fueron concretizando en diversos lugares de América Latina durante la década del 90; pero en el Perú, se postergaron por 15 años. Ver: Germán Rama y Juan Carlos Navarro, “Carrera de los maestros en América Latina”, in Mari Pearlman *et alii*, *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*, Washington, Preal y BID, 2004.

28 Ctera y otros, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur*, Buenos Aires, Clacso, 2005.

29 Jaime de Althaus Guarderas, *La revolución capitalista en el Perú*, Lima, El Comercio, 2009. El autor (connotado vocero del neoliberalismo en el Perú) se pregunta: “¿Autoritarismo como condición para la reforma? Educación y salud: trincheras del bien limitado”, pp. 306-311.

30 Ricardo Cuenca y Larz Stojnic, *La cuestión docente. Perú: Carrera Pública Magisterial y el discurso del desarrollo profesional*, Lima, Flape – Foro Educativo.

31 Luis Guerrero Ortiz, “Política docente: Balance del período”, in Ricardo Cuenca Pareja *et alii*, *La educación en los tiempos del Apra: Balance 2006-2009*, Lima, Foro Educativo.

32 El Banco Mundial entregó a Alan García – al inicio de su segundo Gobierno – un conjunto de recomendaciones, donde se perfilaron las “políticas magisteriales” que finalmente se concretizaron. Ver: Banco Mundial, *Por una educación de calidad para el Perú. Estándares, rendición de cuentas y fortalecimiento de capacidades*, Lima, Banco Mundial, 2006.

A partir de esta “victoria”, se impuso al magisterio peruano un conjunto de medidas antisindicales: Recorte del número de representantes sindicales; prohibición de descuento por cuota sindical; relativización del derecho a la huelga, al normarse que el trabajo docente es un “servicio público esencial”; evaluaciones que pueden generar despido laboral; etc.

El Apra – a pesar de tener al frente a un Ministro de Educación, José Antonio Chang Escobedo, acusado de corrupción<sup>33</sup> – consiguió silenciar al Sutep durante todo su período. El gremio magisterial entró en crisis sin capacidad de dar respuestas a los cambios neoliberales que afectaban a la educación del país y más directamente al magisterio y al Sutep.<sup>34</sup>

En sondeo realizado, a inicios del 2011, a 52 dirigentes sindicales docentes y especialistas en este campo hubo consenso en que el Sutep se encontraba en crisis. Las principales manifestaciones de esta crisis, según este sondeo, se evidenciaban en (ver Cuadro 1): las pocas movilizaciones y medidas de lucha; la ausencia de pro-

CUADRO 1  
MANIFESTACIONES DE LA CRISIS DEL SUTEP (2010)

Indicadores o manifestaciones de crisis	Frecuencia	%
1. Pocas movilizaciones-medidas de lucha y con escasa participación en últimos tiempos	25	24.04
2. Ausencia de propuestas sociales, políticas y/o educativas. Caso Municipalización de la educación	14	13.46
3. Dirigentes sin autoridad y representatividad. Estancamiento ideológico	9	8.65
4. Debilidad en la organización de base. Disminución práctica de afiliación gremial	8	7.69
5. No se ha conseguido aumentos ni reivindicaciones en 5 años	8	7.69
6. Manifestaciones de desunión gremial y falta de democracia interna	6	5.77
7. Confusión entre sindicato y partido	5	4.81
8. Fragmentada respuesta a nueva ley de CPM. Respuesta nada propositiva	5	4.81
9. Magisterio cayó en el pragmatismo y consumismo neoliberal	5	4.81
10. Otros	19	18.27
Totales	104	100,00

Fuente: Sigfredo Chiroque, *Sindicalismo docente en el Perú: Crisis y alternativas*, Lima, IPP, marzo, 2011. Sondeo a 52 personalidades, investigadores y dirigentes ligados al sindicalismo docente en el Perú.

33 Jimmy Calla Colana, *Corrupción aprista en educación*, Lima, 2012.

34 Sigfredo Chiroque Chunga, “Sindicalismo docente peruano, durante el gobierno aprista”, in Julián Gindin (compilador), *Sindicalismo docente en América Latina. Experiencias recientes en Bolivia, Perú, México, Chile y Argentina*, Santafé/Rosario, Argentina, Ediciones de Amsafe, 2008.



CUADRO 2  
CAUSA PRINCIPAL DE LA CRISIS O DECLIVE DEL SUTEP

Causa principal de la crisis	Frecuencia	%
1. Sectarismo, partidarismo de la dirigencia. Dogmatismo ideológico	18	34.62
2. Liderazgo sin legitimidad y credibilidad. "Profesionalización" dirigencial y afán de poder	13	25.00
3. Despolitización de los docentes. Neoliberalismo se impone sin capacidad de respuesta	12	23.08
4. Infraternidad y desunión. Paralelismo sindical	10	19.23
5. Seguimos con pensamiento arcaico, principalmente los dirigentes	4	7.69
6. La organización no responde a las expectativas del maestro de base	3	5.77
7. Otros	10	19.23
Totales	52	100,00

Fuente: Sigfredo Chiroque, *Sindicalismo docente en el Perú: Crisis y alternativas*, Lima, IPP, abril, 2011. Sondeo a 52 personalidades, investigadores y dirigentes ligados al sindicalismo docente en el Perú.

puestas, ante la ofensiva neoliberal en educación; la existencia de dirigentes sin autoridad, ni representatividad; la debilidad en la organización sindical de base; y la incapacidad para conseguir aumentos salariales.

Las causas de la crisis se identificaron fundamentalmente en la existencia de una cúpula sindical "sectaria" y "partidarizada" (ver Cuadro 2). Desde nuestra perspectiva, creo que hay que desterrar las tesis de la "sectarización", pero no la del nexo entre sindicato-partido. Como dice Chomsky: "Los sindicatos siempre han tenido una fuerza importante; en realidad, son la fuerza social más importante para la democratización y el progreso. Sin embargo, cuando no están vinculados al sistema político por medio de algún partido de base trabajadora, su acción es limitada".<sup>35</sup>

Analizando las respuestas del sondeo sobre las causas de la crisis del Sutep nos llamó la atención de que ella se daba en bases sindicales con dirigentes de diversa orientación política. La causa, entonces, iba más allá de las opciones políticas de las dirigencias. Sometimos a un análisis en profundidad la respuesta: "La organización no responde a las expectativas del maestro de base". Esta aseveración resultó la más importante en diversos "*focus groups*" que realizamos con docentes de varios lugares del país.

Respecto al divorcio entre expectativas docentes y propuestas sindicales, pongamos dos ejemplos en referencia al Estatuto Docente (Ley n. 29062, de Carrera Pública Magisterial):

35 Noam Chomsky, *Secretos, mentiras y democracia*. Entrevista por David Barsamian. México, Siglo XXI, p. 51.

- El Sutep dispuso que nadie ingresase o se incorporase a esa Ley. Sin embargo, unos 30,524 docentes sin trabajo tuvieron que aceptar participar en este régimen laboral, a pesar que se normaba la desregulación del trabajo. Además, unos 24,966 del magisterio en servicio dentro de otra Ley se incorporó al nuevo régimen, en la medida que – si bien podía, en el futuro, perder estabilidad laboral – en el presente le significaba incrementar su salario de manera significativa. Es decir, la cuestión de “ganar más ahora” pesó más que una posible inestabilidad laboral futura.
- El Sutep rechazó el enfoque “meritocrático” dispuesto por la nueva Ley n. 29062. Esta orientación se plasmó en una valoración de estudios de post grado y en el someterse a “evaluación de desempeños”. De 339,150 docentes que laboran actualmente (2012) en el sector público,<sup>36</sup> se estima que hay un 11% realizando estudios de diplomados y maestrías y un 2% realizando estudios de doctorado. Y esto porque las acreditaciones correspondientes permiten al magisterio ascender y “ganar más”, para “consumir más”. Los “cartones” de estudios – también para los maestros – eran indicadores de la “meritocracia” para poder tener alguna mejora económica.

De alguna manera, los maestros de base sentían que el Sutep – como grupo social – estaba dejando de representarlos en sus intereses, en el nuevo contexto neoliberal.

## OPCIONES POLÍTICAS EN BASES Y DIRIGENCIAS

Como hemos dicho al magisterio peruano y a los miembros del Sutep, generalmente se les ha identificado con posiciones de izquierda. Y – en algunas oportunidades – se les ha identificado como militantes de posiciones radicales.

Creemos que hay una comprensión equivocada sobre las opciones políticas de los docentes de base, al confundirlas con las de sus dirigentes sindicales. En efecto, en los últimos 25 años, el Comité Ejecutivo Nacional del Sutep (CEN-Sutep) ha sido conformado por unas 28 personas, de las cuales no menos de 25 han pertenecido a organizaciones de izquierda.<sup>37</sup> A nivel regional, también hay una mayoría de dirigentes que son militantes de diversas tendencias de izquierda.

---

36 Este número considera a todos los docentes remunerados por el Estado (nombrados o contratados), excluyendo a los que laboran en la educación superior universitaria.

37 Desde la fundación del Sutep (1972), la mayoría absoluta de sus dirigentes han sido de izquierda. Generalmente han tenido una relativa participación dirigencial docentes perte-

Existen actualmente tres grupos mayoritarios de izquierda que actúan dentro del Sutep: Los de “Patria Roja” (Movimiento Nueva Izquierda, MNI); los “Democráticos” (izquierda cristiana y liberal); y la izquierda más radical, agrupada en el “Comité Nacional de Reorientación y Reconstitución” del Sutep (Conare).<sup>38</sup> Hay consenso en el Perú en la afirmación de que Patria Roja tiene la total hegemonía en el CEN-Sutep, con reconocimiento oficial del Gobierno Nacional; mientras los del Conare y Democráticos hegemonizan en los llamados Sute’s-Regionales, que tienen – en la mayoría de los casos – el reconocimiento de los Gobiernos Regionales del Perú.

La división existente en el sindicato magisterial peruano no solamente obedece a discrepancias ideológicas, sino al control de la denominada “Derrama Magisterial” institución previsional que administra alrededor de 40 mil millones de dólares norteamericanos provenientes de descuentos mensuales que se hacen a los docentes del sector público. La Derrama Magisterial es administrada por el sector de Patria Roja, a quien las otras fuerzas acusan de usar los fondos de esa institución en beneficio partidario, como una suerte de versión peruana de “capitalismo sindical”.<sup>39</sup>

El “copamiento” nacional y regional de dirigentes de izquierda en el Sutep, ha generado una imagen que no corresponde a la realidad. Aún más, esta no correspondencia podría estar generando algunos comportamientos que están debilitando el desarrollo del sindicalismo docente en el Perú.

---

necientes al Apra (unos 2 ó 3 de un total de 28). En las décadas de 1970 y 1980, diversas posiciones de izquierda compartían el liderazgo nacional del Sutep. En los últimos 20 años, este criterio de “frente” se fue perdiendo. La casi totalidad del CEN-Sutep ha sido conformado por militantes del denominado Movimiento de Nueva Izquierda, MNI, o Patria Roja. Esta hegemonía no se ve a nivel regional, ni mucho menos a nivel de las bases sindicales.

38 El grupo reconocido formalmente y con quien el Gobierno nacional realiza las negociaciones colectivas es el de “Patria Roja” quien controla el CEN-Sutep. Los “democráticos” aglutinan a grupos de izquierda que postulan elecciones democráticas en todos los escalones del Sutep (“un maestro, un voto”), como medio para ganar hegemonía. El Conare se formó en el 2003, como parte de la estrategia de Sendero Luminoso de tener presencia en las organizaciones sociales. Se dividió en el 2007: Conare-acuerdistas (cuya cabeza visible es el profesor Efraín Condori) y el Conare-proseguir (encabezado por el profesor Robert Huaynalaya). De manera interesante, los “Democráticos” y el Conare tienen hegemonía en la mayoría de Regiones del país.

39 João Bernardo Luciano Pereira, *Capitalismo sindical*, Sao Paulo, Xamã, 2008.

CUADRO 3  
TENDENCIAS POLÍTICAS DE DOCENTES PERUANOS, SEGÚN ELECCIONES PRESIDENCIALES

Año	Tendencia política	Tendencia política					Total	
		izquierda	cent-izq	centro	cent-der	derecha		blanco, nulo, viciado, otros candidatos
1990*	% voto magisterial (% voto pobl. nac.)	14,89 (11,00)	0,00 (0,00)	2,13 (24,70)	40,00 (27,65)	0,00 (0,00)	42,98 (36,65)	100,00 (100,00)
	candidatos	Alfonso Barrante y Henri Pease	-	Alberto Fujimori	Mario Vargas Llosa	-	-	-
2006**	% voto magisterial (% voto pobl. nac.)	28,41 (17,38)	1,42 (0,63)	21,38 (5,20)	20,41 (15,14)	14,72 (11,27)	13,66 (50,38)	100,00 (100,00)
	candidatos	Alberto Moreno, Javier Diez Cansaco y Ollanta Humala	Susana Villarán	Valentín Paniagua	Alan García	Lourdes Flores	-	-
2011***	% voto magisterial (% voto pobl. nac.)	-	40,56 (31,70)	-	30,63 15,63	23,69 (51,90)	5,12 (0,80)	100,00 (100,00)
	candidatos	-	Ollanta Humala	-	Alejandro Toledo	Ketko Fujimori, Pedro Pablo Kuczynski y Luis Castañeda	-	-

\* Sigfredo Chiroque, Sondeo sobre voto docente en elecciones presidenciales, primera vuelta. Lima, IPP, octubre 1990. Margen de error: ± 4,5 %. Voto de población nacional: Resultados Onpe.

\*\* Sigfredo Chiroque, Sondeo sobre voto docente en elecciones presidenciales 2006, primera vuelta. Lima, IPP, Fasche. Margen de error: ± 3,5 %. Voto población nacional: Resultados Onpe.

\*\*\* Sigfredo Chiroque, Sondeo sobre voto docente en elecciones presidenciales, primera vuelta. Lima IPP, septiembre 2011. Margen de error: 3,5%. Voto población nacional: Resultados Onpe.

Comparando los comportamientos en tres elecciones presidenciales del Perú (1990, 2006 y 2011) podemos aseverar que efectivamente hay una tendencia a posiciones progresistas por parte del magisterio peruano, con mayor acento que el conjunto de la población nacional.

En el Cuadro 3, hemos agrupado los resultados de sondeos realizados al magisterio peruano sobre sus preferencias en elecciones presidenciales para los años 1990, 2006 y 2011. Presumiendo la ubicación ideológica de los candidatos correspondientes, hemos establecido las posibles inclinaciones ideológicas del magisterio peruano.

Una primera observación que salta a la vista es que no menos del 35% del magisterio peruano ha dado su voto por candidatos de derecha o de centro derecha en las dos últimas elecciones presidenciales (2006 y 2011). En las elecciones de 1990, este porcentaje subió al 40%, con la candidatura del laureado escritor peruano Mario Vargas Llosa. Sin

embargo, cuando se trata de optar entre posiciones polares, el voto magisterial se inclina hacia la izquierda.<sup>40</sup> Esto sucedió en las elecciones del 2011, cuando – en segunda vuelta – la candidata de la derecha, Keiko Fujimori, sólo obtuvo el 14% del voto magisterial.

Podríamos aseverar que las opciones por la izquierda o centro izquierda están ligeramente por encima de las opciones de derecha. Estimamos que la “opción dura” por la izquierda gira en alrededor del 40%. En las últimas elecciones (2011), esta opción estuvo representada por Ollanta Humala, quien en primera vuelta obtuvo el 41% del voto magisterial y en segunda vuelta el 75%.<sup>41</sup>

El magisterio peruano tiende a tener posiciones polares. No se acomoda fácilmente en el “centro”. Quizás esto guarde correspondencia con hallazgos de comportamientos casi dicotómicos, como lo observa el investigador y psicólogo Oswaldo Orellana.<sup>42</sup>

A partir de lo que acabamos de señalar es evidente que hay una distancia significativa entre las opciones políticas de los dirigentes del Sutep y las opciones de los docentes de base. Veamos tres ejemplos que ratifican lo dicho:

- ❑ En las elecciones del 2006, el candidato de Patria Roja (MNI), Alberto Moreno, apenas obtuvo el 2.4% del voto magisterial; sin embargo la mayoría absoluta de los dirigentes del Sutep pertenecen a su organización política.
- ❑ En las mismas elecciones del 2006, la candidata Lourdes Flores (derecha) obtuvo cerca del 15% del voto docente, pero su organización política no tiene ninguna presencia en la organización sindical magisterial.
- ❑ De igual manera, en las elecciones presidenciales del 2011, los candidatos de derecha (Keiko Fujimori, Pedro Pablo Kuczynski y Luis Castañeda) tuvieron

---

40 En las elecciones de 1990, el voto docente de izquierda y radicales de izquierda se oculta en los votos en blanco y viciados.

41 El candidato Ollanta, en primera vuelta, se presentó con un discurso de “centro izquierda”; y en la segunda vuelta, como de “centro”. Ya en el Gobierno, giró inicialmente hacia el “centro derecha”, para acomodarse últimamente en la “derecha”. Esta “Gran transformación” (slogan cuando era candidato) ciertamente está determinando que su aceptación en los sectores populares y también docentes, sea decreciente.

42 En entrevista con Oswaldo Orellana, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, nos señalaba que está realizando actualmente una investigación sobre comportamientos de los docentes peruanos. Sus primeros hallazgos nos hablan de maestros con pensamiento mecánico y con escaso nivel de criticidad.

un 23.69% del voto magisterial; sin embargo, todos ellos no tienen mayor presencia en las dirigencias del Sutep.

Hay, entonces, diferencias significativas entre las opciones políticas e ideológicas de los dirigentes del Sutep y de sus agremiados docentes de base. La disparidad de opciones político-ideológicas de los dirigentes y de las bases sindicales del magisterio peruano también es uno de los componentes que estaría explicando la no correspondencia entre las aspiraciones de los maestros de base y las plataformas de lucha burocráticamente aprobadas por dirigencias del Sutep.

¿Por qué docentes de izquierda ocupan mayoritariamente las funciones dirigenciales dentro del Sutep, a pesar de que un buen porcentaje de docentes de base no comulgan con las opciones progresistas?

En términos generales, podríamos recordar lo que hemos dicho acerca de la ontogénesis de un grupo. Los docentes participan de una agrupación, en la medida en que ella responda a sus intereses. Esto es lo central. Las dirigencias aceptables son aquellas que son funcionales a este cometido y no lo son, cuando no coadyuvan al logro de los objetivos del grupo.

Los 339,150 maestros peruanos del sector público (2012) mayoritariamente ingresaron a la docencia estatal, en cualquiera de los 69,794 centros educativos (de Educación Básica) que existen dispersos en el país. Salvo excepciones, no encuentran organización sindical en cada uno de esos espacios.

Podríamos estimar que, actualmente, el 20% de colegios de Educación Secundaria tiene por lo menos un germen de vida sindical; en Educación Primaria este porcentaje puede llegar al 12%, considerando un alto número de escuelas unidocentes; y en Educación Inicial, se reduce a un mínimo de 1% de bases organizadas del gremio. Es decir – en el mejor de los casos – tendríamos un 7% de centros educativos con niveles mínimos de organización sindical.

Sin una base sindical a nivel de escuela y sin padrones de pertenencia al Sutep, la organización sindical recién tiene notoriedad a nivel distrital o provincial, cuando hay reuniones, donde acuden los que tienen mayores niveles de interés. En estos escalones, “los delegados” más bien se autoseleccionan.

A nivel distrital, la selección de dirigentes no se hace considerando sus opciones políticas ni su nivel de compromiso pedagógico. La selección se realiza considerando su “capacidad luchadora” para defender los intereses de los docentes. Con pragmatismo, a los docentes de base no les importa las opciones políticas de sus dirigentes. Su interés central es que los/as dirigentes sepan defenderlos bien en sus intereses individuales y grupales.

Dentro de esta dinámica, las organizaciones políticas ingresan fácilmente al control del gremio. Y en los niveles más altos (provincia, región y nacional), las elecciones por representación coadyuvan al control político de minorías.<sup>43</sup>

Las limitaciones en legitimidad política de los dirigentes del Sutep ciertamente condicionan la fragmentación del Sindicato, pero los docentes en general adhieren a las decisiones orgánicas de su sindicato, aunque no estén inscritos. Sienten como suyas las luchas del Sutep cuando ellas reflejan sus intereses y toman distancia, cuando creen que el gremio ya no los está representando.

## REORIENTACIÓN:

### ¿HACIA DONDE?

En julio del 2007, el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú, Sutep tuvo su penúltima acción de fuerza de alcance nacional (IX Huelga Nacional Indefinida). Posteriormente – pese a la imposición de un nuevo estatuto docente, lesivo a sus intereses – el Gobierno del Dr. Alan García derrotó al Sutep: a nivel de bases fue desapareciendo la organización sindical y las luchas nacionales se redujeron drásticamente, a pesar que se iba perdiendo poder adquisitivo.<sup>44</sup> Como en otros países, la crisis del sindicato docente peruano se ubicó en pleno auge del modelo neoliberal. Algunos planteamos la hipótesis de que los intereses de los miembros de los docentes ya no coincidían con los de la organización sindical y se estaba generando una suerte de crisis en la “ontogénesis del grupo”, por lo cual importaba su refundación, para que el sindicato respondiese a las necesidades e intereses del grupo. Así como se ha gestado un desencuentro entre los partidos políticos y el nuevo contexto neoliberal;<sup>45</sup> de igual manera, está sucediendo con los sindicatos en general y con el Sutep en particular.

---

43 En los últimos tiempos las minorías políticas desplazadas vienen propugnando la consigna de “un maestro, un voto”. Esto permitiría tener representantes gremiales con mayor legitimidad.

44 De acuerdo a nuestros cálculos, de julio 2006 a julio 2011, el promedio de docentes perdió un 14% de su poder de compra. Para julio 2011 y hasta ahora (octubre 2012), el promedio remunerativo de los docentes es de 1087 nuevos soles corrientes (unos 415 dólares estadounidenses).

45 Carlos Meléndez, *La soledad de la política. Transformaciones estructurales, intermediación política y conflictos sociales en el Perú (2000-2012)*. Lima, Sello Editorial Mitin, 2012.

En junio del 2012, el Sutep retomó sus luchas, pero con un conjunto de contradicciones internas y nuevas formas de comportamiento sindical y político (por ejemplo, la importancia de los Sute's "regionales"). La X Huelga Nacional Indefinida del Sutep<sup>46</sup> ha sido posible durante el Gobierno de Ollanta Humala y con sectores progresistas en la dirección del Ministerio de Educación. Movilizó a un 77% del magisterio peruano. Como que las debilidades orgánicas internas del sindicato se obviaron, ante otras determinaciones explicativas de la lucha sindical. Aparentemente está en marcha un proceso de refundación del sindicato docente peruano, pero dentro de los marcos del sistema hegemónico.

El movimiento huelguístico del magisterio peruano tuvo tres ejes reivindicativos:

- ❑ Pago de adeudos por derechos legalmente reconocidos. Esta deuda corresponde a unos 404,798 docentes (224,316 activos y 180,482 cesantes) y asciende a un promedio de 47,939 nuevos soles (unos 18,438 dólares);
- ❑ Aumento de salarios. La política del Apra fue solamente modificar las remuneraciones docentes de quienes ingresaban a la nueva Ley de Carrera Magisterial. Durante el gobierno aprista, la mayoría de docentes perdió un 14% de su capacidad de compra; y
- ❑ Derogatoria de la Ley de Carrera Pública Magisterial n. 29062 promulgada por el gobierno aprista y de claro enfoque neoliberal.

La medida de fuerza se dio en cuatro momentos (ver Cuadro 4), explicitando la división gremial del magisterio peruano, pero también la importancia de los denominados "Sute's regionales".

El sector Conare (encabezado por el profesor Condori) inició el movimiento huelguístico del Sutep<sup>47</sup> y tuvo un nivel de acatamiento entre el 25% y el 22%, a partir del 20 de junio 2012, en diversas regiones del Perú. La campaña mediática y del mismo Comité Ejecutivo Nacional del Sutep – de que se trataba de un sector ligado al "Movimiento por Amnistía y Derechos Fundamentales" (Movadef), brazo externo de Sendero Luminoso – hizo retroceder a muchos docentes y el acatamiento se redujo a un 22%.

---

46 Como veremos más adelante esta huelga ha tenido cuatro momentos, correspondiendo a tres direcciones nacionales del Sutep. El Comité Ejecutivo Nacional del Sutep (CEN. Sutep) legalmente reconocido mantuvo la X Huelga del 5 de septiembre al 05 de octubre 2012. Sin embargo, antes y después de este período, el movimiento huelguístico ha involucrado a un 77% del magisterio peruano.

47 Hay que destacar que todos los grupos reicindican su pertenencia explícita al Sutep.



## CUADRO 4

## PERÚ 2012. HUELGA DOCENTE Y SU IMPACTO EN ESTUDIANTES

momento huelguístico, según dirección	fechas 2012	acatamiento de la huelga por docentes*		estudiantes afectados**
		nº	%	
primero	20 de junio	82,553	24.6	1'528,882
	12 de agosto	74,860	22.3	1'386,407
segundo	15 de agosto	9,575	2.9	177,329
tercero	5 de septiembre	140,801	42.0	2'607,635
	5 de octubre	179,056	53.4	3'316,117
cuarto	9 de octubre	35,692	10.7	661,016
totales***	...	261,609	77.0	4'844,999

\* Acompañamiento del autor en base a fuentes propias, sindicales y del MED.

\*\* Estimado, considerando el promedio de carga bruta 2011: 18.52 estudiantes por docente.

\*\*\* Considera los datos del 20 de junio y del 5 de octubre.

Posteriormente, el CEN-Sutep formalmente reconocido también convocó a la X Huelga Nacional del Sutep, con un alto nivel de acatamiento. El Gobierno viene dialogando con este sector y solamente a ellos los reconoce como interlocutores válidos. Más allá de las contradicciones internas dentro del gremio y analizando los cuatro momentos del movimiento huelguístico del Sutep es evidente que el Sutep ha iniciado un proceso de reactivación.<sup>48</sup>

Los avances neoliberales en educación y en el magisterio de fondo tienen que ver con el enfoque mercantil que le dan, con la privatización de la escuela y de la docencia, así como con la desregulación de las relaciones laborales:

- Con el enfoque curricular que está asumiendo la educación peruana y sobre la cual el gremio poco ha dicho.<sup>49</sup> La educación ya no solamente se le ubica como funcional a una “economía de mercado”, sino a una “sociedad de mercado”. Ella misma pasa a constituirse un componente más del mercado, castrando su di-

48 El primer momento ha sido dirigido por el Conare-Acuerdistas; el segundo, por el Conare-proseguir, el tercero, por el CEN-Sutep, formalmente reconocido (Patria Roja); y el cuarto, por el Conare-proseguir y sectores “democráticos”, al considerar que el CEN-Sutep ha traicionado al magisterio al suspender la huelga el 5 de octubre.

49 Sifredo Chiroque Chunga, *Sindicalismo docente y reforma neoliberal en la educación peruana*, in III Seminario da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos trabalhadores em educação, Rio de Janeiro, abril 2011.

CUADRO 5

PERÚ 1984-2012. CRECIMIENTO DE POBLACIÓN DOCENTE

Año	Total		Sector público		Sector privado	
	n°	%	n°	%	n°	%
1984	225,922	100.00	184,874	81.83	41,048	18.17
1991	289,163	100.00	233,100	80.61	56,063	19.39
1993	322,452	100.00	244,879	75.94	77,573	24.06
1995	316,416	100.00	247,867	78.34	68,549	21.66
1997	336,579	100.00	257,498	76.50	79,081	23.50
1999	380,445	100.00	270,480	71.10	109,965	28.90
2001	404,609	100.00	285,548	70.57	119,061	29.43
2003	425,672	100.00	296,461	69.65	129,211	30.35
2005	447,453	100.00	301,849	67.46	145,604	32.54
2007	473,559	100.00	307,159	64.86	166,400	35.14
2009	483,521	100.00	318,690	65.91	164,831	34.09
2011	489,000	100.00	335,114	68.53	153,886	31.47
2012	500,855	100.00	339,150	67.71	161,705	32.29
Tasa anual de crecimiento 1984-1991				3.37		4.55
Tasa anual de crecimiento 1991-2012				1.80		5.18

Fuente: MED, *Estadísticas básicas y Censo Escolar 2003, 2009 y 2011*. Estimado para el 2012. No incluye a los Docentes de Educación Superior Universitaria. Elaboración propia.

mención liberadora. Y obviamente “una sociedad que impide la emancipación sólo puede transformar los espacios educativos en ‘shopping centers’, hacerlos funcionales a su lógica de consumo y lucro”.<sup>50</sup>

- La privatización de la educación y de la misma profesión docente se encuentra en marcha (ver Cuadro 5). Hace cerca de 30 años solamente el 18.17% del magisterio peruano laboraba en el sector privado; ahora (2012), el 32.29% trabaja para instituciones educativas particulares. En la ciudad de Lima, este porcentaje llega al 57%.
- Y todo lo anterior se complementa con la desregulación de las relaciones laborales. En el Sector Privado, los docentes trabajan en un régimen de permanente inestabilidad laboral (contratos que se renuevan). En el Sector Público, el porcentaje de contratados se encuentra en crecimiento acelerado: De un 23.86% en el 2001, se ha pasado al 34.51% en el 2012 (ver Cuadro 6). Es decir,

50 István Mészáros, *La educación más allá del Capital*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores/Clacso, 2008, p. 10.

CUADRO 6  
PERÚ 1991-2012. CONDICIÓN LABORAL DE DOCENTES  
(SECTOR PÚBLICO)

Año	Total*		Nombrados**		Contratados***	
	nº	%	nº	%	nº	%
1991	233,100	100.00	177,482	76.14	55,618	23.86
1993	244,879	100.00	184,382	75.30	60,497	24.70
1995	247,867	100.00	185,752	74.94	62,115	25.06
1997	257,498	100.00	191,424	74.34	66,074	25.66
1999	270,480	100.00	199,569	73.78	70,911	26.22
2001	285,548	100.00	205,135	71.84	80,413	28.16
2003	296,461	100.00	215,920	72.83	80,541	27.17
2005	301,849	100.00	255,100	84.51	46,749	15.49
2007	307,159	100.00	219,838	71.57	87,321	28.43
2009	318,690	100.00	243,210	76.32	75,480	23.68
2011	335,114	100.00	222,097	66.28	113,017	33.72
2012	339,150	100.00	222,097	65.49	117,053	34.51

\* Fuente: MED, *Estadísticas básicas y Censo Escolar 2003, 2009 y 2011*. Estimado para el 2012. No incluye Docentes de Educación Superior Universitaria.

\*\* Considera a nombrados en Ley del Profesorado n. 24029 y Ley de Carrera Pública Magisterial n. 29062, con estimados de Retiro de Docentes.

\*\*\* Cálculo: a – b. No considera los contratados del creciente Sector Privado.

Elaboración propia.

los “nombrados” (con estabilidad laboral) son cada vez menos y con crecientes “evaluaciones” que acaban relativizando su estabilidad laboral.

Dentro de este marco, se explica el por qué los grupos de poder también en el Perú se han comenzado a preocupar de la educación y de las políticas magisteriales.<sup>51</sup>

Ubicando el movimiento huelguístico del magisterio peruano (2012) más allá de la coyuntura, podríamos ir perfilando algunas tendencias:

- ❑ El eje central de la lucha del Sutep 2012 es lo corporativo y ya no lo político. La pugna gremial por una nueva sociedad o educación está quedando de lado;
- ❑ Dentro de lo corporativo, los maestros priorizan el “ganar más”. La ley Ollantista de “Reforma Magisterial” es criticada por los docentes y por el gremio no tanto

51 La Confederación Nacional de Instituciones Empresariales Privadas (Confiep) que agrupa a los empresarios del Perú hizo público su respaldo a la “Ley de Reforma Magisterial” del Gobierno de Ollanta Humala (15.08.2012). Pidió al Congreso de la República su aprobación, como una necesidad pública.

por su enfoque neoliberal, ni siquiera por relativizar su estabilidad laboral y el derecho a la huelga. La principal preocupación se encuentra en lo económico.

- Buscando ser contraparte válida de negociación, el CEN-Sutep ha replanteado sus estilos de lucha sindical, ateniéndose a lo legalmente permitido. La “lucha directa y la movilización” se ha relativizado;<sup>52</sup> pero además ha zanjado políticamente y de manera pública con fuerzas políticas violentistas; y
- Los mismos docentes de base escogen sus dirigencias no tanto por sus opciones político-ideológicas o pedagógicas; sino por su capacidad negociadora en función a sus intereses corporativos.

Es posible que más allá de la lucha por “ganar más” para “consumir más”, el Sutep en los próximos tiempos tenga que negociar aspectos más de fondo, como los que hemos señalado.<sup>53</sup> Pero, podríamos concluir que – hasta ahora – constatamos que el sindicalismo peruano busca superar su letargo, sin salirse del sistema, a pesar de nuestras intenciones de concebirlo como espacio de transformación social. De manera provocadora, podríamos aplicar al gremio magisterial lo que Bourdieu dijo acerca de la escuela pública: “Probablemente por efecto de inercia cultural, continuemos asumiendo el sistema escolar como un factor de movilidad social, recogiendo las tesis de la ‘educación liberadora’. Sin embargo, todo hace ver lo contrario: El sistema escolar es uno de los factores más eficaces de conservación social, pues nos presenta la apariencia legitimadora de las desigualdades sociales, así como sanciona la herencia cultural, asumiendo el ‘don social como don natural!’...”<sup>54</sup>



---

52 Las diversos grupos que actúan en el magisterio peruano, para fines del 2012, priorizaron el trabajo por declarar como inconstitucional el nuevo estatuto docente. El Grupo de Patria Roja (CEN-Sutep) buscaba la inconstitucionalidad de algunos artículos de la Ley 29944; mientras los Grupos del Conare y Democráticos impugnaban la ley como inconstitucional en su conjunto. En realidad, esta posición tiene alguna explicación, en la medida que los maestros de base – a partir de la experiencia huelguística del 2012 – tomaron distancia de las actuales dirigencias del Sutep. Una consigna que se generaliza es la de un Sutep sin Patria Roja, ni Sendero en la dirección.

53 Revista “Tarea” n. 81, *Análisis de la Ley de Reforma magisterial. La hora de la nueva docencia*. Lima, septiembre 2012.

54 Pierre Bourdieu, “L’école conservatrice. Les inégalités devant l’école et la cultura”, *Revue Française de Sociologie*. Paris 7 (3), 1966, p. 325.



## VII

# El sindicato magisterial y la reforma educativa en el gobierno de la derecha: cohabitación y subordinación

*Aldo Muñoz\**

El propósito de este trabajo es hacer un recuento del desempeño de los líderes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) durante la década 2000-2010, destacando la forma en que esta organización se involucró en la política educativa, con los gobiernos emanados del Partido Acción Nacional (PAN) en los periodos de gobierno entre 2000 y el 2012.<sup>1</sup> Esto resulta significativo porque el PAN es un partido de centro-derecha, cuyos postulados son contrarios a la declaración de principios del SNTE, pues, en materia educativa recela de la educación laica y gratuita y de la rectoría del Estado en este ámbito.<sup>2</sup>

---

\* Doctor en ciencias políticas y de la administración por la Universidad de Salamanca, España. Profesor investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: aldomunozarmenta@gmail.com.

1 En México, los periodos de gobierno son de seis años. En el año 2000, después de 71 años de gobierno del PRI en el ámbito nacional, el PAN ganó la presidencia, impulsando como candidato a Vicente Fox. Este partido refrenda su triunfo electoral en 2006 presentando como su abanderado a Felipe Calderón. Este acontecimiento es significativo porque anteriormente no se tenían condiciones políticas para la competencia genuina por el poder. Es decir, las elecciones en México no eran competitivas, sino que tenían un carácter plebiscitario. Se vuelven competitivas, a partir de una reforma electoral que se gesta en 1996 con el consenso de todas las fuerzas políticas con representación en el Congreso de la Unión. Ver Woldenberg, José “El cambio electoral. Casi 30 años”, in Antonella Atilli (coord), *Treinta años de cambios políticos en México*, México, UAM-I, 2006.

2 Desde su fundación el PAN defendió el derecho de las asociaciones religiosas, en especial de la católica de hacerse cargos de centros educativos y también de que las escuelas públicas aceptaran la instrucción religiosa si los padres de familia lo solicitaban. Adicionalmente

El argumento central, sostiene que al no variar la histórica relación presidencialista entre el SNTE y el gobierno federal durante los sexenios del PAN, la dirigencia de este sindicato, pudo mantener el control vertical de la organización, acotando a sus adversarios de grupo y a los disidentes, y así negociar, internamente con un amplio margen, los alcances de la política educativa del PAN y el tipo de relación que entabló con los gobiernos panistas.

Sobre el particular, cabe señalar que en México, desde 1917, la Constitución y las leyes del trabajo, le dan al Poder Ejecutivo la prerrogativa de calificar la legalidad de la actividad sindical, lo cual incluye desde la conformación de los gremios, hasta la selección de sus dirigentes, pasando por la declaración de huelga. Esto se acentúa en el caso de los trabajadores del Estado, que es el caso de los agremiados del SNTE.

Empero, este control político de la legalidad sindical se equilibró a través de la asignación de “poderes coactivos” a los gremios, los cuales, suponen el derecho de decidir cuáles trabajadores pueden ser contratados (o despedidos, en el caso del sector privado), pero sobre todo, se le dio carta blanca a los líderes para ser los únicos interlocutores de la actividad sindical y para manejar las cuotas sindicales. Así, el Presidente de la República, en los hechos, es la autoridad política y jurisdiccional con poder efectivo para remover a un dirigente gremial del sector público y privado.

El resultado de este proceso de relaciones políticas entre Presidencia y sindicatos, en el caso del SNTE, según la hipótesis de este trabajo, fue una relación de cohabitación y subordinación. No podía haber sólo subordinación porque los líderes del sindicato magisterial habrían perdido legitimidad interna para operar las reformas panistas ante el sector disidente del gremio agrupado en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) y ante los grupos oficialistas<sup>3</sup> que aspiran a encabezar el liderazgo.

---

este partido impulsó el cobro de cuotas en las escuelas públicas, con el fin de evitar la falta de compromiso de alumnos y padres de familia.

- 3 Es preciso aclarar que los profesores de la CNTE, grupo disidente dentro del SNTE, está conformado por un grupo de cuatro secciones minoritarias (9 del DF, 22 de Oaxaca, 18 de Michoacán y 14 de Guerrero) de un total de 56, las cuales por definición contrarias a la política educativa del gobierno federal. En cambio, los grupos oficialistas, potencialmente disidentes en el seno del sindicato, son dirigentes oportunistas que están dispuestos a pactar con el gobierno para hacerse cargo del liderazgo del sindicato, desplazando a su comité actual. Es decir representan una facción que busca el poder por el poder. En cambio los líderes de la CNTE es una facción fundamentalmente de tipo ideológica.

Sin embargo, la dirigencia sindical tuvo que subordinarse ante ciertos temas de la agenda educativa del PAN, particularmente en los temas de “promoción de valores” y la “evaluación”, con el fin de evitar ser blanco de los ataques del sector reformista del mismo gobierno. Se trató sin duda de un difícil equilibrio que se consiguió con base en pragmatismo político. Por otro lado, se da la cohabitación porque los gobiernos del PAN entregan importantes posiciones a personajes ligados al gremio, como es el caso de la Subsecretaría de Educación Básica y las direcciones del Instituto de Seguridad y Servicio Social para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y de la Lotería Nacional.

## INCERTIDUMBRE SINDICAL ANTE LA LLEGADA DEL PAN

Desde su fundación, en 1943, el SNTE, tuvo la prerrogativa, como parte de sus “poderes coactivos” como organización, de reclutar al 100% de los maestros y empleados administrativos del sector educativo, el cual abarca la totalidad de las escuelas públicas de preescolar, primaria, secundaria y pequeños segmentos de los niveles superior y medio superior. Otra prerrogativa es que el sindicato controla el escalafón magisterial desde el nivel más bajo hasta la jefatura de sector, pasando por los puestos de director de escuela y supervisor de zona escolar. Una tercera prerrogativa es que es el único gremio del gobierno que formalmente negocia con la Secretaría de Educación Pública (SEP) los incrementos salariales, no obstante que ello no autoriza la ley laboral correspondiente. Desde el punto de vista político, el SNTE se caracterizó por tener, gracias a su alianza con el gobierno y el Presidente en turno, representantes de elección popular por el PRI, en las Cámaras de Diputados y Senadores; en los congresos locales y en los cabildos municipales.

El inicio del sexenio 2000-2006 fue para el SNTE de incertidumbre, pues con el triunfo del PAN en las elecciones presidenciales se generan dos interrogantes: 1) la eventual continuidad de sus fueros políticos y administrativos como organización sindical, es decir, la administración de las escuelas y las relaciones laborales; y 2) el tipo de interlocución que tendrían los dirigentes sindicales con un Presidente surgido de un partido distinto al PRI.

Esta diferencia es significativa, primero porque los principios ideológicos del SNTE, plasmados en sus documentos doctrinarios, son los mismos del PRI, el cual se caracterizó por ser un partido que defiende los principios de la educación laica, gratuita y bajo la rectoría del Estado. Asimismo, el PRI, desde su surgimiento, en 1929, se convierte en un partido de masas y establece, a partir de la década de los treinta, una relación orgánica con los principales sindicatos del sector público y



privado, de forma que los líderes gremiales pasaron a formar parte de la estructura del partido y accedieron a cargos de representación popular con las siglas de esta fuerza política.<sup>4</sup> El PAN, a lo largo de su historia, fue crítico y abiertamente opuesto a este tipo de relación entre gobierno y las organizaciones, postulado que la base de la organización no deben estructuras corporativas, sino la libre relación entre los individuos (Loeza, 2001).

En este sentido, el riesgo no era poco para el SNTE, porque el titular del Ejecutivo es quien, según sus prerrogativas constitucionales, define los alcances del presupuesto en educación, a través de la Secretaría de Hacienda, revisa, y en su caso, aprueba, a través de la Secretaría de Gobernación y el Tribunal de Conciliación y Arbitraje, la legalidad de cualquier asamblea sindical y cada una de sus resoluciones.

Hasta entonces los apoyos del Presidente de la República hacia los líderes del SNTE se basaban en tres pilares de orden político: 1. la capacidad de los líderes para garantizar la gobernabilidad al interior de una organización con más de un millón 200 mil trabajadores, ello sin recurrir de manera sistemática a la represión; 2. garantizar una interlocución eficaz y continua entre el gobierno y los integrantes del magisterio en lo relativo a la implementación de cambios en la política educativa, de manera que las propuestas gubernamentales no supongan resistencia o acciones de protesta que pudieran paralizar el funcionamiento de las escuelas; y 3. garantizar, mediante el apoyo irrestricto al partido del gobierno, el PRI, el respaldo de los principales dirigentes regionales a los candidatos a presidencia de la República, a las gubernaturas y selectivamente a otros postulados a senadores, diputados federales y locales; y a presidentes municipales.<sup>5</sup>

¿Qué recibió a cambio la dirigencia del SNTE? 1. En gran medida, un grado considerable de autonomía para el manejo interno de la organización, lo cual supuso total libertad para reclutar o jubilar, en los congresos nacional o seccionales, líderes de alcance nacional o regional y administrar las finanzas sindicales con total discrecionalidad; 2. contratar al cien por ciento del personal sindicalizado tanto en actividades docentes como en las administrativas, pese a que el Reglamento

---

4 Igualmente, el PRI sumó a sus filas a organizaciones campesinas y de pequeños agricultores, así como del ámbito urbano-popular, como son comerciantes, transportistas y pequeños empresarios, profesionistas y colonos organizados.

5 Sobre estas premisas, ver Muñoz, Aldo “El sindicalismo corporativo mexicano y los partidos políticos en tiempos de alternancia”, *Nueva Antropología*, n. 66. México, Conaculta Inah, 2006.

de Escalafón, establece que sólo debe ser el 50 por ciento; más aún, con el paso de los años, esta prerrogativa se ha extendido, tanto en los estados del país como en la Secretaría de Educación Pública (SEP), a algunas áreas donde laboran trabajadores “de confianza”; 3. administrar el escalafón administrativo de la educación básica con mucha libertad, de tal forma que los nombramientos de director de escuela, supervisor, jefe de sector, director de zona escolar y director general de educación primaria y secundaria en las oficinas de la SEP a nivel nacional y en los estados, había sido concesión del SNTE; 4. cargos directivos para dirigentes nacionales o estatales en otros espacios de la SEP a nivel federal o en los estados o incluso en otras dependencias públicas; 5. posibilidades, no siempre bien delimitadas, de veto a políticas de reforma educativa que pudiesen alterar los equilibrios del control político-sindical sobre los agremiados, en particular en las regiones de significativa presencia de la disidencia encabezada por la CNTE en entidades como Oaxaca, Michoacán, Guerrero, Chiapas y Distrito Federal, o bien, tendiente a estimular fracturas soterradas en la misma cúpula sindical; y 6. la postulación de líderes nacionales y regionales del sindicato a cargos de elección popular en los tres órdenes de gobierno (federal, estatal y municipal), así como la ubicación de muchos de ellos en la estructura partidista de los comités nacional, estatales y municipales.<sup>6</sup>

En todas estas relaciones, la figura presidencial había sido clave para inclinar la balanza a favor o en contra. Pero si la relación con el Jefe del Ejecutivo implicaba un tipo de pacto político-partidista, qué pasaría si con el PAN la relación era nula o incluso de confrontación.

Si bien la dirigencia nacional del SNTE, al igual que algunos líderes seccionales, tenían más de una década de experiencia tratando con gobernadores surgidos del PAN y del PRD en doce entidades de la República,<sup>7</sup> los recursos de poder en que se

---

6 Sobre los recursos de poder que maneja el SNTE en la SEP y el espacio gremial, ver Arnaut, Alberto *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, Cide, 1996 y Muñoz, Aldo “Escenarios e identidades del SNTE: el sistema educativo y el sistema político”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n. 37, abr-jun 2008, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

7 En 1989 el PAN ganó la gubernatura de Baja California; en 1991 Guanajuato; en 1992 Chihuahua; en 1995 Jalisco; en 1997 Nuevo León y Querétaro; y en 1998 en Aguascalientes. Por su parte, el PRD en 1997 obtuvo el triunfo en Zacatecas y el Distrito Federal; y en 1999 en Tlaxcala y Baja California Sur. Asimismo, en 1999 el PAN y el PRD ganaron en alianza la gubernatura de Nayarit.

basa la fuerza del SNTE, que son el presupuesto educativo y reconocimiento legal de los líderes, depende de manera fundamental del Presidente de la República.

La incertidumbre de los líderes del SNTE sobre su futuro político con el cambio de partido en la presidencia, se sustentó en dos factores: 1. la naturaleza ideológica y programática de la fuerza política que ganó las elecciones presidenciales: el PAN y su ideario de centro-derecha y 2. la débil institucionalidad de la relación entre el Jefe del Ejecutivo y las organizaciones y líderes sindicales.<sup>8</sup>

El ideario del PAN generó incertidumbre a los líderes del SNTE porque este partido, desde su nacimiento se mostró contrario a los ideales del sindicalismo magisterial: educación laica en las escuelas administradas por el Estado. El PAN más bien se pronunció por la libertad de de los padres para decidir al respecto; el acotamiento del “Estado educador” mediante la liberalización de la oferta educativa, en el nivel básico, a través de bonos gubernamentales para que los usuarios los hicieran valaderos en “los mejores” planteles públicos o privados; y más aún, manifestó su rechazo al sindicalismo corporativo, porque se considera que afecta el derecho a la libertad de asociación.<sup>9</sup>

El ideario panista en los ámbitos educativo y sindical, empero, no podría constituir en sí mismo una amenaza de cuidado para el status quo del SNTE si se considera que buena parte de las eventuales propuestas, contrarias a la posición de este gremio, tendrían que ser aprobadas por la mayoría de los legisladores de ambas cámaras, lo cual habría resultado aún más complicado si se contempla que algunas de ellas, como las de los bonos educativos o la libertad religiosa en las escuelas públicas, no solamente implicaba modificaciones a la Ley General de Educación (LGE), sino además cambios a la Constitución.<sup>10</sup> La preocupación fundamental

---

8 De manera formal, el liderazgo nacional del SNTE lo reconoce el Tribunal de Conciliación y Arbitraje que depende de la Secretaría de Gobernación (artículo 72, Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado). Sin embargo, la historia muestra como el Presidente en turno ha intervenido para favorecer el ascenso o destitución de un dirigente. Al respecto, ver Arnaut Alberto, *La evolución de los grupos hegemónicos del SNTE*, Documento de Trabajo, México, Cide, 1991.

9 Sobre estas premisas ver el libro de Loaeza, Soledad. *El Partido Acción Nacional. La larga marcha 1939-1994: oposición leal y partido de protesta*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

10 Ello no habría sido posible, en términos legislativos, porque en las elecciones federales del año 2000 el PAN obtuvo 206 diputados de 500 (41.2%) y 46 senadores de 128 (35.9%). Para modificar una ley en solitario el PAN habría requerido 251 diputados y 65 senadores; y para cambiar la Constitución requería dos terceras partes de los legisladores en cada una

era la postura presidencial frente a la dirigencia del SNTE, pues el poder discrecional del Ejecutivo sobre los liderazgos sindicales estaba incólume.

Sin embargo, no se dio ningún cambio de fondo en la educación ni en el sindicalismo magisterial con el gobierno de derecha. Más aún, Elba Esther Gordillo, líder nacional del SNTE, se convirtió en una de las principales aliadas políticas de ambos presidentes surgidos del PAN, Vicente Fox y Felipe Calderón; también en la dirigente sindical con mayor fuerza política y en uno de los personajes con mayor influencia y poder en ambos sexenios.

¿Cómo explicar la debilidad política de Vicente Fox y Felipe Calderón ante el SNTE? ¿Fue habilidad política de los dirigentes sindicales o cambios en el sistema presidencial? La derrota del PRI en las elecciones presidenciales del año 2000, también hizo sucumbir en forma definitiva los llamados “poderes metaconstitucionales” del Jefe del Ejecutivo en turno, esto es control del PRI, lo cual le hacía posible imponer a los candidatos a gobernadores y a los líderes parlamentarios en las cámaras federales, ello, a su vez, facilitaba controlar el nombramiento de jueces y magistrados de la Suprema Corte.<sup>11</sup>

Además el Presidente controlaba los principales medios masivos de comunicación, pues la Secretaría de Comunicaciones y Transportes otorgaba o negaba las concesiones para empresas de radio y televisión y también el gobierno era propietario de la principal empresa productora e importadora de papel, así como el cliente más importante en materia de publicidad. Eso daba lugar a la subordinación de los medios impresos.

En el caso de las grandes organizaciones gremiales, fueran sindicatos, federaciones o confederaciones, el control presidencial, viene dado por las leyes laborales del trabajo, particularmente en lo relativo a la afiliación obligatoria (artículo 69 de la LFTSE) en el caso de los trabajadores del sector público y la cláusula de exclusión para los trabajadores del sector privado (artículo 395 de la LFT).

Este factor de control legal se refuerza con el hecho de que en las secretarías de Gobernación y del Trabajo, están los tribunales laborales, que son el Tribunal

---

las cámaras del Congreso General, es decir 334 diputados y 84 senadores, así como el apoyo de 17 legislaturas estatales (artículo 135 de la Constitución). Por entonces los panistas apenas gobernaban siete estados: Baja California, Guanajuato, Jalisco, Nuevo León, Querétaro, Aguascalientes y en el año 2000 se sumó Morelos.

11 Sobre las llamadas facultades metaconstitucionales, ver Carpizo, Jorge. *El presidencialismo mexicano*, México, Siglo XXI, 1987.

Federal de Conciliación y Arbitraje y la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje, respectivamente. Lo más significativo de este marco es que las ambas dependencias tienen la prerrogativa de dar validez o no, a una elección sindical y a toda acción de los órganos de gobierno gremial, sean consejos, asambleas, congresos o comités.

El Presidente Fox sólo podía mantener el control político-legal de las organizaciones laborales, pero no contaba con ninguna de las prerrogativas metaconstitucionales. Al contrario, su relación con su partido, el PAN, era más bien conflictiva; no podía imponer su agenda al Poder legislativo y los gobernadores de las tres principales fuerzas políticas (PRI, PAN y PRD) desde el sexenio anterior habían presionado al Ejecutivo para que asumiera una relación más federalista con los estados, sobre todo en materia de recaudación fiscal y ejercicio del gasto. En este escenario ¿le convenía a Vicente Fox enfrentarse con los líderes sindicales, con Elba Esther Gordillo, que había demostrado tener un fuerte control sobre el magisterio?

Por otro lado, ni los integrantes del equipo de campaña de Fox ni los miembros más distinguidos de Acción Nacional o los más veteranos, tenían experiencia en cargos de gobierno. En el mejor de los casos, algunos que habían sido funcionarios en los gobiernos estatales y municipales, pero ello no daba garantías suficientes ante la complejidad política y social que implicaba el manejo de los asuntos de la administración pública federal.

Más aún, tanto a nivel federal como en los estados, los integrantes de la estructura sindical del magisterio, precisamente por su posicionamiento en toda la pirámide del escalafón, conocen mejor los problemas, así como los elementos clave para estabilizarlos, administrarlos y resolverlos, sin dejar de lado que en muchos casos los propios sindicalistas son el problema o parte del mismo.

Peor aún, el SNTE y el liderazgo de Elba Esther Gordillo, formaban parte de un entramado electoral con impacto en todos los ámbitos del territorio nacional, es decir a todos los niveles. ¿Por qué confrontar a un actor tan influyente y tan poderoso? Por otra parte, la historia muestra a los líderes del SNTE encabezar exitosamente proyectos gubernamentales en el ámbito educativo, donde las autoridades educativas logran su cometido, pese a las protestas de grupos opositores o disidentes, lo cuales generalmente quedan aislados y anulados para ejercer algún veto.

Los inconvenientes de la confrontación para el nuevo gobierno con los dirigentes del SNTE, liberaron a Gordillo de la típica relación de vasallaje con la Presidencia de la República, de manera que el feudo sindical del magisterio adquiere

una mayor autonomía en el ámbito de lo educativo y lo electoral. El Presidente en lo sucesivo sería un aliado para las políticas sectoriales y no precisamente un jefe. Si bien los líderes del SNTE siempre tuvieron una relación de bilateralidad con el gobierno, en este escenario, su posición se hizo más fuerte.

## LA POLÍTICA EDUCATIVA DE FOX Y EL APOYO CONDICIONADO DEL SNTE

De inicio, el gobierno de Vicente Fox (2000-2006), no hizo propuestas distintas en materia educativa a las que se habían esbozado en el periodo de transición: evaluación y educación en valores. Fue hasta agosto de 2002, cuando se plantearon las primeras y únicas propuestas relacionadas con el proyecto evaluativo del panismo: el Compromiso Social de la Educación, la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Inee) y Reforma Integral de la Educación Secundaria (Ries).

En el primero, la cúpula del SNTE se hizo cargo de legitimarlo en ámbito del magisterio; en el segundo, a cambio de que el nuevo instituto tuviera dependencia directa de la presidencia y de que su labor no tuviera propósitos punitivos para los maestros, los líderes sindicales no recurrieron al veto; en el caso de la Ries el sindicato de opuso porque al plantearse la disminución de horas y la reorganización de las materias, habría tenido impacto en el ingreso de los maestros y en la obligatoria reforma de la currícula en las escuelas normales, es decir, un eventual conflicto

El Compromiso Social por la Calidad de la Educación, fue firmado el 8 de agosto de 2002 por Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos y autoridades estatales, legisladores federales, el SNTE, universidades e institutos tecnológicos, asociaciones de padres de familia, intelectuales y creadores artísticos, agrupaciones empresariales, diversas “organizaciones sociales” y medios de comunicación.<sup>12</sup> Pero

---

12 Los principales firmantes fueron los siguientes: por la SEP, el secretario Reyes Tamez; por las autoridades estatales, los 31 gobernadores y el Jefe de Gobierno del Distrito Federal; por el Poder Judicial, el presidente de la Suprema Corte de Justicia, Genaro Góngora; por los legisladores, el senador José Natividad González Parás y el diputado Enrique Meléndez Pérez, ambos presidentes de la Comisión de Educación en las respectivas cámaras; por el SNTE, el secretario general, Rafael Ochoa; por los padres de familia, los dirigentes de la Asociación Nacional de Padres de Familia y de la Unión de Padres de Familia; por las universidades, el secretario general de la Anuiés; por los empresarios los líderes de la Concanaco y Concamin; por las asociaciones científicas, el presidente de la Academia Mexicana

fue un compromiso sin amarres, pues no se sustentó en leyes o decretos, sino en la voluntad de los firmantes.

Ahora bien, el compromiso central y fundamental de este acuerdo, fue el del SNTE, que señaló que desarrollaría una nueva cultura laboral orientada hacia “la mejora de la calidad” de las formas de organización y gestión escolar; asimismo a incidir en el fortalecimiento de los perfiles pedagógicos de los responsables de la docencia, la dirección, la supervisión y la jefatura de sector, impulsando medidas para que “el acceso a estos cargos sea mediante exámenes de ingreso al servicio; y las promociones de los docentes y los directivos se lleven a cabo a través de concursos de oposición”. Estos acuerdos nunca se cumplieron en doce años de gobiernos panistas, pero fueron la base del discurso inicial para legitimar la política evaluativa.

El mismo día en que se firmó el Compromiso Social por la Educación, el Ejecutivo federal emitió el decreto de creación del Inee evitando con ello que el Congreso le diera vida y así el instituto tuviera un carácter autónomo. De esta manera, el Inee quedó presidido por el secretario de Educación Pública.

Por supuesto, al SNTE se le facilitaría la interlocución con el Inee siendo un organismo presidencial. Un elemento de la constitución del Inee que hizo visible la intervención de la cúpula del SNTE fue que se plasmara su carácter de vigilante sin armas: “(el Inee) tiene la misión de (...) cuidar que los resultados de las evaluaciones que se realicen no sean utilizados por sí solos para tomar decisiones sobre individuos, y menos de carácter punitivo, entendiendo que su propósito es retroalimentar al sistema educativo nacional” (artículo 4, fracciones II y V). En este punto se advierte la mano sindical, pues hay un fuero similar para los maestros y directivos de las escuelas en la Ley General de Educación.<sup>13</sup>

---

de la Ciencia; por los medios de comunicación, el presidente de la Cámara Nacional de la Industria de la Radio y Televisión; por las organizaciones sociales, Carlos Slim, como presidente de la Fundación Telmex y por las asociaciones religiosas, el arzobispo primado de México. El documento se puede ver en la página electrónica del SNTE: [www.snte.org.mx](http://www.snte.org.mx), consulta realizada en enero de 2012.

- 13 El artículo 75 de la Ley General de Educación, señala cuáles son las razones para sancionar a quienes incurran en alguna falta, sean funcionarios públicos o particulares, sin embargo, se aclara que “las disposiciones de este artículo no son aplicables a los trabajadores de la educación, en virtud de que, las infracciones en que incurran serán sancionadas conforme a las disposiciones específicas para ellos”.

## GUÍA DE PADRES:

### EL SNTE AL SERVICIO DE LOS PARTICULARES

El 2 de febrero de 2003 al concluir el Primer Encuentro Nacional entre Padres de Familia y Maestros, organizado por el SNTE,<sup>14</sup> la cúpula sindical estableció dos convenios con interlocutores típicamente hostiles hacia el SNTE y los preceptos doctrinarios del Artículo Tercero Constitucional en lo relativo a la laicidad: la Asociación Nacional de Padres de Familia, la Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia y la Unión Nacional de Padres de Familia: 1. abrir las escuelas públicas de educación básica los sábados y domingos con el propósito de crear “escuelas para padres”; y 2. editar, difundir y distribuir en 23 millones de hogares un trabajo editorial de tres tomos, denominado “Guía de Padres de Familia”, cuya promoción y elaboración surgió de la Fundación Vamos México, organización entonces dirigida por la esposa del Presidente Vicente Fox, Marta Sahagún.<sup>15</sup>

No existen elementos para afirmar que se invadió la esfera de la tarea educativa estatal,<sup>16</sup> ni tampoco que la Guía tuviera contenidos pedagógicos cuestionables, lo que constituyó una ilegalidad por parte de la dirigencia del SNTE y la Fundación Vamos México, fue acordar la distribución y difusión de la Guía por medio de las escuelas públicas y comprometer a maestros del sistema educativo nacional a difundirla, sobre todo si esta iniciativa es promovida por particulares.

---

14 De acuerdo con Rafael Ochoa, secretario general del SNTE, este evento supuso “la realización de mil 250 encuentros municipales, 16 delegacionales en el Distrito Federal y 31 reuniones estatales”. En los encuentros se presentaron más de 15 mil ponencias en alrededor de 5 mil mesas de trabajo y participaron 230 mil 286 padres de familia y maestros (Reforma, 9 de febrero de 2003).

15 Al referirse a este convenio, Rafael Ochoa, secretario general del SNTE, escribió: “Al respecto, destaca de manera muy especial el trabajo de la Fundación Vamos México, que preside la señora Marta de Fox. Su compromiso con la tarea educativa y el entusiasmo con que participa en la empresa de formar nuevas generaciones, es patente y expresa la importancia que esta labor tiene para ella y todos los que forman parte de Vamos México” (Reforma, 9 de febrero de 2003).

16 El artículo tercero y la Ley General de Educación reservan en exclusiva la definición de los contenidos de la educación constitucionalmente obligatoria (preescolar, primaria y secundaria en todas sus modalidades y tipos) y la relativa a la formación de profesores de esos niveles (educación Normal) a la SEP. Los demás contenidos de cualquier otro nivel o modalidad no están reservados al Estado, por lo que la Guía no invadió el espacio de la educación reservada al Estado.



## VETO SINDICAL A LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En los primeros meses de 2005, la SEP impulsó un programa de Reforma integral de la Educación Secundaria, lo cual incluía modificaciones a la currícula y la estructura organizativa de este nivel educativo, pero el SNTE se opuso porque disminuía el número de horas para los profesores al modificar el esquema de organización temática, eliminaba algunas materias. De haberse aprobado esta reforma, por la reestructuración planteada, probablemente habría provocado un conflicto laboral de tipo nacional en secundarias y en las escuelas normales.

Los cambios más relevantes de la propuesta de la Ries fueron la modificación curricular y la estructura organizativa de lo académico en las secundarias. Con respecto al primer punto, se propuso disminuir el número de asignaturas a impartir por grado: en el primer año, nueve en lugar de 11; para segundo, nueve en lugar de 12; y para el tercero, nueve asignaturas frente a las 11 existentes.

En cuanto al cambio en la estructura organizativa de las escuelas, la Ries propuso lo siguiente: creación de un espacio para actividades de orientación y tutoría; incremento del número de horas, lo cual se decidiría en cada entidad en concordancia con los lineamientos nacionales; incluir la formación tecnológica en la asignatura ciencia y tecnología, de tal manera que los talleres no queden incluidos en el currículo nacional, teniendo la posibilidad de verse incorporados en las franjas de opcionalidad que corresponden a las distintas entidades; y finalmente, integrar la carga horaria de algunas asignaturas en un solo grado: geografía, historia de México; historia universal y las disciplinas del área de ciencias.<sup>17</sup>

Para verificar los alcances de la Ries, la SEP implementó un programa piloto. Un grupo de profesores que participó, aunque reconocían cierto “avance”, señaló los siguientes problemas: habría problemas en la situación laboral de los docentes, pues se impactaría negativamente la contratación y los salarios, la capacitación a los profesores, tanto en las normales como a los profesores de aula.<sup>18</sup>

---

17 Un trabajo que analiza con mucho detalle la propuesta de RIES, es el de Elizondo, Huerta Aurora “La reforma de la secundaria a debate. ¿Una reconfiguración de la política pública?”, *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva 2005*. México. Porrúa, UPN, 2006.

18 En este sentido, la dirigencia de SNTE, a través de su secretario general, Rafael Ochoa Guzmán, criticó la propuesta por su unilateralidad: “la discusión sobre la RIES aún no hay punto de acuerdo; la Secretaría de Educación Pública sigue tomando decisiones unilaterales y de implementarse un plan piloto para el próximo ciclo escolar sin contar con la aprobación del magisterio, se incurriría en una acción ilegítima más” (*La Crónica*, 14.03.2005).

En esta lógica, el anuncio del veto fue muy desafiante, pero muy contundente: “No se pondrá en marcha la Ries hasta que haya un acuerdo entre la SEP y el SNTE para realizar una consulta a nivel nacional sobre el tema” (*El Universal*, 14 de marzo de 2005).

## ALCANCES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DE CALDERÓN

### ¿EVALUAR PARA QUÉ?

Paradójicamente, a pesar de que Vicente Fox ganó su elección con un amplio margen de votos, y por lo tanto tuvo una gran legitimidad para hacer cambios en el sistema educativo, a diferencia de Felipe Calderón, sus propuestas tuvieron un alcance muy limitado. En cambio, durante el periodo de Calderón, las políticas educativas, si bien no pueden calificarse como fundacionales, fueron más desafiantes del status quo sindical y magisterial.

En el gobierno de Calderón se iniciaron las bases de una política a favor de la evaluación. Así, la SEP dio entrada a los exámenes internacionales de la OCDE, las pruebas PISA, que aplican a estudiantes de más de 15 años y tienen como propósito verificar los conocimientos que tiene un joven para incorporarse al mercado de trabajo; a un examen “censal” para alumnos de educación primaria y secundaria denominado Examen Nacional de Logro Académico (Enlace)<sup>19</sup> que mide los avances individuales, y otro “muestral” que registra la situación del sistema en su conjunto denominado Examen de la Calidad y el Logro Educativo (Excale).

En general, las pruebas PISA y Excale no encontraron grandes resistencia entre los maestros y directivos de las escuelas a pesar de que revelaron bajos resultados de aprovechamiento.<sup>20</sup> Sin embargo, en el caso de Enlace se planeó aplicar, entre 2006 y 2010 a 16 millones 77 mil 963 estudiantes, pero sólo se evaluó a 13 millones 481

---

19 Enlace surge en 2006 como instrumento censal de diagnóstico para la educación básica. De acuerdo con las premisas oficiales de la SEP, este instrumento pretende valorar el rendimiento académico de las asignaturas de español y matemáticas y una tercera materia rotativa, que puede ser historia o ciencias hasta cubrir todo el currículum, de todos y cada uno de los estudiantes de los grupos y las escuelas.

20 El 7 de diciembre de 2011 la OCDE publicó los resultados correspondientes al año 2009 sobre el aprovechamiento logrado en lectura, matemáticas y ciencias. Entre los 34 países de la OCDE que participaron, México ocupó el último lugar en las tres pruebas. Ver Muñoz Izquierdo, Carlos y Ulloa, Manuel “Últimos en la prueba PISA”, *Nexos*, México. Editorial Nexos, mayo de 2011.

mil 55 alumnos. La diferencia se debió a que, por razones de índole política, sólo fue posible aplicar las pruebas en el 50% y el 14% de las escuelas ubicadas en los estados de Michoacán y Oaxaca, respectivamente.

Uno de los factores por los que los disidentes del SNTE de Michoacán y Oaxaca se opusieron a la aplicación de Enlace es que los resultados deben hacerse públicos en escuelas, entidades federativas y a nivel nacional. Esto dio lugar a que diversos grupos de la CNTE consideraran a dichas pruebas como persecutorias y pensarán que su principal propósito era debilitar la imagen de la escuela pública y del magisterio.

Pese a las protestas y dudas, en la mayor parte de los círculos académicos y políticos, se calificó como un avance la aplicación de pruebas estandarizadas para medir el logro educativo, sin embargo, de 2006 a 2011, los resultados las pruebas PISA, Enlace y Excale, no se convirtieron en insumo para generar políticas de promoción de mejora para alumnos, maestros y directivos. Es decir, independientemente del resultado de las pruebas, no hubo ningún cambio curricular o administrativo en las escuelas.

## LA ALIANZA PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La política de mayor impacto en el sector educativo, impulsada por Calderón, fue la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) porque estableció que las plazas de nueva creación en las escuelas públicas, se asignarían mediante un concurso nacional de oposición, es decir, a través de exámenes a los aspirantes

La ACE se firmó el 15 de mayo de 2008 entre el SNTE y la SEP y sus ejes fundamentales fueron: 1. modernización de los centros escolares; 2. profesionalización de los maestros y las autoridades educativas; 3. bienestar y desarrollo integral de los alumnos; 4. formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo; 5. evaluar para mejorar

Los puntos fundamentales de este acuerdo en la relación SNTE-gobierno son el 2 y el 5, es decir, el de profesionalización y evaluación. Con respecto al primero, se derivan tres compromisos: 1. ingreso y promoción; 2. profesionalización; e 3. incentivos y estímulos.

En cuanto a ingreso y promoción, que incluye docentes, directores, supervisores y autoridades educativas, los acuerdos son: 1. El ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas, serán por la vía del concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente. 2. El

acceso a funciones directivas en el ámbito estatal se realizará por la vía de concursos públicos de oposición.<sup>21</sup>

En principio parecía un gran cambio, sin embargo, resultó ser una propuesta gradualista y de fachada por los siguientes factores: en la primera convocatoria, la del periodo 2008-2009, solamente estuvieron incluidas las plazas de “nueva creación”, y el concurso fue manejado por las secciones sindicales en acuerdo con los gobernadores; en muchos casos se decidió limitarlo para ciertos aspirantes y no dar amplia difusión a las convocatorias para controlar el flujo de los eventuales interesados; no se informó quiénes elaboraron el examen y con qué criterios, ni tampoco las ponderaciones para evaluar a los postulantes.

Debido a que los dirigentes seccionales y los gobernadores manejaron los concursos con opacidad, el 13 de julio de 2009, el entonces secretario de Educación, Alonso Lujambio, instaló una comisión evaluadora independiente: el Órgano de Evaluación Independiente con carácter Federalista (Oeif), a través del cual, se dijo, se garantizará la imparcialidad, transparencia e igualdad de oportunidades a los profesores que concursaran.<sup>22</sup> Con esta medida, la SEP compartió con el SNTE una de las facultades que le otorga en exclusiva la Ley General de Educación (LGE), la referida a la evaluación de los docentes.

## REFLEXIONES FINALES

Las expectativas de cambio, en el ámbito del sindicalismo magisterial, que generó la llegada de un nuevo partido a la presidencia en el año 2000, se vieron limitadas por la estructura de relaciones políticas en los grandes sindicatos y la presidencia de la República.

Un primer elemento de esta estructura de relaciones políticas tiene como propósito fundamental, en el caso del SNTE, que los líderes gremiales garanticen al gobierno federal una interlocución fluida y capacidad para impulsar los proyectos

---

21 Esta información se obtuvo de la página <http://alianza.sep.gob.mx>, consulta realizada en noviembre de 2011.

22 Este órgano, que dictaminaría los distintos procesos del concurso, se integró inicialmente por 70 personas, entre líderes sindicales, maestros, académicos universitarios, especialistas en evaluación y miembros de la sociedad civil, distribuidos de la siguiente manera: 32 expertos propuestos por el SNTE, uno por cada estado; tres recomendados por el Comité Ejecutivo Nacional del sindicato; 32 asignados por los secretarios de Educación de cada una de las entidades; y los tres restantes sugeridos por la SEP.

de reforma educativa sin que ello genere problemas de estabilidad en las escuelas.

Un segundo elemento de esta estructura de relaciones, es que el mérito de un dirigente sindical ante el gobierno, en el SNTE, radica en su capacidad para mantener el control de la gestión, pese a las oposiciones dentro del grupo dirigente y pese a la desaprobación de los sectores disidentes. En este sentido, las aspiraciones de democracia sindical estarían subordinadas a los alcances estabilizadores de la pluralidad y la competencia por el poder.

Sin embargo, el control sindical no es total y sin límites. La dirigencia del SNTE, igual que en el periodo de los gobiernos del PRI, estuvo obligada en los gobiernos del PAN, a acotar los proyectos de reforma educativa, de tal manera que no desbordaran la capacidad sindical para controlar a los maestros. Para ello, por ejemplo, los líderes del SNTE evitaron el cambio radical en materia de evaluación educativa.

Para tal efecto, en 2002 firmaron el Compromiso Social para la Calidad de la Educación que no implicó un pacto real de cambio, pero generó legitimidad discursiva. Así, a partir de 2006 empezaron a aplicarse las pruebas Enlace, Excale y PISA y en 2008 se aceptó el concurso de plazas en el marco de la Alianza para la Calidad de la Educación.

En este sentido, queda claro que si una reforma pone en riesgo la estabilidad sindical, son los propios dirigentes oficialistas quienes se oponen abiertamente a su puesta en marcha. Ese fue el caso de la Ries, propuesta que al disminuir el número efectivo de horas de clase y afectar la estructura organizativa de las escuelas normales y las secundarias en todo el país, tuvo que ser rechazada por la dirigencia del SNTE. En suma, si no hay riesgo de revuelta generalizada ante una propuesta de gobierno, se le da cauce, de lo contrario, se le rechaza. Esto explica en parte porque Elba Esther Gordillo aceptó, en 2003, difundir y distribuir las Guías de Padres impulsadas por la esposa de Vicente Fox, Marta Sahagún.

## BIBLIOGRAFÍA

ARNAUT, Alberto. *La evolución de los grupos hegemónicos del SNTE. Documento de Trabajo*. México: Cide, 1991.

———. *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: Cide, 1996.

CARPIZO, Jorge. *El presidencialismo mexicano*. México: Siglo XXI, 1987.

HUERTA, Aurora. “La reforma de la secundaria a debate. ¿Una reconfiguración de la política pública?”, *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva 2005*. México: Porrúa, UPN, 2006.

- MUÑOZ ARMENTA, Aldo “El sindicalismo corporativo mexicano y los partidos políticos en tiempos de alternancia”, *Nueva Antropología*, n. 66, México: Conaculta INAH, 2006.
- . “Escenarios e identidades del SNTE: el sistema educativo y el sistema político”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* n. 37, abr-jun 2008. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y Manuel Ulloa. “Últimos en la prueba PISA”, *Nexos*, México: Editorial Nexos, mayo de 2011.
- RAPHAEL, Ricardo. *Los socios de Elba Esther*. México: Planeta, 2007.

## DOCUMENTOS

- Alianza para la Calidad de la Educación.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Estatutos del SNTE de 1992.
- Estatutos del SNTE de 2004.
- Ley General de Educación (LGE).
- Ley Federal del Trabajo (LFT).
- Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE).
- Veinte compromisos por la libertad y la democracia sindical.

## PÁGINAS ELECTRÓNICAS CONSULTADAS

- [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)
- <http://alianza.sep.gob.mx>
- [www.snte.org.mx](http://www.snte.org.mx)
- [www.observatorio.org](http://www.observatorio.org)





## VIII

# Los maestros de México: ¿de trabajadores de la educación a profesionales docentes? Implicaciones para el SNTE

*Aurora Loyo\**

**E**l sindicato de docentes más poderoso de América Latina, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se encuentra en una encrucijada. Ésta nos ayuda a develar procesos y dilemas que afectan en mayor o menor medida a todas las organizaciones de docentes de la región.

Con la llegada del nuevo gobierno, el 1° de diciembre de 2012<sup>1</sup> pareciera que el cierre de este ciclo se encuentra próximo. El discurso inaugural del nuevo Presidente, Enrique Peña Nieto y pocos días después, el contenido de las reformas constitucionales introducidas al Artículo Tercero que rige la educación, pueden llegar a configurar un punto de inflexión. Dos de las bases sobre las que se ha cimentado el poder del sindicato fueron cuestionadas en unos pocos días. En primer lugar, porque el nuevo gobierno no respetó más el papel del SNTE como el interlocutor privilegiado y con derecho a veto, en la formulación misma de cualquier política o cambio jurídico que afectara al ámbito educativo. En segundo lugar y con efectos mucho más trascendentes, porque la reforma constitucional aprobada trastoca el statu quo que permite al sindicato controlar prácticamente todas las modalidades de intermediación entre los maestros y la autoridad educativa.

---

\* Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.

1 El 1° de diciembre de 2012, tomó posesión como Presidente de la República, Enrique Peña Nieto, candidato de una alianza entre el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y del Partido Verde Ecologista de México (PVEM).



El primer paso del Presidente Peña Nieto para revertir esta situación ha sido conseguir la aprobación *fast track* de una reforma constitucional, que al entrar en vigor, deja sin efecto otras leyes inferiores sobre las que descansa el poder sindical. El objetivo principal, aunque no explícito, del gobierno, radica en conseguir diferenciar a los maestros de otros grupos de trabajadores públicos, introduciendo una reglamentación específica tendiente a convertirlos en un funcionariado de bajo rango, profesionalizado y suficientemente disciplinado. En el nuevo esquema, la mediación del sindicato estaría acotada a la esfera laboral, al mismo tiempo que se refuerzan los controles de la autoridad educativa sobre el desempeño docente, vía la evaluación y sobre la base de criterios meritocráticos e individualizantes.

Nada de esto se encuentra predeterminado. La resistencia al cambio ya está en marcha<sup>2</sup> y las negociaciones políticas también lo están. El resultado de este intento gubernamental es incierto y puede haber reveses, pero la presión para redefinir el papel del sindicato difícilmente va a desaparecer.

En síntesis, el aspecto central del cambio que estamos observando y el que mayormente puede afectar el poder sindical consiste en la regulación de la carrera del docente, carrera de la que hasta ahora el sindicato había sido garante y gestor. De hacerse efectivos esos cambios, los maestros tenderían a desplazar los patrones propios de un “trabajador de la educación” para acercarse a los de un profesional, con opciones individualizadas en los distintos tramos de su carrera. Una transformación que solamente podrá operarse a mediano plazo, dado que el gremialismo de tipo corporativo se encuentra anclado en la dimensión cultural de la práctica docente de los profesores mexicanos.

## LA ESTABILIDAD DE UN GREMIO

La estabilidad del gremio docente aparece como indisoluble con el lugar y el papel que ha tenido el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Sin embargo, es más acertado vincularlo primeramente con las características del régimen político al que dio lugar la Revolución Mexicana, el cual estableció un marco jurídico laboral corporativo para los trabajadores al servicio del Estado.<sup>3</sup>

---

2 La oposición a estas reformas proviene tanto de las secciones sindicales alineadas con el Comité Ejecutivo Nacional, como de secciones y grupos antagónicos que formando parte del mismo sindicato se han agrupado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

3 Véase Julián Gindin, “Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina. Una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada”, en *Revista Mexicana de Investigación Edu-*

Todo confluía en 1943 para que fuera posible y deseable una organización sindical única que agrupara a “los trabajadores de la educación”. En los años treinta las organizaciones de maestros, la mayor parte de tendencia política de izquierda, habían estado inmersas en conflictos inter-gremiales que afectaban la marcha de la educación. Dado que el proyecto político y social del régimen incluía, como uno de sus aspectos centrales, la ampliación de los servicios educativos, en especial de la primaria, urgía al Estado tomar las medidas conducentes. Un sindicato único, proveía un cuerpo de maestros alineado política e ideológicamente al régimen a partir del cual la expansión del sistema educativo avanzaría con menores obstáculos y a menor costo.

Para los maestros, formar parte de un sindicato que agrupaba a todos los trabajadores de la Secretaría de Educación Pública, docentes y no docentes, representaba más ventajas que desventajas. Aunque hubo resistencias a la unificación, éstas fueron vencidas. Considérese que en los años treinta en la izquierda mexicana campeaba una idea incluyente de la categoría “trabajadores”; incluso artistas e intelectuales de izquierda se sentían interpelados bajo la denominación genérica de “trabajadores”.

Recién fundado el SNTE, el entonces Presidente de la República Gral. Manuel Ávila Camacho, expide el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de enero de 1946. Su vigencia no ha sido cuestionada en 67 años por la autoridad gubernamental, lo que constituye una prueba fehaciente de la estabilidad lograda por el gremio. Vale la pena detenernos a examinar algunos puntos de este Reglamento.

En primer lugar, la totalidad de las reglas contenidas están alineadas a una ley secundaria: originalmente, el Estatuto General de los Trabajadores al Servicio del Estado cuyo contenido posteriormente se incorporó, con algunas modificaciones, a la Constitución bajo la forma de apartado B del artículo 27. De esta manera, los derechos laborales de los maestros quedaban protegidos por un Estatuto, de rasgos corporativos que establecía sindicatos únicos y afiliación obligatoria. Los trabajadores al servicio del Estado al adquirir su plaza, pasaban de manera automática a engrosar las filas del sindicato único de la dependencia en la que laboraban. Sobre esta base, el Reglamento de la SEP que estamos examinando, establecía en su párrafo introductorio:

---

*cativa*, abr-jun, Vol. 13, n. 37, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Distrito Federal, México, pp. 351-376.

*Manuel Ávila Camacho, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. A sus habitantes. Sabed:*

*“...que en uso de las facultades que le confiere...la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en atención a que, en cumplimiento de lo dispuesto en el Artículo 63 del Estatuto aludido (Estatuto de Trabajadores al Servicio del Estado), se ha tomado en cuenta la opinión del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; que es la agrupación gremial legalmente reconocida; el que manifestó su aceptación completa respecto al proyecto que fue sometido a la consideración de este Ejecutivo a mi cargo, he tenido a bien expedir el siguiente reglamento” (Énfasis AL).*

Estamos pues ante un Reglamento de Condiciones de Trabajo avalado en su totalidad por el SNTE, agrupación al que el documento se refiere directamente en varias partes de su articulado. Más aún, la injerencia del sindicato en todos los rubros incluidos en el Reglamento se hace explícita en el Artículo 2 el cual establece que

la SEP tratará los asuntos que interesen colectivamente o a una parte de los trabajadores de la educación con las representaciones sindicales correspondientes. Los asuntos de interés individual podrán ser tratados a elección del interesado, por medio de las representaciones (sindicales) o directamente ante las autoridades de la Secretaría.

Nos interesa subrayar que en el Reglamento, los maestros constituyen uno de los tres tipos de empleados de base a cuyas condiciones de trabajo se refiere el documento. Se establece que en la SEP existen tres grandes grupos de trabajadores de base: docentes, técnicos y administrativos y la mayor parte de las normas engloban a los tres grupos. Son escasos los ordenamientos referidos de manera especial a los maestros, a los que se nombra como “trabajadores docentes”. Veamos:

Artículo 6. Para los efectos de este reglamento son trabajadores docentes, los que desempeñan funciones pedagógicas. Para fines escalafonarios se consideran separados en dos grupos: maestros titulados y no titulados (Énfasis AL).

No existe ninguna referencia importante a la especificidad del trabajo docente; los requisitos para formar parte de la Secretaría (artículo 12) son comunes a los tres grupos de trabajadores. En el inciso VII se hace un señalamiento general y vago en el sentido de

tener los conocimientos necesarios para el desempeño del cargo, a juicio del jefe de la dependencia donde exista la vacante, o sujetarse al concurso o pruebas de competencia que fije la Secretaría. En el caso del empleo técnico, acreditar la posesión del título profesional registrado.<sup>4</sup>

---

4 Nótese que para los docentes no existe el requerimiento de título.

En las siguientes décadas, el número de escuelas, de maestros y por ende de miembros del SNTE creció a ritmo acelerado. El SNTE se encargó de hacer valer el Reglamento de Condiciones de Trabajo de 1946 así como el marco jurídico de los trabajadores al servicio del Estado para defender, no siempre de manera justificada, lo que consideraba los derechos de sus agremiados. Los maestros mexicanos no tuvieron que luchar contra dictaduras como sucedió en países del Cono Sur; como grupo organizado constituyeron más bien un soporte político e ideológico para un sistema político de rasgos corporativos y la dirigencia de su organización gremial formó parte de la clase política. Ha habido, claro está, núcleos magisteriales llamados en México “disidentes” o “democráticos” que han protagonizado movimientos sociales importantes, pero no han conseguido constituir una alternativa organizativa para el grueso de los maestros.

Por tanto es posible afirmar que el magisterio como grupo, ha disfrutado de una notable estabilidad en lo que se refiere a las reglas formales e informales dentro de las cuales se desenvuelve su vida laboral. La mayor parte de los “problemas” o los momentos de inflexión en los tramos de su trayectoria han debido y podido gestionarse a través del sindicato. Los caminos empleados en la gestión, teñidos éstos últimos de clientelismo e incluso de corrupción, han sido también caminos conocidos y seguros para los agremiados.

De manera concomitante es posible afirmar que gracias a ese tipo de sindicato fue posible que en México, a pesar del explosivo crecimiento demográfico, mejoraran año con año las tasas de cobertura de primaria. Y esto se hizo con presupuestos bastante limitados y afrontando los retos de una población indígena diversa, asentada muchas veces en regiones aisladas y de difícil acceso. Los maestros contribuyeron a ello aportando un trabajo suficientemente disciplinado y con bajas remuneraciones.

No obstante, como sucede frecuentemente, el éxito de la empresa llevó consigo el germen de su superación. Llegado a un punto el sistema empezó a mostrar signos de agotamiento. Un cuerpo de maestros sujeto a rígidos controles burocráticos paulatinamente iba perdiendo capacidad de innovación. La mística que animó a muchos maestros en los treinta se iba perdiendo y un espíritu gremialista en sentido estrecho iba tomando su lugar. Por ejemplo, ya en los años sesenta los normalistas de la Ciudad de México emprendían protestas para hacer valer la prerrogativa mediante la cual todos los egresados obtenían automáticamente una plaza en la ciudad capital. Sus servicios eran necesarios en otros lugares, pero ellos consideraban su derecho trabajar en la ciudad capital.

Pero no solamente habría presiones difíciles de regular en el marco vigente, derivadas de la dinámica del mercado de trabajo de los docentes. De manera concomitante surgían por todas partes problemas de gestión para poder asegurar una calificación mínima de parte de quienes ingresaban al servicio o para separar de sus cargos a quienes habían cometido faltas graves. El cuestionamiento de parte de expertos, y en general de grupos preocupados por educación, respecto a la falta de normas, la laxitud y las anomalías en el ingreso al servicio docente no paró de crecer ante la indiferencia del sindicato.

## EL SNTE BAJO ESCRUTINIO PÚBLICO

El SNTE desde su fundación en 1943, ha visto crecer de manera ininterrumpida su patrimonio. Desde entonces y hasta el momento actual, el 1% de los sueldos

recibidos por sus agremiados han ido a sus arcas, descontados de manera automática por la autoridad hacendaria, y transferidos bajo el concepto de “cuotas” al organismo sindical. Aún cuando no se permite la reelección del Secretario General del SNTE, la historia de este sindicato comúnmente se divide en eras: la era de Jesús Robles Martínez, la de Carlos Jonguitud y desde 1989 la de Elba Esther Gordillo. Estos tres líderes, habiendo sido secretarios generales, extendieron su mandato “de facto” a través de miembros de su círculo cercano o “camarilla”. Al mismo tiempo fue público el enriquecimiento personal tanto de estos personajes como de sus más cercanos colaboradores.

Proveniente de distintos grupos, el escrutinio y sobre todo la crítica en la opinión pública hacia la dirigencia del organismo sindical se centró en los siguientes elementos: prácticas antidemocráticas, corrupción, ejercicio abusivo del marco jurídico protector de las leyes laborales y del reglamento de las condiciones de trabajo, prácticas de “colonización” del aparato educativo y oposición a reformas que afectarían de algún modo este statu quo. Para nadie era un secreto que el SNTE operaba además como una verdadera maquinaria electoral a favor del PRI en los procesos electorales.

En el año 2000 el régimen del PRI llegó a su fin. En las elecciones de julio de ese año triunfó el candidato del Partido Acción Nacional (PAN), Vicente Fox Quesada. El PAN había sido, por tradición, un feroz crítico del corporativismo y por ende del SNTE. Por esa razón se esperaba una redefinición de las relaciones entre gobierno y sindicato a fin de limitar la injerencia de ese último en la política educativa. No obstante, los acontecimientos fueron en un sentido distinto. La dirigencia sindical logró convencer al nuevo gobierno de que era mejor pactar con él algunos

cambios y publicitar, eso sí, un “compromiso por la calidad de la educación” en el que participaría no solamente el sindicato sino un conjunto abigarrado de actores políticos, algunos de ella pertenecientes a la derecha del espectro político.<sup>5</sup>

El intercambio político entre el SNTE y el partido en el gobierno, el PAN siguió la misma pauta que por décadas había establecido con el PRI. Durante el proceso electoral de 2006 el sindicato operó a favor del candidato del PAN, Felipe Calderón. Por primera vez en México los resultados electorales fueron muy apretados y favorecieron a Calderón con una diferencia de menos de 1% frente al candidato de la izquierda, Andrés Manuel López Obrador. Hubo denuncias de fraude y se extendió la hipótesis de que el triunfo de Calderón solamente había sido posible gracias al apoyo que le brindó el SNTE.

Con ese antecedente se entiende que el posicionamiento del SNTE fuera especialmente complejo durante el gobierno calderonista. Las presiones y críticas hacia el SNTE arrojaron a la vez que la dirigencia sindical se fortalecía al punto tal de colocar al yerno de la líder Elba Esther Gordillo en un puesto clave: la Subsecretaría de Educación Básica. Paradójicamente, esta mayor imbricación sindicato-autoridad educativa colocó no solamente al sindicato y a su dirigencia bajo mayor escrutinio público, sino que también favoreció que se cuestionara la aquiescencia gubernamental hacia concesiones extraordinarias al sindicato con cargo al erario.

Hacia el final del gobierno de Felipe Calderón era claro que la alianza gobierno-dirigencia sindical había tenido costos para ambas partes. La dirigencia del SNTE estaba nuevamente en el momento de fijar su posición ante la contienda electoral que se avecinaba. Se trataba de definir inicialmente si el partido político creado y sostenido por el SNTE, el Partido Nueva Alianza conocido por sus siglas Panal establecería alianza con el PAN o con el PRI. En un momento pareció que el magisterio organizado volvería a sus orígenes sellando una alianza con el PRI. Sin embargo su dirigencia decidió que el Panal iría con un candidato propio a la Presidencia. Con ese esquema, el Panal logró obtener los votos necesarios para mantener su registro. El hecho contundente fue que la alianza Panal-PRI fue planteada y se malogró. El triunfo por un amplio margen esta vez fue para el candidato del PRI, Enrique Peña Nieto, y el segundo lugar para la coalición de partidos de izquierda que apoyaron la candidatura de Andrés Manuel López Obrador.

---

5 Aurora Loyo, “El sello de la alternancia en la política educativa”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, jul-sep 2006, Vol. 11, n. 30, pp. 1.065-1.092.

## ¿VUELTA DE TUERCA O CONTINUIDAD?

Los acontecimientos se sucedieron con rapidez a partir de la toma de posesión de Enrique Peña Nieto el 1o de diciembre de 2012. Terminada la investidura presidencial se dirigió al Palacio Nacional donde comunicó sus primeras 13 decisiones. La séptima se refería a la educación. He aquí el texto íntegro:

*Ha llegado el momento de la Reforma Educativa. Enviaré al Congreso de la Unión la iniciativa para reformar el Artículo Tercero Constitucional y, en su momento, la subsecuente Reforma a la Ley General de Educación. Con esta reforma educativa, se establecen las bases para el Servicio Profesional de Carrera Docente.*

*Habrá reglas claras y precisas, para que todo aquel que aspira a ingresar, permanecer y ascender como maestro, director o supervisor, lo haga con base en su trabajo y sus méritos, garantizándoles plena estabilidad laboral. Adicionalmente a la reforma, he instruido al Secretario de Educación Pública solicitar al Inegi la realización de un censo de escuelas, maestros y alumnos (Énfasis AL).*

Tres son los elementos que sobresalen en esta formulación: en primer lugar la voluntad política del Presidente que se transmite con la enfática frase “ha llegado el momento...”; en segundo lugar el anuncio de la iniciativa que enviará al Poder Legislativo para introducir la reforma al más alto nivel: el nivel constitucional. Claridad en el objetivo que consiste en establecer el Servicio Profesional de Carrera Docente y por último, al encargar a la institución nacional encargada nada menos que de los censos de población, el Inegi (Instituto Nacional de Geografía y Estadística) la elaboración de un censo de escuelas, maestros y alumnos. Es síntesis, se emplean a fondo las facultades jurídicas y administrativas del Estado, limitando así la capacidad de respuesta del SNTE.

La participación del Inegi se entiende en el marco de las dificultades, durante el gobierno anterior, para conseguir un registro confiable de datos. Por inverosímil que parezca, actualmente en México si bien se sabe cuántas plazas de maestros existen, no se había podido elaborar un censo confiable, cuyos datos tendrían que venir necesariamente de las autoridades estatales, sobre cuántos maestros están efectivamente dando clases, bajo que nombramiento lo hacen y cuántas son y dónde se encuentran las personas que recibiendo sueldo como maestros, no laboran en las escuelas. Este tema se vincula con la exigencia, liderada por algunas organizaciones de la sociedad civil, para conocer el número de “comisionados” del sindicato.

Dos días después de su toma de posesión, el Ejecutivo consiguió la firma del llamado *Pacto por México* entre los tres grandes partidos políticos: el PAN (Partido Acción Nacional) el PRI (Partido Revolucionario Institucional) y el PRD (Partido

de la Revolución Democrática). Cada uno de los planteamientos de este documento se recogen como “compromisos”. *Educación de calidad y con equidad* es el tercer tema, solamente antecedido por los de seguridad social universal y programas de combate a la pobreza.

En un hecho inédito, los dirigentes de los tres partidos políticos se comprometen a impulsar una reforma legal y administrativa en materia educativa con tres objetivos iniciales y complementarios entre sí: aumentar la calidad de la educación básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA; aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior y *que el Estado mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional*, manteniendo el principio de laicidad (Énfasis AL).

Para conseguir estos objetivos el Pacto establece seis acciones:

1. *Sistema de Información y Gestión Educativa a partir de un censo de escuelas, maestros y alumnos*, que le permita a la autoridad tener en una sola plataforma los datos necesarios para la operación del sistema educativo y que, a su vez, permita una comunicación directa entre los directores de escuela y las autoridades educativas.
2. *Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa* para lo cual se dotará de autonomía plena al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), consolidando un sistema de evaluación integral, equitativo y comprehensivo, adecuado a las necesidades y contextos regionales del país.
3. *Autonomía de gestión de las escuelas*. Se robustecerá la autonomía de gestión de las escuelas con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos, y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (Compromiso 9).
4. *Escuelas de Tiempo Completo*. Se establecerán escuelas de tiempo completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, con el firme mandato de aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico. En aquellas escuelas que más lo necesiten, se impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos a los alumnos a partir de microempresas locales (Compromiso 10).
5. *Computadoras portátiles con conectividad*. Se instrumentará un programa de dotación de computadoras portátiles con conectividad para todos los alumnos



de 5to y 6to de primaria de escuelas públicas promoviendo la alfabetización digital, adecuando los contenidos educativos al uso de tecnología y capacitando al personal docente (Compromiso 11).

6. *Crear el Servicio Profesional Docente.* Se establecerá un sistema de concursos con base en méritos profesionales y laborales para ocupar las plazas de maestros nuevas o las que queden libres. Se construirán reglas para obtener una plaza definitiva, se promoverá que el progreso económico de los maestros sea consecuente con su evaluación y desempeño, y se establecerá el concurso de plazas para directores y supervisores (Compromiso 12).

Con el aval proporcionado por el Pacto, el Presidente Peña Nieto envió al Congreso la iniciativa de reforma constitucional que por su trascendencia analizaremos con mayor detalle.

La “vuelta de tuerca” comentada y celebrada en todos los medios consistió en el reconocimiento de las fuerzas políticas de que era necesario que el Estado recuperara la rectoría del sistema educativo aceptando, de manera implícita, que en algún punto la había perdido. Y más grave aún: que la rectoría o al menos una parte de ésta se encontraba en manos del sindicato. Pero se trata de una percepción que requiere matizarse. En primer lugar el sindicato nunca tuvo para sí la rectoría del sistema educativo. El gobierno de Felipe Calderón cedió un mayor número de posiciones de autoridad a cuadros sindicales que los gobiernos anteriores, pero esto como parte de un intercambio político. Saltar de esa constatación a asegurar que el sindicato tenía ya la rectoría del sistema educativo es abusivo, pero resultaba útil para operar el cambio.

En síntesis, durante el período 2006-2012, el intercambio político gobierno-sindicato no tuvo resultados unívocos. Mientras que el SNTE logró que una persona que respondía a sus intereses ocupara la Subsecretaría de Educación Básica y más aún aumentar el número de “posiciones”, por el otro se veía obligado a plegarse al discurso del gobierno y de la OCDE. A nivel discursivo, aceptaba punto por punto sus recomendaciones, aunque en el terreno de los hechos, en los escenarios locales, ponía obstáculos en la implementación de las medidas que afectaban al gremio. Esta esquizofrenia le fue muy cara a la postre. El estilo dispendioso y corrupto de la dirigencia sindical no cambió y no faltaron elementos para alimentar una campaña contra el sindicato realizada principal, pero no únicamente, a través de la asociación Mexicanos Primero.

## UN CONSENSO DIFUSO

Como hemos señalado, siendo el SNTE una organización muy poderosa ha sido necesario contar con un consenso de fuerzas políticas y sociales para comenzar a acotar poder y por ende su capacidad de veto en el terreno de la política educativa. Se trata de un consenso difuso en la medida en que existe acuerdo solamente sobre algunas ideas generales y éste no se extiende a toda la agenda educativa.

Este consenso se ha ido formando y reconfigurando muy lentamente y se articula en unos cuantos puntos: *a.* la educación básica de México es muy deficiente *b.* los maestros son la pieza clave del proceso educativo *c.* el SNTE es el principal obstáculo para conseguir que se mejore la calidad educativa *d.* el grupo que dirige el SNTE es corrupto y, en el límite, irredimible.

Entre los grupos que comparten y han difundido esta línea argumentativa se encuentran: grupos magisteriales de izquierda agrupados en la CNTE; investigadores y expertos educativos; voceros de organismos internacionales, funcionarios de perfil técnico de la administración pública; periodistas.

No obstante faltaban componentes muy importantes: representantes de grupos económicos fuertes, partidos político y Ejecutivo Federal.

Desde el gobierno de Vicente Fox, pero sobre todo en el de Felipe Calderón empiezan a formarse y tener presencia pública organizaciones de la sociedad civil, la más importante llamada Mexicanos Primero. Con recursos provenientes de los grandes grupos económicos, pero con un staff propio y diferenciado, esta organización comienza a posicionar fuertemente sus puntos de vista. Organiza campañas instando a la participación de la sociedad, produce anuncios, cortos y una película. Realiza investigaciones y las difunde; sus puntos de vista se multiplican en la gran prensa y logra además nuclear a las otras organizaciones de la sociedad civil a través de una política bastante incluyente y bien dirigida.

Es difícil medir el impacto que ha tenido, pero como observadora del ámbito educativo, puedo asegurar que éste ha sido importante. En los círculos de opinión se impone como credo la total descalificación al sindicato y también, aunque éste no es un objetivo explícito, el descrédito del trabajo que realizan los maestros. Todo esto se potencia año con año mediante la difusión de los malos resultados de los alumnos mexicanos en las pruebas estandarizadas.

## EL MEOLLO DE LA REFORMA CONSTITUCIONAL

La jerarquía de la norma, la Constitución, que tuvo que ser reformada para dar paso a un servicio profesional docente indica el valor estratégico que el magisterio organizado ha tenido para el régimen político mexicano. Generalmente la carrera docente se establece en un estatuto que es una ley reglamentaria. Una primera pregunta es la siguiente: ¿por qué en México fue necesario un cambio a nivel constitucional?

El Artículo Tercero Constitucional tiene un especial densidad; ha sido uno de los referentes más importantes de las luchas ideológico-políticas del país que en el siglo XIX se dio entre conservadores y liberales. Los principios así como los fines que señala el texto vigente para la educación son el fruto de un consenso político. El contenido de la reforma que envió el Presidente Peña Nieto a la Cámara de Diputados deja intocados estos principios: laicidad, obligatoriedad y gratuidad. Pero introduce otro registro: un registro operativo. Esta aparente incongruencia no tiene otro fin que cambiar la condición de los docentes de trabajadores del estado con condiciones de trabajo protectoras y débilmente reglamentadas, a profesionales cuyos trayectos de carrera queden perfectamente establecidos y controlados.

El eslabón para engarzar los cambios que apuntan hacia la dimensión laboral con el registro más bien doctrinario que posee el Tercero Constitucional es “la calidad educativa”. La línea argumentativa contenida en la parte introductoria de la iniciativa va como sigue:

1. Para que los alumnos reciban una educación que cumpla con los fines y satisfaga los principios establecidos por la norma constitucional, resulta imprescindible la calidad educativa.
2. Es innegable que el desempeño del docente es el factor más relevante de los aprendizajes.
3. Con una evaluación justa y técnicamente sólida será posible conciliar la exigencia de la sociedad por el buen desempeño de los maestros, con la dignificación de la profesión docente.

El inciso IV de la iniciativa contiene el meollo de la argumentación jurídica. En ella se precisan los ordenamientos jurídicos vigentes que rigen el trabajo docente en el marco del Apartado B del Artículo 123 el cual fija las bases de las relaciones entre los Poderes de la Unión, el Gobierno del Distrito Federal y sus trabajadores. Y se llega así al centro de la reforma expresado de la siguiente manera: *La sociedad mexicana reconoce que la función magisterial tiene características que le brindan identidad propia y que la distinguen del resto de los servidores públicos.*

Unas pocas palabras en las que se resume todo el sentido de la reforma. Se trata de dotar de una sólida base jurídica, a nivel constitucional, a la nueva legislación para los docentes que está por crearse, y que los diferenciaría en adelante de la que rige para el resto de los trabajadores del Estado.

Solamente de esa manera, con cambios a nivel constitucional y por tanto difícilmente cuestionables, va a ser posible establecer un servicio profesional docente integrado por concursos de ingreso para los maestros y para la promoción a cargos de dirección y supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado. Será, claro está, la legislación secundaria la que fije los términos precisos para este servicio.

## EL SNTE ANTE LA REFORMA

El SNTE ya tiene perdida la batalla ante la opinión pública. Su dirigencia operó en estos años con un ilimitado pragmatismo; alianzas intercambiables, apoyo a políticos desprestigiados, brechas entre el contenido de los acuerdos y las prácticas, uso de todo tipo de artimañas para evadir su responsabilidad, dispendio y corrupción de su dirigencia.

En el sindicato se cayó ante el espejismo de que para conservar su poder bastaba afianzar una alianza con el Presidente en turno y hacer crecer el número de puestos públicos para sus aliados. No obstante, la campaña anti SNTE estaba en marcha. Su descrédito ante la opinión pública fue en aumento. Hoy es muy tarde para revertirlo.

En febrero de 2013 el SNTE empezó a distribuir a través de folletos y por vía electrónica un folleto titulado *¿Porqué luchamos hoy? El SNTE, Los Maestros que sí queremos cambiar a México*. Aquí se expone de manera amplia su posición ante la reforma.

De manera sintética señalamos los aspectos más relevantes del posicionamiento:

- ❑ Por primera vez en su historia, el SNTE se declara clara y enfáticamente en contra de cambios constitucionales cuya iniciativa proviene del Presidente de la República. Para el SNTE la alianza con la figura presidencial ha sido una orientación determinante.
- ❑ Al declararse en contra de la reforma también se manifiesta en oposición al Poder Legislativo que aprobó estos cambios y más aún a los principales partidos políticos que firmaron el Pacto por México.
- ❑ Los argumentos del SNTE en este folleto concuerdan en muchos sentidos con las posiciones de las organizaciones docentes de la región en defensa de la es-

cuela pública. Igualmente en la crítica a los planteamientos y la influencia de los organismos internacionales.

- El SNTE se muestra incongruente ya que, como señalamos más arriba, durante el sexenio pasado el sindicato se puso en sintonía con las orientaciones de los organismos internacionales.
- Dado que aún no ha sido expedidas las leyes reglamentarias que darán precisión a los cambios establecidos a nivel constitucional, los riesgos que el SNTE señala no tienen aún un claro asidero.

En un solo párrafo el SNTE se declara de manera enfática en oposición a los cambios introducidos y ya aprobados al icónico Artículo Tercero Constitucional:

*Lo decimos con claridad: La llamada “Reforma Educativa” tiene un espíritu de mercado e intenciones privatizadoras que atentan contra la economía de los padres de familia al dejar en sus manos las responsabilidades que en materia educativa corresponden al Estado. En el plano jurídico, consideramos que la llamada “Reforma Educativa” daña de fondo la estructura esencial de la norma fundamental al incorporar en un Artículo Constitucional (3º), en materia educativa (fundamento filosófico de la educación), disposiciones del Derecho del Trabajo (parte orgánica). Transgrediendo también los principios jurídicos de estabilidad en el empleo, certeza jurídica y “progresividad” al violentar los derechos adquiridos por los trabajadores de la educación*

## CONSIDERACIONES FINALES

El 6 de febrero pasado estas modificaciones, ya aprobadas por 21 entidades federativas, fueron remitidas nuevamente a la Cámara de Senadores para ser aprobadas. Cientos de maestros se manifiestan contra las reformas en los estados y la líder sindical Elba Esther Gordillo declara que no dejará el SNTE hasta que los maestros se lo pidan.

Sería erróneo concluir que el SNTE ha perdido irremisiblemente su poder. La lucha más fuerte e interesante aún está por librarse y girará en torno a los cambios que se hagan a la Ley General de Educación o en la creación de algún otro reglamento ad hoc. No obstante, una cosa es clara. Se ha roto ya el dique que impedía que avanzaran criterios meritocráticos e individualizantes en el magisterio. El sindicato conserva su poder económico y político. La cultura del magisterio no se aviene con los nuevos lineamientos y el principio jurídico que impide la retroactividad en la aplicación de las normas retrasará el impacto inmediato de cualquier cambio.

Pero el status jurídico del trabajo docente se ha alineado ya con las nuevas orientaciones. Una vez dado este primer paso, se irá rompiendo el consenso difuso que

permitió este cambio constitucional. Prácticamente todas las organizaciones de la sociedad civil, los comentaristas políticos y la mayor parte de los investigadores educativos han apoyado la reforma. No obstante, es previsible que una vez que se definan los lineamientos del servicio profesional docente se abrirá un abanico de puntos de vista divergentes.

De trabajadores al servicio del Estado a profesionales, los maestros mexicanos tienen mucho que perder o mucho que ganar. En lo inmediato, la piedra de toque estará en la estabilidad laboral. Y para la gratuidad, principio básico de la escuela pública mexicana, la batalla se dará alrededor de los contenidos concretos que se adscriban a la autonomía de gestión de las escuelas.

Estamos ante una posible derrota histórica del sindicato de docentes más poderoso de la región. De esta experiencia pueden extraerse lecciones sobre los efectos deslegitimadores de una dirigencia sindical corrupta y dispendiosa. Igualmente sobre las dificultades de navegar simultáneamente en las ambiguas aguas de la representación sindical y de la autoridad educativa. Pero lo más importante consiste en evidenciar la importancia de que los sindicatos articulen de manera coherente su discurso y sus prácticas y definan posiciones claras y autónomas sobre los principales temas de la agenda educativa.

## EPÍLOGO

Este texto se había dado por terminado cuando el 26 de febrero de 2013 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto de modificaciones constitucionales en materia educativa. Un día después y de manera sorpresiva, fue detenida la Presidenta del SNTE, Elba Esther Gordillo cuando pretendía abordar un helicóptero que la llevaría a la reunión en la que el sindicato fijaría posición respecto a las reformas.

La profesora Gordillo era considerada la mujer más poderosa de México; su poder y riqueza generaban desconfianza y reprobación. Fue detenida por participar en delitos de operaciones con recursos de procedencia ilícita por más de dos mil millones de pesos mexicanos.<sup>6</sup> Se le imputan los delitos de delincuencia organizada y lavado de dinero. Autoridades hacendarias documentaron una triangulación de recursos que le habrían permitido apoderarse de grandes sumas de dinero provenien-

---

6 En una encuesta realizada por Beltrán y Asociados, 86% de los entrevistados declararon estar de acuerdo o de acuerdo en parte con la detención de Elba Esther Gordillo.

tes de dos de las 82 cuentas bancarias del SNTE. Los líderes seccionales del SNTE lanzaron una escueta declaración de apoyo a su líder y dos días después nombraron a su relevo, Juan Díaz de la Torre, quien hasta ese momento fungía como secretario general de la organización y era considerado como “el brazo derecho de la maestra”.

El panorama aún es incierto; aparentemente existe una causa jurídica sólida contra la líder magisterial. El Presidente de la República dio un mensaje en cadena nacional para asegurar que su proceso es un acto “estrictamente legal”. En el mensaje también calificó a los maestros de “pilares del sistema educativo”.

Los últimos acontecimientos, brevemente reseñados aquí, han sido comentados en medios nacionales y extranjeros. En lo inmediato, la capacidad de respuesta del SNTE se ha mermado con esta detención. No obstante, ya han sido anunciadas movilizaciones de maestros tanto del SNTE como de la CNTE en contra de la reforma y se acerca el mes de mayo, que es la período en que tradicionalmente se revisan los sueldos magisteriales. Al mismo tiempo, han comenzado las consultas en el Senado de la República sobre la ley del servicio profesional docente. Ésta constituirá, si no nos equivocamos, un punto de inflexión en las condiciones dentro de las cuales se ha desenvuelto hasta ahora la carrera docente en México.



# A Confederação dos Professores do Brasil e a aposentadoria aos 25 anos\*

*Amarílio Ferreira Jr. \*\**

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar o contexto histórico no qual o movimento associativista dos professores públicos, liderado pela Confederação dos Professores do Brasil (CPB), logrou conquistar a aposentadoria aos 25 anos de trabalho. A luta sindical da CPB pela conquista da aposentadoria aos 25 anos remonta ao início da década de 1970. Logo após a aprovação da Lei 5.692/71, que instituiu a dimensão profissionalizante da categoria dos professores públicos de primeiro e segundo graus, a CPB passou a reivindicar da ditadura militar (1964-1985) o benefício previdenciário especial para a categoria do magistério. A Constituição de 1969, derivada do Ato Institucional n. 5 (1968), estabelecia no Art. 103 que a concessão de aposentadorias especiais era uma prerrogativa exclusiva da Presidência da República. Assim sendo, a reivindicação da aposentadoria aos 25 anos, marco da profissionalização docente em âmbito nacional, originou-se no contexto de um regime político autoritário. Entretanto, a recusa da ditadura militar em atender o pleito dos professores transformou a luta pela aposentadoria aos 25 anos numa das reivindicações associativistas que deslocou a CPB para o campo das organizações da sociedade civil que lutavam pelas liberdades democráticas.

---

\* Este artigo é uma versão modificada do capítulo cinco da minha tese de doutorado, intitulada “Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros”, que foi defendida no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo (USP), em 1989.

\*\* Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: ferreira@ufscar.br.



## À ORIGEM DA REIVINDICAÇÃO PELA APOSENTADORIA AOS 25 ANOS DE SERVIÇO

As três Constituições que se seguiram ao fim da ditadura do Estado Novo (1937-1945) estabeleceram prerrogativas jurídicas especiais para a aposentadoria de funcionários públicos. A Carta promulgada em 1946 determinava que:

Art. 191. O funcionário será aposentado:

[...]

§ 4º. Atendendo à natureza especial do serviço, poderá a lei reduzir os limites referidos em o número II [aposentadoria compulsória aos 70 anos idade] e no § 2º [aposentadoria aos 30 anos de serviço] deste artigo (Baleeiro, Sobrinho, 2001: 112-113).

A de 1967, outorgada após o golpe de Estado de 1964, estabelecia:

Art. 165. A Constituição assegura aos trabalhadores os seguintes direitos, além de outros que, nos termos da lei, visem à melhoria de sua condição social:

[...]

XX – a aposentadoria para professores após trinta anos e, para a professora, após vinte e cinco anos de efetivo exercício em funções de magistério, com salário integral (Cavalcanti, Brito e Baleeiro, 2001: 169-171).

Em decorrência da expansão quantitativa da escolaridade obrigatória de quatro séries, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (1961), a categoria social do professorado público havia crescido no interregno entre 1946 e 1967. Assim, o texto constitucional de 1967 passou a reconhecer a natureza especial do trabalho realizado pelo magistério da escola pública, com distinção para as professoras.

Entretanto, a Constituição de 1969, gerada pelo Ato Constitucional n. 5 (AI-5), de dezembro de 1968, suprimiu a redação da alínea XX, do artigo 165, que estava contido na Carta de 1967, ou seja, revogou o preceito constitucional da aposentadoria aos 25 anos para o magistério público. No seu lugar, introduziu um dispositivo que transferia para a iniciativa da Presidência da República o poder de estabelecer os critérios que definiriam as aposentadorias especiais. O Art. 103 tinha na sua redação o seguinte conteúdo:

Lei complementar, de iniciativa exclusiva do Presidente da República, indicará quais as exceções às regras estabelecidas, quanto ao tempo e natureza de serviço, para aposentadoria, reforma, transferência para a inatividade e disponibilidade (Brasil, 1999: 56).

Este preceito constitucional estava em perfeita consonância com a lógica autoritária do regime militar após a edição do AI-5, ou seja, ele concentrava uma po-

derosa força política no âmbito do Poder Executivo em contrapartida aos outros poderes republicanos e à própria sociedade civil brasileira. Portanto, era levando em consideração tal dispositivo contido na Carta de 1969 que a Confederação de Professores Primários do Brasil (CPPB) convergia as suas ações associativistas na conquista da aposentadoria aos 25 anos, ou seja, direcionava a sua demanda associativista diretamente para a figura do general que ocupava a Presidência da República. Numa reunião da diretoria da CPPB, realizada em Belo Horizonte, em 30 de abril de 1971, a presidente da entidade, professora Lucília Lamêgo Passos, notificou que:

[...] as medidas já tomadas por intermédio do senhor deputado José Parente Frota (Arena-ES) para a audiência com o excelentíssimo senhor presidente da República para apresentação do memorial reivindicatório do retorno da aposentadoria aos 25 anos de serviço (CPB, *Atas – 1962-1972*: 75).

Ao explorar o fato de que o general-presidente Emílio Garrastazu Médici era um fanático torcedor de futebol, daqueles que frequentavam estádios, a CPPB aproveitou-se da oportunidade gerada pela conquista do tricampeonato mundial de futebol, em 1970, para enviar uma carta ao jogador Pelé “solicitando sua colaboração junto ao excelentíssimo presidente da república, quanto à remuneração e aposentadoria aos 25 anos para o professor primário” (CPB, “Relatório de atividades do setor n. 1”, 06.07.1970). Aliás, nas memórias do general-presidente Ernesto Geisel, as preferências futebolísticas do general-presidente Emílio Garrastazu Médici, mereceram as seguintes considerações: “[...] É verdade que não era um homem de grandes luzes, também não era um homem de trabalhar muito... Ficava nas grandes linhas. E era apaixonado pelo futebol” (d’Araújo *et alii*, 1997: 21). Além disso, a entidade nacional dos professores primários efetuou várias tentativas no sentido de obter uma audiência com o chefe do Poder Executivo para discutir a questão da aposentadoria aos 25 anos de serviço. Nenhuma logrou êxito.

Em janeiro de 1973, já com a nova denominação de Confederação de Professores do Brasil (CPB), em função da aprovação da Lei 5.692/71, a entidade nacional dos professores públicos estaduais de primeiro e segundo graus, com o seu Conselho Administrativo reunido na cidade de Porto Alegre, voltava à carga da pressão política pela reivindicação da aposentadoria aos 25 anos de serviço. O encaminhamento da reivindicação, feita por sua presidente Thereza Noronha Carvalho, continuava sendo a velha forma do memorial ao chefe do Poder Executivo Federal (CPPB, *Atas 1973 a 1980 – Conselho Administrativo*: 4).

O governo do general Emílio Garrastazu Médici chegou a enviar ao Congresso Nacional, em 1973, um projeto de lei complementar que estabelecia casos de aposentadorias especiais, compulsórias e voluntárias. Mas, a mensagem n. 447/73 foi retirada da Câmara dos Deputados por ordem da própria Presidência da República. Assim, malograva mais uma tentativa da CPB na luta pela conquista da aposentadoria dos professores aos 25 anos de serviço (Dias, 1979: 5).

## A CONQUISTA DA APOSENTADORIA AOS 25 ANOS DE SERVIÇO

Em seguida, na segunda metade da década de 1970, a estrutura associativista nacional dos professores de primeiro e segundo grau redirecionou a campanha dos professores pela aposentadoria aos 25 anos de serviço para o outro lado da Praça dos Três Poderes. O Congresso Nacional passou a ser, então, a caixa de ressonância da principal reivindicação empalmada pela CPB. Essa mudança ocorreu porque o general João Batista Figueiredo, quando em “campanha eleitoral”, havia afirmado “*que não tinha nada em contrário quanto à aposentadoria do professor aos 25 anos. Mesmo assim, foram frustradas as tentativas de emenda constitucional, neste sentido, por orientação do Poder Executivo*” (CPB, 1981: 1). Era a terceira negativa por parte do regime militar, as duas anteriores tinham ocorrido nos governos dos generais Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) e Ernesto Geisel (1974-1979).

As articulações da CPB com o Poder Legislativo estavam inseridas na recente conjuntura política que se abriu após as eleições parlamentares de 1974 e 1978. De outro modo: a Confederação de Professores do Brasil passou a ocupar “*os espaços inéditos para fazer política*” sindical.

Em 1979, o deputado Álvaro Dias, (MDB-PR), apresentou a Proposta de Emenda à Constituição n. 4, que dispunha sobre a aposentadoria dos professores, sob os regimes estatutários e da Consolidação das Leis do Trabalho, aos 25 anos de serviço, acrescentando um parágrafo ao Art. 101 e alínea ao Art. 165 da Constituição de 1969. A proposta de emenda constitucional tinha como conteúdo:

Art. 1º. é acrescentado ao Art. 101 o seguinte parágrafo:

§ 2º. Os professores poderão aposentar-se voluntariamente após 25 anos de serviço no magistério, com proventos integrais.

Art. 2º. É transformado em § 1º o parágrafo único do Art. 101.

Art. 3º. O inciso XX do Art. 165 passa a ter a seguinte redação:

XX – aposentadoria para os professores, aos 25 anos de trabalho no magistério, com salário integral.

Art. 4º. É renumerado para XXI o inciso XX do texto constitucional (Dias, 1979: 4).

A Comissão Mista do Congresso Nacional escolheu como relator da referida emenda constitucional o deputado Angelino Rosa (Arena-SC). O parecer da relatoria não negou apoio à proposta de emenda constitucional do deputado Álvaro Dias. O deputado Angelino Rosa considerava:

Parece-nos socialmente justa a medida. Trata-se de uma das profissões mais desgastantes e menos recompensadas materialmente no país. Considerada antes um sacerdócio, exige um grande esforço intelectual, dedicação exemplar, dispêndio emocional, predispondo ao esgotamento e ao “stress”, até mesmo pela necessidade de aperfeiçoamento constante do professor, em fase de sucessivas alterações nos currículos, no sistema e nos métodos de ensino (Dias, 1979: 7).

Vários debates se sucederam na Câmara dos Deputados em torno da questão da aposentadoria dos professores aos 25 anos de serviço. O deputado Álvaro Dias, em um dos seus discursos, pontificou que:

O mestre é o artífice da Pátria. Enquanto outros manipulam coisas, objetos, o professor constrói nações. Das suas mãos, hábeis ou inábeis, há de sair a grandeza ou a impotência da nacionalidade. Por esta razão, o Congresso Nacional, para representar os anseios do povo brasileiro, deveria ver com maior carinho a figura do professor (Dias, 1979: 8).

O deputado Olivir Gabardo (MDB-PR), em aparte ao discurso do deputado Álvaro Dias, aproveitou-se da oportunidade criada pela discussão acerca da aposentadoria dos professores aos 25 anos de serviço para atacar a política educacional do regime militar:

[...] como é norma neste país, a partir dos últimos 15 anos os problemas sociais não devem ter aquela solução que seria de se esperar. Tem-se dito que a educação é prioridade, que o investimento feito neste setor é bem aplicado. Entretanto quando se pede dinheiro para a educação o que se vê é a negativa constante. Assim se observa nos orçamentos desta nação a partir de 1964 quando o Ministério da Educação, que recebia 11% da receita em 1964 e 1965, teve a sua verba reduzida para pouco mais de 4%. Essa é a prioridade que se dá à educação (idem: 11).

Contudo, essa iniciativa tomada no âmbito do Congresso Nacional estava fadada a não alcançar o seu objetivo. Numa manobra regimental, o senador Dinarte Mariz (Arena-RN), que presidia a sessão do Congresso Nacional de 21 de junho de 1979, impediu que a Proposta de Emenda à Constituição n. 4/79 fosse votada. O senador potiguar, alegando estar amparado no § 2º do Art. 29 do Regimento Comum do Congresso Nacional, que estabelecia o quórum mínimo de cada sessão, pôs fim ao processo de encaminhamento de votação da emenda, mesmo tendo

aberto os trabalhos com a presença de 64 senadores e 401 deputados. A oposição brandiu a sua indignação. Na sessão seguinte, o discurso do deputado Álvaro Dias foi contundente:

Sr. Presidente, Srs. Deputados, este plenário foi palco, na manhã de hoje, de mais um deprimente espetáculo, patrocinado pela mediocridade biônica. Os filhos do “pacote de abril” aqui estão a denegrir a imagem já desgastada do Parlamento brasileiro, atirando, nas sarjetas da irresponsabilidade, o pouco que ainda resta de credibilidade perante a nação. Sr. Presidente, Srs. Deputados, buscando nas passarelas da subserviência, aqui estão a serviço de objetivos estranhos e aos poucos – parece – pretender transformar este Congresso em verdadeira borrega. Pela manhã, prevaleceu mais uma vez a ditadura biônica. O Senador biônico que presidia a sessão do Congresso, de forma arbitrária, impediu que fosse votada a emenda constitucional que dispõe sobre a aposentadoria do professor aos 25 anos de serviço. Alegou o presidente a inexistência de quórum, mas não o conferiu. E estavam presentes na Casa 268 Srs. Deputados e 40 Senadores, número suficiente para deliberação e aprovação de matéria de qualquer natureza. Por isso, Sr. Presidente, a não ser que os olhos biônicos enxergam mais do que os nossos, que são humanos, não podemos concordar com a inexistência de quórum, na manhã de hoje, para deliberação da maior importância (Dias, 1979: 18).

O jornal *O Estado de São Paulo*, analisando o episódio da tramitação da emenda constitucional que conferia aposentadoria aos 25 anos de serviço para os professores, concluiu que:

A emenda constitucional do deputado Álvaro Dias não conta com a simpatia e aprovação do partido governista. A ordem é rejeitá-la, evitando o desgaste eleitoral, provocado, sobretudo, pelo confronto com o partido da oposição, que é inteiramente favorável ao seu acolhimento. É provável que ela não retorne mais à ordem do dia, sendo arquivada por decurso de prazo, no dia 1º de agosto (*O Estado de São Paulo*, 1979).

Assim, a proposta de aposentadoria da Confederação de Professores do Brasil perdia mais uma batalha, desta feita no âmbito do Congresso Nacional. Contudo, o caminho institucional para a luta que decidiria o destino dessa reivindicação do magistério nacional estava aberto. E ele não passava pela rampa do Palácio do Planalto. O seu fórum privilegiado, depois das greves operárias do ABC paulista (1978-1980), anistia política (1979) e da reforma partidária (1979), passou a ser o Poder Legislativo. Neste caso, o Poder Legislativo funcionava como uma espécie de estuário do que estava acontecendo nos movimentos sociais brasileiros. O movimento sindical de trabalhadores, o mais importante entre eles, jogou um papel relevante no processo de questionamento do modelo econômico implantado pelo regime militar.

Depois da derrota da proposta de Emenda Constitucional n. 4, assinada pelo deputado Álvaro Dias (PMDB-PR), o deputado Alexandre Machado da Silva, do Partido Democrático Social (PDS-RS), apresentou a proposta de Emenda Constitucional n. 50, em 1980. A aposentadoria integral do professor aos 25 anos de serviço voltava à ordem do dia no Congresso Nacional. Novamente a iniciativa tomada no âmbito do Legislativo foi derrotada. A diretoria da CPB justificou o malsucedido com a sua mais importante reivindicação econômica assim:

[...] numa sessão memorável e histórica do Congresso Nacional, realizada no dia 21 de setembro, os professores brasileiros representados, em Brasília, por um número de colegas que lotou as galerias do Congresso, viram representantes do povo rejeitarem o projeto. Foi aprovado pela Câmara com 293 votos e rejeitado pelo Senado com 31 votos (CPB, 1981: 1).

O deputado Alexandre Machado da Silva (PDS-RS), em 1981, quando a proposta de aposentadoria aos 25 anos de serviço voltou a ser discutida pelo Congresso Nacional, fez um pronunciamento no qual considerava que sua iniciativa havia sido derrotada apenas por um pequeno detalhe:

Fui o autor, no ano passado, de uma proposta de Emenda à Constituição que aposentava os professores aos 25 anos de serviço com vencimentos integrais. Na Câmara, o resultado foi esmagador, em favor da emenda: 293 votos a 2. No Senado, caiu a medida, por 3 votos apenas. Faltaram, pelo fato de estarem viajando pela Europa, na votação da matéria, os senadores Marcos Freire, Mauro Benevides e Hugo Ramos, enquanto, com uma perna quebrada, também não pôde votar, o ilustre senador Teotônio Vilela (Silva, 1981: 6.855).

Mas a entidade sindical dos professores públicos de primeiro e segundo graus não desistiu da tentativa de recuperação do direito previdenciário perdido com a Constituição Federal outorgada pelo regime militar em 1969. Pois, “até 1967, a Constituição assegurava aos professores do Brasil o direito de se aposentarem aos 25 anos de serviço no magistério. A atividade era considerada especial, exaustiva, estafante, penosa” (Dias, 1981: 1.364). Isso porque a Constituição de 1946, no § 4º do Art. 191, tal como já foi afirmado anteriormente, permitia que “atendendo à natureza especial do serviço, poderá a lei reduzir os limites referidos em o número II e no § 2º deste artigo” (Baleeiro, Sobrinho, 2001: 112-113). Esse parágrafo, que estava inserto na Carta de 1946, foi suprimido pela Constituição de 1967. Essa alteração retirou a autonomia federativa que os estados tinham de conceder ou não aposentadoria especial aos professores públicos de primeiro e segundo graus.

Em 1981, para recuperar o quadro constitucional do pré-67, quatro propostas de aposentadoria especial para os professores foram apresentadas: a proposta de Emenda Constitucional n. 8, do deputado Álvaro Dias (PMDB-PR); a proposta de Emenda Constitucional n. 9, do deputado Álvaro Valle (PDS-RJ); a proposta de Emenda Constitucional n. 10, da deputada Júnia Marise (PMDB-MG); a proposta de Emenda Constitucional n. 14, do deputado Iranildo Pereira (PMDB-CE).

As diferenças entre elas eram basicamente de duas ordens. As propostas oposicionistas tinham igualmente o mesmo conteúdo: “aposentadoria com salário integral, aos 25 anos de serviços, aos professores de ambos os sexos” (*Diário do Congresso Nacional*, 1981: 410). A proposição do deputado governista era muito mais restritiva: “aposentadoria para o professor após 30 anos, e para a professora, após 25 anos de efetivo exercício em função de magistério” (*Diário do Congresso Nacional*, 1981: 409). Portanto, a proposta do deputado Álvaro Valle estabelecia uma diferença de cinco anos entre os gêneros e não concedia o salário integral.

Escarmentada com os fracassos anteriores, a CPB procurou dessa vez organizar um movimento nacional de pressão sobre os parlamentares. O início da mobilização começou no mês de março quando o professor Hermes Zaneti manteve uma audiência com o ministro da Educação, general Rubem Ludwig. Neste encontro, o presidente da CPB entregou ao ministro as resoluções aprovadas no XIV Congresso Nacional de Professores, com destaque para a aposentadoria aos 25 anos de serviço. Ou seja: mais uma vez o governo tomava conhecimento da reivindicação previdenciária dos professores públicos de primeiro e segundo graus.

Entretanto, o general Rubem Ludwig era contrário à adoção de tal medida. As argumentações levantadas pelo Ministério da Educação condenavam a aposentadoria especial para a categoria dos professores públicos em todos os sentidos:

O Ministério da Educação, em sucessivos pareceres enviados às lideranças do Congresso e à Casa Civil da Presidência da República, manifestou-se contrário à aposentadoria do professor aos 25 anos e 30 anos de serviço, sob o argumento básico de que o magistério deve ter sua carreira dignificada e valorizada, o que não se dará com uma aposentadoria precoce. Para o MEC, a medida privilegia uma classe, profissional, enquanto há inúmeras outras igualmente desgastantes, sendo um projeto desta natureza apenas uma forma paliativa de reduzir os desgastes, que têm como causa os números turnos de trabalho que os professores geralmente desempenham para obter melhores salários. Ainda na opinião do MEC, o que é preciso é melhorar o salário, dignificar e valorizar profissionalmente a carreira e, com isso, permitir ao professor dedicar-se ao trabalho normalmente, sem desgastes adicionais. A aposentadoria precoce é apenas um privilégio que poderá, inclusive, servir como desculpa

para novos adiamentos de uma medida que solucione o problema, como a concessão de salários dignos (*O Estado de São Paulo*, 1981: 59).

O ministro Jair Soares, da Previdência Social, batia em outra tecla. O sistema previdenciário, segundo o ministro, não tinha condições de pagar aos professores a aposentadoria aos 25 anos de serviço. Os seus argumentos assumiram o seguinte tom:

Mesmo que a princípio possa haver recursos para a concessão da aposentadoria aos 25 anos para as professoras, com o passar dos anos o sistema previdenciário entraria em colapso, porque seria uma massa muito grande de beneficiados para pagar (*Jornal do Brasil*, 1981: 9).

Independentemente das negativas dos ministros do regime militar, a CPB dava sequência ao processo de mobilização nacional do movimento de professores em defesa da histórica reivindicação econômica. No começo de junho de 1981, o conselho de entidades, a segunda mais importante instância de deliberação na sua estrutura sindical, reuniu-se em Brasília e ultimou os preparativos da pressão política que haveria no dia da votação das propostas de emendas constitucionais sobre a aposentadoria especial para a categoria dos professores públicos de primeiro e segundo graus. O rol de propostas encaminhadas para as bases continha os seguintes itens:

1. Divulgação entre os professores, escolas e imprensa;
2. Contatos com deputados e senadores de cada região;
3. Correspondência aos senhores parlamentares;
4. Cartas aos professores de Brasília, pedindo o comparecimento dos mesmos no Congresso Nacional;
5. Encaminhamento de mensagens acompanhadas de abaixo-assinado;
6. Realização de reuniões, assembleias, encontros para discutir formas de encaminhamento da reivindicação;
7. Concentração, com paralisação das aulas nos dias de discussões e votação do projeto CPB (CPB, 1981: 2).

Além disso, a CPB montou um comando central em Brasília, composto pela diretoria e os membros do conselho de entidades. Esse comando central, por sua vez, tinha as suas tarefas distribuídas por meio de várias comissões, cujas atividades eram:

1. Visita aos gabinetes dos senadores, em especial, e dos deputados;
2. Contato telefônico com os estados para ativar a mobilização e a pressão junto aos senadores;
3. Organização do *Boletim/CPB* para estabelecer, de forma mais rápida e eficiente, as diretrizes e prestar as informações necessárias às caravanas presentes ao Congresso Nacional;
4. Contato com os órgãos de imprensa;
5. Contato permanente com as lideranças dos diversos partidos em ambas as casas do Congresso (CPB, 1981: 5).

No Congresso Nacional, a cúpula do PDS, partido de sustentação do regime militar, encontrava dificuldades para convencer seus parlamentares de votarem



contra a proposta previdenciária especial para os professores. Os motivos para a rebeldia dos deputados e senadores governistas não faltavam.<sup>1</sup> Por um lado, a matéria constitucional vinha se arrastando no Congresso Nacional desde 1975 (*O Estado de São Paulo*, 1981); do outro, e talvez o mais importante, em 1982 se realizariam eleições de vereadores a governadores de estados (aliás, as primeiras desde 1965), passando pelas de parlamentares. Ou seja: “[...] as eleições do próximo ano foram motivo muito mais forte do que qualquer argumento econômico-financeiro” (*Jornal do Brasil*, 1981). E os parlamentares do PDS tinham clareza que nessas eleições estaria em jogo o próprio destino político da agremiação. Assim, toda e qualquer reivindicação popular tinha reflexos no âmago das forças políticas que davam sustentação ao regime militar.

Ao demonstrarem sensibilidade às manifestações de reorganização da sociedade civil, as bases parlamentares do PDS cederam às pressões sindicais criadas pelo movimento de professores. O clima político reinante no país favorecia também o enfrentamento que a bancada governista esboçava contra o núcleo “oligárquico palaciano” (Faoro, 1978: 49). Portanto, movida por motivações eleitorais, a bancada do PDS – majoritária no Congresso Nacional – impunha uma condição: dava o seu apoio desde que a proposta de emenda constitucional a ser levada à votação fosse a do deputado Álvaro Valle. As negociações entre a bancada governista, o Palácio do Planalto e os partidos de oposição só tiveram um desfecho quando:

[...] durante um jantar do presidente Figueiredo com os vice-líderes governistas da Câmara, foram feitas as últimas tentativas e o secretário particular da Presidência da República, Heitor Aquino, prometeu a Álvaro Valle reexaminar a questão. Desde segunda-feira, Valle começou a reunir-se com os professores para encontrar uma solução que agradasse a todos os partidos. Segundo ele, seria melhor aprovar sua emenda do que insistir na aposentadoria aos 25 anos para todos, e correr o risco de uma derrota completa. Terça-feira à noite, em telefonema ao ministro Golbery, o líder Cantídio Sampaio transmitiu as reivindicações de sua bancada, observando que, se não fosse encontrada solução para o problema, a emenda de Álvaro Dias poderia ser aprovada. Autorizado pelo governo a negociar a questão, o deputado paulista mediu também o risco de ver aprovada a proposta de um parlamentar da oposição e imaginou uma fórmula para dar essa vitória a seu partido (*O Estado de São Paulo*, 1981).

---

1 A proposta de Emenda à Constituição do deputado Álvaro Valle estava subscrita por mais de 170 parlamentares oriundos de vários partidos, embora a maioria dos signatários fossem do Partido Democrático Social (*Diário do Congresso Nacional*, 1981: 409).

O sinal verde para selar as negociações veio quando a CPB, receosa em relação à possibilidade de uma “derrota completa”, concordou em apoiar a emenda do deputado Álvaro Valle, a mais restritiva das quatro. A única contrapartida exigida pela entidade era de que a proposta do deputado Álvaro Valle incorporasse o destaque feito pelo deputado Iranildo Pereira (PMDB-CE), ou seja, “com salário integral” (*Diário do Congresso Nacional*, 1981: 1.367).

A posição da CPB ficou consubstanciada num documento, cujo teor era o seguinte:

O magistério quer a aprovação da emenda proposta pelo deputado Álvaro Dias, do Paraná, que assegura o direito de aposentadoria integral de todos os professores aos 25 anos de serviço. Caso o partido do governo negue quórum para apreciação desta proposta e, em consequência caem todas, então o magistério aceita a proposta do deputado Álvaro Valle que estabelece o direito de aposentadoria aos 25 anos para professoras e aos 30 anos de serviço para os professores, acrescida de parte da proposta do deputado Iranildo Pereira, do PMDB do Ceará, que assegura aos aposentados vencimentos integrais (CPB, 1981: 4).

Depois dessa posição assumida pela CPB, o deputado Álvaro Dias, que vinha desde 1975 propondo a mesma matéria, foi à tribuna da Câmara dos Deputados e proferiu o seguinte discurso:

Tenho a honra de comunicar aos professores e a esta casa um acordo de lideranças, aproveitando todas as emendas aqui apresentadas por parlamentares, Álvaro Valle, Iranildo Pereira, Júnia Marise, e por nós, que estamos nesta luta desde 1975. Com o acoplamento dessas emendas, o Congresso Nacional irá aprovar hoje a aposentadoria das professoras, com proventos integrais, aos 25 anos de serviço, e aos professores, aos 30 anos de serviço no magistério (*Diário do Congresso Nacional*, 1981: 1.364).

Somente os parlamentares com afinidade ideológica orgânica com o regime militar se recusaram a participar das discussões e votação da proposta de emenda constitucional que concedeu aposentadoria especial para o professorado de primeiro, segundo e terceiro graus. O presidente do Senado, coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, estava entre eles (*O Estado de São Paulo*, 1981). Mas o regime militar ainda não havia esgotado todo o seu estoque de manobra constitucional. A aprovação pelo Congresso Nacional, apenas, não garantia a aplicação imediata da aposentadoria especial para a categoria dos professores. Era necessária a promulgação por parte do Poder Executivo. E a posição do Poder Executivo ficou clara quando, numa visita a cidade de Barretos (SP), o general-presidente João Batista Figueiredo declarou que não sancionaria a lei da aposentadoria especial (*Folha*

de S. Paulo, 1981). A posição assumida por Figueiredo para não assinar a lei da aposentadoria especial era:

Por absoluta falta de recursos. Enquanto estivermos desenvolvendo esses grandes projetos, como a Ferrovia do Aço, Itaipu e outros, não poderemos dar aposentadoria aos professores aos 25 anos (*Folha de S. Paulo*, 1981).

A reação da liderança nacional do movimento de professores, em relação às declarações de Figueiredo, foi imediata. O presidente da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), professor Gumercindo Milhomem Neto, argumentou:

O presidente da República é, por definição, responsável perante a nação pelo cumprimento das leis, e não poderia declarar que o governo federal não vai atender a uma disposição constitucional, aprovada pelo Congresso Nacional (*Folha de S. Paulo*, 1981).

No Congresso Nacional também ocorreram protestos contra a posição assumida por Figueiredo. A deputada Cristina Tavares (PMDB-PE), em seu pronunciamento, chegou a colocar em dúvida “as declarações progressistas e de distensão dos generais” (*Diário do Congresso Nacional*, 1981: 1.705). Para ela:

Essa mistificação, esse divórcio entre as palavras e os fatos, essa falta de responsabilidade dos nossos governantes, essa falta de respeito ao povo brasileiro parece que se vem estendendo também até o Congresso Nacional. Pela honra desta Casa, pela nossa honrada instituição, o Congresso não pode ficar calado, omissivo e submisso às graves declarações do Sr. Presidente da República de que não cumprirá a emenda à Constituição, que foi votada nesta Casa pela total maioria de deputados e senadores e referendada pelas lideranças partidárias, seja do governo, seja das oposições (idem).

Já o deputado Hélio Duque (PMDB-PA) apelou para que o:

[...] Sr. Presidente da República, no sentido de que honrasse o compromisso assumido através dos seus líderes neste Congresso e deixasse de, neste episódio, ouvir as opiniões do ministro Delfim Netto, pois a falta de recursos neste país não decorre do fato de garantir-se aos assalariados conquistas sociais, mas da incompetência administrativa, das alternativas de obras que não são prioritárias. Dentre essas, eu citaria Itaipu, no Paraná, que não precisava ser construída como vem sendo; a Ferrovia do Aço; a Transamazônica; a Perimetral Norte; a Ponte Rio-Niterói e, agora, a ativação do programa nuclear (*Diário do Congresso Nacional*, 1981: 8.222).

Pressionado pela sociedade civil e por um dos poderes da sociedade política, não sobrou alternativa ao regime militar a não ser promulgar a emenda constitucional que concedia aposentadoria especial para o professorado. Até porque, o episódio

era uma oportunidade para demonstrar concretamente que a proposta de reforma institucional encetada no Palácio do Planalto comportava a independência política do Legislativo. Assim, a CPB conseguia transformar em realidade uma de suas principais reivindicações econômicas, que estava em pauta desde o final da década de 1960. A Emenda Constitucional n. 18 recebeu a seguinte redação:

Art. 101. O funcionário será aposentado:

III – voluntariamente, após 35 anos de serviço, ressalvado o dispositivo no Art. 165, item XX.

Art. 165. A Constituição assegura aos trabalhadores os seguintes direitos, além de outros que, nos termos da lei, visem à melhoria de sua condição social:

[...]

XX – a aposentadoria para o professor após 30 anos e, para a professora, após 25 anos de efetivo exercício em função de magistério, com salário integral (Brasil, 1999: 133).

A conquista da aposentadoria aos 25 anos de serviço para a categoria dos professores representou também um ponto de inflexão na trajetória sindical da CPB, pois ela deixava definitivamente para trás o seu passado de adesismo ideológico ao regime militar. Daí para frente, a CPB radicalizou suas posições políticas e passou a desempenhar um papel importante nas mobilizações da sociedade civil brasileira contra a aliança empresarial-militar que havia empalmado o poder com o golpe de Estado de 1964.

## CONCLUSÃO

A conquista da aposentadoria aos 25 anos de serviço não representou apenas um ponto de inflexão na trajetória político-sindical da CPB, deslocando-a da órbita de influência ideológica da ditadura militar para a esfera de atuação da sociedade civil brasileira que reivindicava o Estado de direito democrático. A aposentadoria aos 25 anos simbolizara também o próprio processo de transformação da categoria social dos professores públicos em protagonistas sociais com plena consciência histórica sobre o seu próprio fazer profissional. Assim, podemos considerar que a conquista dessa demanda implicou no reconhecimento da nova identidade profissional, que reverberou tanto da Lei n. 5.540/68 quanto da Lei n. 5.692/71, que a categoria dos professores públicos adquiriu durante o processo de expansão quantitativa da escola pública obrigatória de oito anos.

Assim, a aposentadoria aos 25 anos significou um dos importantes elementos da profissionalização dos professores públicos no transcórre da transição que se

operou, nos anos 1970, entre as condições de trabalho vividas pelos professores originados nas altas camadas médias urbanas durante os chamados “tempos dourados” da escola pública (1930-1960) e aquelas enfrentadas pelos professores proletarizados, cultural e materialmente, após a implementação das políticas educacionais da ditadura militar. Portanto, podemos associar a conquista da aposentadoria aos 25 anos com o próprio processo de luta sindical dos professores em busca da sua nova identidade profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALEEIRO, Aliomar & Barbosa Lima Sobrinho (orgs). *Constituições brasileiras: 1946*. Brasília: Senado Federal/Ministério da Ciência e Tecnologia/Centro de Estudos Estratégicos, 2001.
- BRASIL. Poder Legislativo. Senado Federal. *Constituições brasileiras: 1969*. Brasília: Senado Federal/Ministério da Ciência e Tecnologia/Centro de Estudos Estratégicos, 1999.
- . “Proposta de Emenda à Constituição n. 9, de 1981. Dispõe sobre aposentadoria especial para professores e professoras”. *Diário do Congresso Nacional*, Brasília, 08.04.1981, p. 409.
- . “Proposta de Emenda à Constituição n. 10, de 1981. Modifica disposições dos Artigos 101, 102 e 165 do texto constitucional, visando à aposentadoria dos professores aos 25 anos de serviço”. *Diário do Congresso Nacional*, Brasília, 08.04.1981, p. 410.
- . Requerimento n. 22, de 1981-CN. Brasília: *Diário do Congresso Nacional*, 26.06.1981, p. 1.367.
- CAVALCANTI, Themístocles Brandão; Luiz Navarro de Brito & Aliomar Baleeiro (orgs). *Constituições brasileiras: 1967*. Brasília: Senado Federal/Ministério da Ciência e Tecnologia/Centro de Estudos Estratégicos, 2001.
- CONFEDERAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS DO BRASIL. *Atas – CPB – 1962 a 1972 – Reunião da Diretoria*. Brasília: Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação.
- CONFEDERAÇÃO DE PROFESSORES DO BRASIL. “Relatório de atividades do setor n. 1”, 06.07.1970.
- . *Atas – CPB – 1973 a 1980 – Conselho Administrativo*. Brasília: Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação.
- . “Aposentadoria aos 25 anos”. “Relatório”, 20.07.1981.
- CPB – NOTÍCIAS (ÓRGÃO DA CONFEDERAÇÃO DE PROFESSORES DO BRASIL). “Aposentadoria especial: Vitória da mobilização nacional”. Rio de Janeiro, jul 1981.
- D’ARAÚJO, Maria Celina & Celso Castro (orgs). *Ernesto Geisel*, 2. ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997.

DIAS, Álvaro. *Aposentadoria para os professores aos 25 anos*. Brasília: Congresso Nacional, 1979.

———. “Pronunciamento”. *Diário do Congresso Nacional*, Brasília, 26.06.1981.

DUQUE, Hélio. “Pronunciamento”. *Diário do Congresso Nacional*, Brasília, 22.07.1981, p. 8.222.

FAORO, Raymundo. “Descontinuidade sem ruptura”. *Veja*, 1978, pp. 9-11.

FERREIRA JR., Amarílio. “Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros”. São Paulo: USP, 1998, 302 p., tese (doutorado em história social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1998.

FOLHA DE S. PAULO. “Aposentadoria aos 25 anos, não”. São Paulo, 21.08.1981.

———. “Surpresos, docentes reagem à declaração contra aposentadoria”. São Paulo, 21.07.1981.

JORNAL DO BRASIL. “Jair diz que não tem como pagar benefício”. Rio de Janeiro, 26.06.1981.

O ESTADO DE SÃO PAULO. “Aposentadoria, MDB prepara o protesto”. São Paulo, 23.06.1979.

———. “Aprovada a aposentadoria de professores aos 25 anos”. São Paulo, 26.06.1981.

———. “Em 75, as primeiras tentativas”. São Paulo, 26.06.1981.

———. “MEC sempre foi contrário”. São Paulo, 26.06.1981.

SILVA, Alexandre Machado da. “Pronunciamento”. *Diário do Congresso Nacional*, Brasília, 01.07.1981, p. 6.855.

TAVARES, Cristina. “Pronunciamento”. *Diário do Congresso Nacional*, Brasília, 22.07.1981, p. 1.705.





# O magistério secundário e o associativismo docente em São Paulo entre os anos 1940-1960: a trajetória da Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo

*Paula Perin Vicentini*  
 & *Rosário S. Genta Lugli\**

**P**retende-se examinar aqui como as representações sobre a profissão se constituíram no campo educacional brasileiro, privilegiando o processo de afirmação do magistério secundário que começou nos anos 1940, com o início do crescimento deste nível de ensino.<sup>1</sup> Busca-se analisar os esforços deste segmento da categoria para divulgar as especificidades que caracterizavam o exercício da docência no ensino secundário, com vistas a melhorar o seu estatuto profissional no âmbito do serviço público, adotando como núcleo a trajetória da Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (Apesnoesp), desde a sua fundação, em 1945, até o início dos anos 1960. Esta entidade, a partir de 1971, passou a ser denominada Associação de Professores do Ensino

---

\* Paula Perin Vicentini é professora da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: paulavicentini@yahoo.com.br. Rosário S. Genta Lugli é professora da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: gentalugli@yahoo.com.

1 Convém esclarecer que, embora de acordo com a organização do sistema educacional brasileiro anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (de 1971) a escola secundária constituísse “um dos ramos do ensino médio” (Sposito, 1984: 80), utilizamos aqui o termo magistério secundário para nos referirmos aos docentes que atuavam em todos os ramos deste nível de ensino.



Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) e, desde 1988, tornou-se sindicato. Tal análise toma como referência a noção de campo, tal como a define Pierre Bourdieu (1989): um espaço de lutas estruturado em função de objetos de disputa, no qual se constituem interesses específicos e regras de funcionamento próprias, ao mesmo tempo em que se estabelece a posição de seus agentes e instituições de acordo com o reconhecimento alcançado dentro do próprio campo mediante as disputas pela legitimidade.

No caso do campo educacional, a organização do sistema de ensino – que, no Brasil, se deu em nível estadual – e a delimitação do espaço profissional dos professores constituíram marcos no seu processo de estruturação que envolveu, também, a criação de instituições para a formação docente, a produção e a circulação de conhecimentos específicos para a área (Catani, 1989). As entidades representativas do magistério inseriram-se nesse processo disputando a posição de porta-voz da categoria, numa tentativa de interferir nos rumos adotados pelas políticas educacionais e conquistar melhores condições para o exercício da profissão e maior prestígio social. Com a expansão dos diferentes níveis de ensino, sobretudo do médio, os segmentos que integravam o magistério tornaram-se mais numerosos e criaram associações próprias, voltadas para a defesa de interesses específicos, ampliando as disputas travadas no interior do movimento docente e desenvolvendo o que Bourdieu chamou de lutas de representações, às quais correspondem diferentes princípios de classificação e de divisão do mundo social, tanto “no sentido de imagens mentais” quanto de “manifestações sociais” para manipulá-las e até modificá-las e por meio das quais se estabelece “o sentido e o consenso sobre o sentido, em particular sobre a identidade e a unidade do grupo, que está na raiz da realidade da unidade e da identidade do grupo” (Bourdieu, 1996: 108). Nessa perspectiva, o período analisado aqui é particularmente rico, pois no que concerne à história da profissionalização docente (Nóvoa, 1991; 1998) no Brasil<sup>2</sup> trata-se de um momento em que ocorreram mudanças extremamente significativas com relação à natureza do conhecimento especializado que deveria instrumentar o trabalho docente e às práticas reivindicativas utilizadas para combater a desvalorização de seus vencimentos devido ao surto inflacionário desencadeado no governo de Juscelino Kubitschek. Além disso, os professores secundários começaram a se afirmar como segmento expressivo da categoria, passando a disputar uma posição no movimento

---

2 A respeito da história da profissão docente no Brasil, cf. Vicentini & Lugli, 2009.

docente e inserindo-se nas lutas para definir ou redefinir a identidade do grupo, identidade até então fortemente vinculada ao magistério primário.

O processo mediante o qual os professores secundários passaram a se organizar com vistas a lutar pela melhoria do seu estatuto profissional assumiu uma configuração bastante específica no estado de São Paulo devido à natureza da expansão deste nível na rede de ensino público do estado. Segundo Celso Beisiegel (1974), já nos anos 1940 o ensino primário havia se difundido para a quase totalidade da população urbana do estado, embora na zona rural o nível de atendimento ainda fosse reduzido e, em 1967, “a quase totalidade da população escolarizável já aparecia matriculada em escolas primárias” paulistas. Isto foi possível porque, além da construção de novos prédios escolares, foram empregadas soluções de emergência, tais como a redução do número de anos do ensino primário e a ampliação dos turnos dos grupos escolares, chegando a três turnos de aulas por dia. Já o ensino secundário, concebido para a formação das futuras elites do país, perdeu o seu caráter altamente seletivo somente com a ascensão dos governos populistas no estado, que garantiram a sua expansão.<sup>3</sup>

É justamente no âmbito desse processo de expansão do sistema educacional paulista que surgiram entidades representativas de setores específicos do magistério que alcançaram expressão no campo educacional, dentre as quais se destacou a Apesnoesp que passou a disputar a posição de porta-voz da categoria com o Centro do Professorado Paulista (CPP), fundado em 1930, e que constitui a entidade mais antiga do estado ainda em funcionamento. O CPP, vinculado aos professores primários – mais numerosos na época de sua criação –, foi a principal associação docente do estado durante um período significativo e começou a ter esta posição ameaçada a partir do final dos anos 1970. Nesta época, o grupo responsável pelas greves de 1978 e 1979 – realizadas durante a ditadura, portanto – assumiu a diretoria da Apeoesp, fazendo com que ela se posicionasse politicamente à esquerda, aproximando-se do movimento operário e opondo-se à pretensa neutralidade política das entidades representativas da categoria. A partir deste momento, a imagem dos trabalhadores em educação e a referência ao Estado como padrão passaram a ser predominantes no movimento docente, coincidindo com a introdução do “sindicalismo combativo” – que, no dizer de Aparecida de Souza, caracterizou-se “pelo

---

3 A esse respeito, cf. também Marília Sposito (1984). Sobre o papel do ensino secundário no sistema educacional brasileiro e das transformações pelas quais passou, cf. também Nunes 1980 e 2000.

enfrentamento dos governos através de grandes mobilizações, manifestações de ruas e greves prolongadas” (1996: 7) e tem concentrado o interesse da produção da área que, em alguns casos, a toma como o marco inicial do processo de organização dos professores, desconsiderando a movimentação anterior a esse período.<sup>4</sup>

A proposta de analisar aqui a história da Apesnoesp desde a sua fundação (em 1945) até a realização da primeira greve geral do magistério público de São Paulo, realizada em 1963 – cerca de seis meses antes do Golpe Militar de 1964 –, procura contribuir para superar esta lacuna dos estudos historiográficos e insere-se na trajetória conjunta das autoras que, desde 1997, com a defesa de dissertações de mestrado complementares sobre a história do CPP, vêm configurando investimentos para a compreensão dos processos de construção da profissionalidade docente no Brasil. Em nossos trabalhos, temos procurado realizar um mapeamento do conjunto das representações forjadas acerca da profissão, considerando principalmente as concepções presentes nos momentos anteriores ao final da década de 1970, quando o “novo sindicalismo” fez emergir e tornou legítima a imagem do docente como trabalhador em educação. Esta imagem – que passou a ser predominante – vem sustentando os movimentos sindicais da categoria tanto no plano estadual quanto nacional e tem sido privilegiada nos estudos a esse respeito, silenciando as formas tradicionais de representar a profissão, desqualificadas pela hierarquia de legitimidades existente no campo. No entanto, tais representações – que, num primeiro momento, exaltavam a nobreza e o caráter sacerdotal da missão do professor e, a partir do final dos anos 1950, incorporaram a imagem do profissional que precisava ser condignamente remunerado para o bom exercício do magistério – fizeram parte da estruturação e delimitação do campo educacional, dando origem a movimentos associativos e a práticas reivindicatórias, bem como a projetos de formação. Mesmo os modos mais propriamente “sindicais” e politizados de mobilização docente

---

4 Embora esta tendência não se restrinja aos estudos relativos a São Paulo, convém assinalar aqui que a ênfase das pesquisas neste campo recai sobre a história da mobilização dos professores em torno da Apeoesp a partir de 1978, oferecendo poucas informações sobre o período anterior (Kruppa, 1994; Kruppa e Joia, 1993; Peralva, 1992; Ribeiro, 1987; Costa *et alii*, 1982), com exceção dos trabalhos de Fassoni (1991) que conta com o depoimento de um de seus fundadores, de Sant’Anna (1993), que se ocupou das campanhas salariais promovidas na década de 1950 e, mais recentemente, Dobbeck (2000) que realizou um exame detalhado da documentação existente sobre a criação da entidade. Vale a pena também considerar a análise apresentada por Romildo Araújo e Antônio Lopes nessa coletânea acerca do movimento docente no Piauí.

têm como base todas as representações que se construíram durante os primeiros três quartos do século XX, contra as quais reagiram e também a partir das quais se formaram. Consideramos, portanto, fundamental para compreender a história da profissão docente no Brasil, bem como as dinâmicas do campo educacional, que se recupere a movimentação dos professores e as representações tradicionais sobre o próprio trabalho, construídas no período assinalado. Nesse sentido, é importante conhecer as características concretas da situação de trabalho, que acabavam por condicionar as apropriações que os professores faziam dos conhecimentos pedagógicos disponíveis no campo, levando-se em conta a “heterogeneidade da categoria” (Fernandes Enguita, 1991), constituída por docentes de diferentes níveis de ensino, com tipos de contratos diversos, tanto nas escolas públicas como particulares, uma vez que estas implicavam em formações e modos de atuação específicos.

#### A FUNDAÇÃO DA APESNOESP E A PRECARIEDADE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO INÍCIO DOS ANOS 1940

Conforme consta em seus estatutos, a Apesnoesp foi fundada em 12 de março de 1945 para lutar contra os problemas específicos do magistério secundário e, de certo modo, suprir a deficiência do CPP cuja atuação estava direcionada para a defesa da parcela majoritária da categoria no período de sua criação: o professorado primário. Segundo Raul Schwinden (membro da diretoria da entidade desde 1958 e seu presidente entre 1960 e 1978), “alegava-se que o CPP só cuidava dos professores primários e que os secundários estavam sem uma entidade que os pudesse liderar”. Tal proposta foi lançada pelo Congresso de Professores Secundários, promovido pelos docentes da Escola Normal e Colégio Estadual de São Carlos, amplamente divulgado por Elisiário Rodrigues de Sousa (presidente de honra do Congresso e membro da primeira diretoria da entidade) na coluna que manteve, diariamente, no jornal *Diário de S. Paulo* por mais de 20 anos: “Educação e ensino”. Segundo o colunista, a reunião tinha por objetivo articular os professores para pensar novas formas educativas em função do clima social do pós-guerra.<sup>5</sup>

Elisiário Rodrigues de Sousa também informou os nomes dos estabelecimentos que enviariam representantes ao evento – em sua maioria, localizados no interior do estado – e os temas previamente definidos para serem discutidos, dentre os quais

---

5 Depoimento de Raul Schwinden concedido a S. M. P. Kruppa e O. Joia (1993: 21) em 05.04.1989. E. R. de Sousa, “Congresso de professores secundário”, *Diário de S. Paulo*, “Educação e ensino”, 12.12.1944, p. 6.

chamou a atenção para o objetivo de interferir na política educacional do estado de São Paulo mediante a criação do Conselho Estadual de Educação que, no seu entender, juntamente com “a união da classe” deveriam constituir as principais metas do movimento de organização dos professores secundários. Nesse sentido, o colonista defendeu a criação de uma associação de educação nos moldes das entidades americanas, no seio das quais os docentes poderiam opinar sobre os rumos do ensino paulista e contribuir para a elevação moral e cultural da categoria. Dentre os temas anunciados, convém destacar

- a. a *união da classe* dos professores secundários e normais;
- b. a *criação de um conselho estadual*, no qual deverão ser representados todos os estabelecimentos de ensino secundário, permitindo ao professor colaborar mais diretamente nos problemas de ensino;
- c. *equiparação de vencimentos* de modo a atender a um padrão de vida compatível com o cargo;
- d. *pagamento com regularidade dos professores* interinos, contratados e assistentes, seja qual for a forma de nomeação ou de contrato;
- e. *pagamento com regularidade dos professores* que tomem parte em bancas examinadoras, ou concursos;
- f. *inclusão em folha* [...] de pagamento, para recebimento mensal das *aulas extraordinárias*;
- g. *regularizar o pagamento* por saldos e verba, evitando atrasos constantes;
- h. *efetivação de todos os professores* que foram aprovados nos últimos concursos de títulos e provas;
- i. *abono de faltas* por motivo de moléstia aos professores interinos, contratados ou substitutos;
- j. *aproveitamento de todos os professores secundários* que perderam suas cadeiras em consequência do último concurso;
- l. *cessar a distinção entre professores de aula e de cadeira*, a fim de que haja igualdade entre todos os professores secundários.<sup>6</sup>

Conforme pode-se notar, os temas estabelecidos para a discussão no congresso evidenciam a precariedade que caracterizava a vida profissional do magistério se-

---

6 “Congresso de Professores Secundários”, *Diário de S. Paulo*, “Educação e ensino”, 13.12.1944, p. 6. E. R. de Sousa, “Mensagem ao congresso”, *Diário de S. Paulo*, “Educação e ensino”, 13.01.1945, p. 6 (grifos nossos). Com o intuito de divulgar as atividades do evento, a referida coluna publicou, ainda, “Instala-se sábado o Congresso de Professores do Ensino Secundário de São Paulo” (idem, 11.01.1945, p. 6); “Instala-se amanhã em S. Carlos o Congresso de Professores do Ensino Secundário (ibidem, 12.01.1945, p. 6); “Congresso de Professores do Ensino Secundário” (ibidem, 13.01.1945, p. 6).

cundário e normal em meados dos anos 1940. Este problema apareceu também no depoimento de Alberto Mesquita de Carvalho (um dos organizadores do Congresso), segundo o qual os professores participantes, apesar do receio de serem punidos, decidiram solicitar o pagamento, atrasado há quase um ano, das aulas extraordinárias que, às vezes, ultrapassavam em valor a parte fixa do salário, paga com regularidade. O contrato dos professores secundários previa um número de aulas ordinárias variável, de acordo com a sua categoria: no caso dos lentes dos ginásios, colégios ou escolas normais, eram 50 por mês ou 12 por semana e, no caso dos professores de aula e assistentes, eram 75 por mês ou 18 por semana. Entretanto, era comum que os professores excedessem este *quantum*, em razão do aumento das matrículas nas escolas secundárias; nesses casos, as aulas eram consideradas “extraordinárias”, sendo limitadas ao máximo de 30 por semana. O congresso também registrou a insatisfação no que concerne à diferença de pagamento entre lentes e assistentes, pois ambos eram sujeitos às mesmas formas de concurso e mesmo assim os assistentes ganhavam um ordenado fixo menor e tinham mais encargos. A requisição feita aos poderes públicos a partir do congresso obteve a promessa de uma melhor remuneração. Segundo Elisário Rodrigues de Sousa, os professores secundários passariam a receber de acordo com o “padrão J” no quadro do funcionalismo, ou seja, vencimentos fixos de 1.300 cruzeiros – o que, em seu dizer, fez a alegria de “quase 1.000 colegas” –, sem a extinção das aulas extraordinárias, apesar das mesmas não serem reajustadas proporcionalmente.<sup>7</sup>

Em março de 1945, foi convocada uma reunião no auditório da Escola Normal Caetano de Campos para fundar a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal, à qual compareceram muitos professores da capital e do interior, o que indica a repercussão da iniciativa à época. Na ocasião, foram discutidos os estatutos da entidade e eleita a primeira diretoria. Após ter sido empossada, a nova diretoria visitou o secretário da Educação e o diretor do Departamento de Educação – respectivamente Sebastião Nogueira de Lima e SudMennucci – para reiterar a reivindicação de vencimentos iniciais de 1.300 cruzeiros e solicitar a incorporação da gratificação de magistério para os professores secundários.<sup>8</sup>

---

7 Depoimento de Alberto Mesquita de Camargo, professor da Escola Normal de São Carlos, a Terezinha Lisieux Vasconcelos em 1987 (Kruppa, 1994: 142). E. R. de Sousa, “Aulas extraordinárias”, *Diário de S. Paulo*, “Educação e ensino”, 02.12.1944, p. 6; “Pagamentos atrasados”, *Diário de S. Paulo*, “Educação e ensino”, 12.10.1944, p. 6.

8 E. R. de Sousa, “Associação dos professores secundários”, *Diário de S. Paulo*, “Educação e ensino”, 06.03.1945, p. 6; “Associação dos professores secundários”, *Diário de S. Paulo*,

Os momentos iniciais da Apesnoesp não se caracterizaram por iniciativas assistencialistas com relação aos professores, embora se reconhecessem as dificuldades de sua vida cotidiana, num claro movimento de diferenciação da associação dos professores primários, o CPP, que se dedicava essencialmente a atividades recreativas e à prestação de serviços aos associados. Os estatutos aprovados em 1946 visavam conquistar um “nível de vida compatível com a dignidade humana” e da possibilidade de interferir na política educacional, mediante a promoção de “uma aproximação mais eficiente, com os responsáveis pelo ensino no Brasil e no estado de São Paulo, de modo a serem os professores ouvidos por intermédio desta Associação no estudo da legislação e métodos que visem a melhor aplicação e difusão das atividades pedagógicas”. Além de organizar “departamentos especializados para estudo de todas as questões referentes ao ensino e à legislação, de modo a, facilitando as consultas, poupar tempo e suavizar a difícil tarefa do professor”, a entidade propunha-se a colaborar para o aperfeiçoamento cultural do magistério secundário por meio de diversas atividades, tais como “o intercâmbio entre os alunos dos ginásios, colégios e escolas normais de diferentes localidades, facilitando-lhes condução e estadia, intercâmbio que visará maior cultura e educação do aluno e leal camaradagem com os professores; palestras, conferências, reuniões, comemorações cívicas, congressos e tudo quanto possa estimular o maior interesse pelo estudo, pelo ensino, e pelos grandes vultos que engrandeceram a nossa pátria” e a criação de “um centro de reuniões onde os associados possam debater e cultivar os grandes ideais de solidariedade humana e profissional” (Estatutos aprovados em 1946, Capítulo I, art. 2º, pp. 1-2). Nesse sentido, a Apesnoesp previa, também, a realização de “um congresso de ensino secundário e normal” anualmente e em diferentes cidades do estado – o qual, em 1946, ocorreu na capital.<sup>9</sup>

---

“Educação e ensino”, 09.03.1945, p. 6; “Vai ser instalada a Associação dos Professores Secundários”, *Diário de S. Paulo*, “Educação e ensino”, 11.03.1945, p. 6; “Associação de Professores”, *Diário de S. Paulo*, “Educação e ensino”, 11.03.1945, p. 6; “Congregam-se professores do ensino secundário e normal”, *Diário de S. Paulo*, “Educação e ensino”, 11.03.1945, p. 6; “Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal”, *Diário de S. Paulo*, “Educação e ensino”, 13.03.1945, p. 6; “Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal”, *Diário de S. Paulo*, “Foi fundada ontem à tarde a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal”, 18.03.1945, p. 9.

9 Infelizmente dispomos de poucas informações quanto à regularidade desses congressos, sobretudo porque a entidade parece não ter sido rigorosa ao definir o número de edições desse evento, pois há referências ao X Congresso em 1953 e em 1961, ambos realizados na capital.

## À AMBIGUIDADE DAS PRIMEIRAS LUTAS: A DELIMITAÇÃO DO ESPAÇO PROFISSIONAL E OS CONFLITOS ENTRE INTERINOS E EFETIVOS

No Brasil, o processo de delimitação do espaço profissional do magistério secundário teve início em 1931, com a reforma Francisco Campos que criou o registro deste segmento da categoria junto ao Ministério da Educação, prevendo a exigência da formação universitária específica, fornecida pelas Faculdades de Filosofia. Embora o registro definitivo se destinasse apenas aos licenciados, o Decreto n. 8.777, de 24.01.1946, abriu a possibilidade de concedê-lo mediante a comprovação de três anos de docência, favorecendo, assim, os “velhos mestres” – autodidatas ou oriundos de cursos superiores diversos (direito, medicina, engenharia etc.) e de seminários –, que dispunham somente do registro provisório (Coelho, 1988).<sup>10</sup>

No caso do magistério oficial, a realização de concursos de ingresso e remoção constituía não só um instrumento de delimitação do espaço profissional, mas também uma garantia contra as interferências políticas na carreira docente, pois a situação funcional dos professores secundários paulistas, em sua maioria interinos, era muito instável em meados dos anos 1940. Isso, segundo Schwinden, ex-presidente da entidade, fazia com que eles

fossem nomeados interinamente, quase sempre por influência política. O professor interino ficava com a espada na cabeça; qualquer vereador analfabeto, quando o professor era um pouco mais exigente ou saía daquelas normas, vinha a São Paulo e, por meio de politicagem, conseguia exonerá-lo.<sup>11</sup>

Segundo Schwinden, a proposta de realizar um concurso de ingresso para o magistério secundário oficial em 1943 gerou “uma luta na classe” porque os interinos eram bastante numerosos e temiam perder sua cadeira para os licenciados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, os quais levavam vantagem devido à formação que haviam recebido na universidade. Esse temor devia-se ao fato de os concursos serem extremamente rigorosos (havia três provas: escrita, didática e de erudição) e gerarem altos índices de reprovação. De fato, segundo informações publicadas na grande imprensa, entre 1934 e 1943, o estado atendeu a demanda para o magistério secundário e normal por meio da nomeação interina de aproxi-

---

10 A esse respeito, cf. também Nadai, 1991.

11 Depoimento de Raul Schwinden concedido a S. M. P. Kruppa e O. Joia (1993: 21), em 05.04.1989.



madamente 900 professores. Estes docentes passaram a lutar contra o concurso de títulos e provas, exigido por lei, reivindicando a sua efetivação sem que tivessem de passar pela avaliação. Este movimento não conseguiu resultados e eles se submeteram ao concurso promovido em 1943, no qual um número elevado de candidatos foi reprovado e entrou com recursos, impedindo os aprovados de assumirem as suas cadeiras, processo este que se arrastou até 1945. Em seu depoimento, Sólon Borges dos Reis (um dos sócios fundadores da Apesnoesp e presidente do CPP a partir de 1956) descreveu o processo que, em 1948, resultou na realização anual dos concursos como uma “verdadeira guerra política e administrativa”. Em seu entender, enquanto o concurso de ingresso para os professores primários havia se tornado rotina na década de 1930, para os professores secundários havia ocorrido somente em 1931 e 1943 e, quando o Secretário da Educação (João de Deus Cardoso de Melo) na gestão de Ademar de Barros (1947-1950) resolveu instituí-los, atendendo à reivindicação da Apesnoesp, enfrentou grande resistência, conseguindo promover em 1948 apenas o concurso de remoção e no ano seguinte o de ingresso. Entretanto, “os que não queriam concurso ganharam a eleição na Apesnoesp que passou a ser presidida por Geraldo Ulhôa Cintra, culto professor de latim, lutador perseverante. A entidade passou a desempenhar [...] o papel de advogado do diabo, contra o concurso...”, procurando mesmo rebaixar a média de aprovação do concurso anterior, realizado em 1943, através da interferência do Legislativo e do Judiciário, mas esta tentativa não foi bem sucedida e, em 1949, foi promovido o concurso de ingresso ao magistério secundário oficial que passaria a ocorrer anualmente. Cerca de cinco anos após a realização regular de concursos, a reprovação de cerca de 73% dos candidatos no ano de 1954 dá a medida do impacto causado por tal medida para este segmento da categoria, sobretudo se considerarmos a existência de artigos e de editoriais na grande imprensa exigindo a exoneração dos professores reprovados e que continuavam atuando nas escolas oficiais.<sup>12</sup>

Identifica-se, neste momento inicial da história da Apesnoesp, a existência de interesses conflitantes entre os membros do magistério secundário, devido à sua heterogeneidade (concursados e interinos, lentes e assistentes). O próprio presidente da entidade, Clemente Segundo Pinho, em relatório datado de 1954, assina-

---

12 Depoimento de Raul Schwinden. *Projeto Memória da Apeoesp*, mimeo. “Mais um capítulo dos concursos”, *Diário de S. Paulo*, “Educação e ensino”, 24.02.1945, p. 6; “Reajustamento de professores”, *Diário de S. Paulo*, “Educação e ensino”, 10.03.1945, p. 6. Depoimento de Sólon Borges dos Reis a nós em 07.11.1996 (Vicentini, 1997, Vol. 2: 16-23).

lou este fato, identificando como característica comum a “alta preparação cultural” como signo de distinção dos professores secundários no quadro do funcionalismo público. Esta categoria ganhava relevo no momento da expansão do ensino, levando a duras críticas à interferência política na regulamentação da carreira docente, colocando os professores como formuladores da “nova ordem pedagógica”. No entanto, entre os próprios professores havia o conflito entre duas formas alternativas de legitimidade na profissão: ou a experiência de longos anos de ensino como interinos ou a nomeação pelo concurso.<sup>13</sup> Nos estatutos aprovados em assembleia geral extraordinária, realizada em 12 de março de 1946, a heterogeneidade do magistério secundário se fez presente no capítulo relativo aos sócios que previa a inclusão de “todos os professores do ensino oficial, secundário e normal, do estado de São Paulo, catedráticos, assistentes, orientadores, preparadores, interinos, contratados substitutos, comissionados e os professores de educação das escolas normais livres municipais, os diretores e vice-diretores dos colégios, escolas normais e ginásios oficiais, bem como inspetores do ensino secundário e normal do estado de São Paulo” (Capítulo II, art. 3º, pp. 2-3). Ao serem reformulados em 1952, os estatutos da Apesnoesp, que parecem ter sido mantidos até os anos 1960, apresentaram algumas modificações quanto a este dispositivo, pois a menção aos “interinos, contratados substitutos, comissionados” foi suprimida em contrapartida à inclusão da referência genérica a “professores” e aos docentes “que, com dois anos, pelo menos, de atividade efetiva no magistério, dele se afastem ou se dediquem a outras atividades, desde que estas não colidam com os interesses cuja defesa incumbe à associação ou a eles não se mostrem indiferentes ou hostis” (art. 3º, pp. 4-5). Evidentemente, ao permitir a filiação de professores secundários, de todos os estatutos profissionais, incluindo até aqueles que exerceram o magistério temporariamente, a Apesnoesp pretendia atrair o maior número de sócios, entretanto cabe questionar os interesses de que tipo de professor a associação iria defender efetivamente.

---

13 Sobre essa questão, cf. Clemente Pinho, *Segundo relatório apresentado à Assembleia Geral Extraordinária de 1954*, São Paulo, 1954, p. 3.

AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO  
DA ENTIDADE E A SUA CONSOLIDAÇÃO  
COMO REPRESENTANTE DOS PROFESSORES SECUNDÁRIOS

Durante seus anos iniciais, a Apesnoesp teve dificuldades de funcionamento por falta de recursos, uma vez que somente em 1963 conseguiu o desconto das mensalidades dos associados na folha de pagamento. O fato de a maioria dos associados residir no interior do estado dificultava a arrecadação das mensalidades. Áureo Parolo, que participou da sua fundação como representante do corpo docente da Escola Normal de Santa Cruz do Rio Pardo, em seu depoimento a Laurita Fassoni (1991), comentou tal fato lembrando que havia um cobrador que não podia visitar as escolas todos os meses e que, por isso, precisava cobrar mais de uma mensalidade, gerando muitas vezes constrangimento para os professores sem dinheiro no momento de sua visita. Em 1954, o presidente da Apesnoesp, Clemente Segundo Pinho, solicitou aos associados que ficassem em dia com as anuidades que, segundo o tesoureiro da associação, haviam sido pagas por apenas 36% dos 300 “sócios de fato inscritos”, o que constitui um forte indício da escassa representatividade da associação junto ao magistério secundário oficial. A precariedade das condições de funcionamento da associação evidenciava-se pela falta de uma sede: somente em 1951 fez-se um acordo para conseguir uma sede em conjunto com a Associação dos Docentes do Ensino Industrial e Agrícola (Adeia), uma sala num edifício na Praça da Sé, cedida para ambas as entidades por um deputado estadual. Em 1953, as duas associações transferiram-se para uma nova sede cedida pelo Sindicato dos Professores do Ensino Comercial do Estado de São Paulo, também no centro da cidade, onde permaneceram até os anos 1960 com mobiliário doado (Pinho, 1954: 13-14).

Após ter-se associado com a Adeia, a Apesnoesp parece ter conseguido se reorganizar, pois promoveu inúmeras atividades em prol de uma melhor remuneração para o magistério secundário, participando da Comissão de Reajustamento instituída pelo governador Lucas Nogueira Garcez (1951-1954) em 1951, bem como organizando uma “assembleia permanente do professorado” e concentrações regionais, efetuadas em cidades do interior do estado. Além disso, a entidade passou a organizar algumas reuniões sociais, dando início à comemoração do Dia do Professor, no mesmo ano, com a promoção de baile de gala, em iniciativa conjunta com a Adeia, sob a responsabilidade de “uma comissão de senhoritas, professoras do ensino secundário, normal, industrial e agrícola oficial”. No ano seguinte, juntamente com a Secretaria da Educação da capital, as duas entidades patrocinaram

um “majestoso concerto da Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal de São Paulo, sob a regência de Zacarias Autuori, no Teatro Colombo” (Pinho, 1954: 7 e 14).

A mudança de sede e a associação com a Adeia também dinamizaram a atuação da Apesnoesp, pois, em função disso, reformulou seus estatutos em 1952 para incluir, entre as suas finalidades, o papel de contribuir para “a formação do espírito de solidariedade na classe professora, mantendo-a prestigiada e em posição condigna com sua ação social e cultural” e “opor-se à interferência política na vida dos estabelecimentos de ensino e repetidas reformas de ensino preparadas clandestinamente, sem prévia consulta ao magistério e à sua associação de classe”. No tocante ao desenvolvimento cultural dos associados, a entidade pretendia, ainda, obter bolsas para viagens de estudo, no Brasil e no Exterior, constituir uma “biblioteca escolhida e museu especializado” e publicar “um órgão oficial sobre a vida associativa”. Entretanto, dentre as alterações realizadas, sobressaiu-se a preocupação com atividades de caráter assistencial, tais como a criação de serviço médico e dentário gratuito ou “pelo menos com vantagens e descontos para seus associados”, de “seção de procuradoria, que zele pelos interesses de seus associados [...] junto das repartições públicas” e de “Departamento Especial de Assistência Monetária aos Associados, com facilidade de ajuda e empréstimo em dinheiro” e ainda de “cooperativa para aquisição de casa própria e construir a Casa do Professor” (estatutos aprovados em 1952, Art. 2º: 3-4).

Outro indício da reorganização da Apesnoesp refere-se ao seu engajamento na luta contra o projeto que resultou na Lei n. 1.844, que permitia a acumulação de dois cargos “aos candidatos aprovados e classificados no concurso de ingresso no magistério secundário e normal”, assegurando-lhes, ainda, o direito de “inscrever-se no concurso subsequente com a mesma média obtida no concurso anterior” e a possibilidade de “escolha, pela ordem de sua classificação,” de cadeiras que “porventura venham a ser criadas até a realização do próximo concurso de remoção”. Embora tivesse sido aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Educação e Cultura, tal projeto foi vetado pelo então governador Lucas Nogueira Garcez, sob a alegação de que prejudicava a terceiros, sobretudo aqueles que desejavam remover-se; além disso, o projeto ignorava que a acumulação no quadro do funcionalismo era uma possibilidade e não um direito. A Assembleia Legislativa aceitou o veto, mas em 30 de abril de 1952 o projeto reapareceu sob o número 240/52, sem mencionar que se tratava da mesma proposição – o que era proibido por lei – e foi rapidamente aprovado, a despeito dos protestos da Apesnoesp, do CPP e de inúmeras matérias publicadas na grande imprensa contrárias

à sua vigência. Por fim, Mascaro afirmou que esta lei tornava possível um “odioso privilégio, assegurado a candidatos já detentores de outro cargo”, pois significava um recuo na conquista dos concursos e já havia prejudicado candidatos aprovados no concurso de remoção mediante a nomeação de professores que acumularam os cargos que lhes interessavam.<sup>14</sup>

Em 1958, a entidade ingressou numa nova fase com a eleição de Raul Schwinden para vice-presidente. Em 1960, ele assumiu a presidência da associação, tendo sido reeleito para este cargo até 1979, quando a sua chapa foi derrotada pelo grupo que liderou as greves de 1978 e 1979, numa eleição extremamente conturbada, como já mencionamos. Segundo Costa, Camarini, Álvares e Ugayama, sua eleição marcou o início do período mais significativo da história da Apesnoesp anterior aos anos 1970, o qual se encerrou em 1968, com a cassação do seu mandato na Assembleia Legislativa. A partir de então, a entidade – segundo esses autores – tornou-se menos combativa em relação ao movimento reivindicatório da categoria, concentrando-se nas atividades assistenciais, sobressaindo-se pela atuação do departamento jurídico, dirigido por ele próprio (Costa *et alii*, 1982: 52). Outra interpretação desse período da história da associação pode ser encontrada na tese de Ricardo Pires de Paula (2007) que considera a repressão em vigor na época como um impedimento para ações mais combativas. Data do primeiro mandato de Schwinden a aquisição da sede própria, localizada no centro da cidade de São Paulo, devido à estabilidade financeira assegurada pelo desconto das mensalidades na folha de pagamento que havia sido conquistado graças à sua atuação como deputado estadual pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). Também no início da sua gestão, foi lançada a *Revista Apesnoesp* que circulou entre 1961 e 1963, com três edições apenas.

Embora tenha previsto editá-la a cada três meses e, a partir do segundo ano, mensalmente, isto não se concretizou provavelmente por razões financeiras, pois no X Congresso de Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo, realizado em 1961, criticou-se o alto custo do papel para jornais e livros.<sup>15</sup>

---

14 Carlos Corrêa Mascaro, *A Apesnoesp e a Lei n. 1.844 (Projeto n. 240/52)*, São Paulo, 1953.

15 Convém, todavia, notar que o periódico contava com um grande número de anúncios publicitários que provinham não só de estabelecimentos particulares de ensino, mas também de grandes empresas – tais como Casas Pernambucanas, Nestlé, Sheaffer's, Polenghi, Moveis de Aço Fiel, John Faber, Tapetes São Carlos, Mesbla, Herder Ed. Livraria, Usina Santa Cruz, Drogasil, Chevrolet, Light, Banco Itaú, Lacta etc. – e de outras de menor porte e

A oposição ao governo de Carvalho Pinto (1959-1962) constituiu a principal marca da produção difundida pelo periódico. Já no seu primeiro editorial, a Apesnoesp acusou o governador de indiferença em relação ao setor humano, pois se limitava a construir prédios escolares. A revista criticou este tipo de atitude, reivindicando uma maior atenção ao professor, cuja situação financeira havia piorado devido à inflação, “obrigando-o a trabalhar, muitas vezes em três turnos, ou a se dedicar a outras atividades com prejuízos incalculáveis para a boa formação intelectual e moral de nossos alunos”.<sup>16</sup> No segundo número, Schwinden rebateu as críticas que parecem ter sido dirigidas à diretoria da entidade, insinuando que as mesmas provinham de “bajuladores”, cuja única pretensão era conquistar cargos políticos.<sup>17</sup>

A capa da primeira edição da revista também deu visibilidade às tensões existentes entre os dirigentes da Apesnoesp e o governo do Estado, publicando a fotografia de Raul Schwinden, segundo o periódico “um incansável batalhador pelas reivindicações doprofessorado”, com a inscrição “Edição em Homenagem ao Dia do Professor”. Ao transcrever um trecho do *Boletim da Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia da USP*, a revista esclareceu que tal homenagem era decorrente do fato de ele ter sido dispensado do cargo de diretor superintendente do Instituto de Educação “Caetano de Campos” e “suspense por oito dias da função docente” devido ao “entrevero da luta em prol do padrão universitário para o professor secundário, entre maio e junho, por fazer eco à disposição de uma larga maioria.” No mesmo ano, o jornal *Folha de S. Paulo* noticiou a concentração realizada pela entidade diante da estátua de Anchieta para homenagear o seu presidente, “dissociando-se da homenagem oficial à Mestra do Ano” – Dorina Nowill, deficiente visual e, à época, presidente da Fundação do Livro do Cego no Brasil, sem explicitar, entretanto, a razão do protesto.<sup>18</sup> Embora o periódico apresentasse textos sobre temas variados – canto orfeônico, problemas de aritmética, ginásio vocacional etc. – e os seus dois últimos números tenham homenageado as cidades

---

menos conhecidas sobretudo nas edições dedicadas às cidade de São Carlos e de Araras, nas quais havia um quantidade considerável de propaganda dos comerciantes locais.

16 “Apresentação”, *Revista Apesnoesp*, Ano I, n. 1, p. 3.

17 Raul Schwinden, “Aos professores”, editorial, *Revista Apesnoesp*, Ano II, n. 2, p. 2.

18 “A mestra do ano receberá o seu título depois de amanhã. Dorina Gouveia Nowill”, *Folha de S. Paulo*, 12.10.1961, p. 8.

de São Carlos, onde ocorreu o congresso que deu origem à entidade, e de Araras por ocasião de seu centenário, a respeito das quais publicou inúmeras matérias, a remuneração e as condições de trabalho do professorado secundário constituíam a temática da maioria dos seus artigos.<sup>19</sup>

EM BUSCA DO RECONHECIMENTO E  
SOB A AMEAÇA DA PROLETARIZAÇÃO:  
A CONQUISTA DO PADRÃO UNIVERSITÁRIO  
E A LUTA CONTRA A DESVALORIZAÇÃO SALARIAL

No final dos anos 1950, a Apesnoesp engajou-se em campanhas contra a desvalorização salarial da categoria, decorrente da alta do custo de vida, que passaram a contar com a mobilização dos professores em atos públicos, tais como passeatas e concentrações diante do Palácio do Governo e da Assembleia Legislativa. Estas campanhas eram promovidas em conjunto com outras associações, dentre as quais se destacava o CPP, que ocupava uma posição de liderança no movimento docente de São Paulo. Entretanto, o magistério secundário tinha uma pauta específica de reivindicações que dizia respeito ao seu regime de trabalho – totalmente diferente do que regia o magistério primário –, pois se dividia entre as aulas ordinárias e extraordinárias (posteriormente, designadas excedentes), as quais não eram pagas nas férias nem incorporadas à aposentadoria. O pagamento destas aulas nas férias foi obtido mediante a Lei n. 5.052, de 23 de dezembro de 1958, sancionada pelo governador Jânio Quadros, mas ainda em 1962 a entidade lutava por sua incorporação à aposentaria e pela paridade com relação ao valor pago pelas aulas ordinárias.

---

19 Exemplifica esta tendência o texto de Antônio de Souza Teixeira Jr. criticando o Plano de Ação do governador Carvalho Pinto para o sistema de ensino secundário e normal pelo fato de prever a construção de 166 novos prédios, sem se preocupar com a conservação e a instalação de bibliotecas, salas ambientes e laboratórios nas escolas secundárias já existentes, obrigando-as a recorrerem ao auxílio dos alunos para a limpeza e pequenos reparos. Além disso, o autor lembrou que o salário do professorado paulista era inferior ao do Distrito Federal e do estado da Guanabara e recorreu ao estudo de Carlos Corrêa Mascaro que constatou a queda dos investimentos feitos pela Secretaria de Educação entre 1948 e 1959, considerando a desvalorização da moeda decorrente da alta do custo de vida. Antônio de Souza Teixeira Jr., “Realizações e omissões do governo do estado no setor do Ensino”; “X Congresso de Professores Secundários”, *Revista Apesnoesp*, Ano I, n. 1, pp. 25-27 e pp. 19-21.

Ao discutir esta questão com o governador, Raul Schwinden observou que tal distinção não havia nas escolas particulares e, na rede oficial, as aulas eram ministradas da mesma forma, apesar de na hora do pagamento existir “a injusta separação”.<sup>20</sup>

Contudo, a principal bandeira de luta da entidade foi a reivindicação do “padrão universitário” – instituído por Lucas Nogueira Garcez, em 29 de dezembro de 1952, com a Lei n. 2.124 – para os professores secundários, que lhes asseguraria uma remuneração condizente com o seu nível de formação na escala de vencimentos do funcionalismo público. Para tanto, a entidade ameaçou deflagrar greve em 1961, uma vez que o estado recusava-se a atender tal reivindicação, alegando que os professores de desenho e trabalhos manuais não tinham formação superior, o que deu origem a uma campanha pela criação de seções destinadas a estas disciplinas na Faculdade de Filosofia. O governo do estado também alegava que o professor secundário tinha uma carga horária reduzida (12 horas semanais) para obter o padrão universitário. Nesse sentido, a Apesnoesp argumentava que o seu trabalho não se restringia ao período em que permanecia em classe, pois envolvia o “preparo de aulas, correção de provas e aprimoramento de sua cultura” e, durante os exames orais, de admissão e vestibulares, eles trabalhavam sem horário, de acordo com as necessidades do estabelecimento.<sup>21</sup>

O governador Carvalho Pinto enviou, então, à Assembleia Legislativa, em 1961, o Projeto de Lei n. 1.048, segundo o qual o número de aulas ordinárias passaria de 12 para 18 por semana e de 50 para 81 por mês. Tal projeto foi extremamente mal recebido pela entidade, pois atribuiu ao magistério secundário “o padrão 53, sem a especificação de inicial das carreiras de nível universitário”, não garantindo, portanto, “o direito de acompanhar as demais carreiras de nível universitário, quando estas passarem a nova referência”. Além disso, a mudança no número de aulas ordinárias não só implicava um aumento nos encargos do magistério secundário, como também representava de fato uma redução no valor pago por hora de trabalho, de modo que o professor – cujo salário era de 23.465 cruzeiros por 50 aulas mensais; portanto, 469,30 cruzeiros por aula – passaria a perceber 33.800 cruzeiros por 81

---

20 “Críticas ao Projeto de Lei n. 1.048”, *Revista Apesnoesp*, Ano II, n. 2, pp. 35-36. “Apesnoesp sugere emendas ao projeto que concede aumento aos professores”. *Revista Apesnoesp*, s/n, pp. 49-50.

21 “Empenha-se o professorado na luta em defesa de melhores vencimentos”; “Da necessidade da formação universitária do professor de desenho e a defesa da escola pública”, *Revista Apesnoesp*, Ano I, n. 1, pp. 7 e 20-21.



aulas mensais, o equivalente a 417,20 cruzeiros por aula, acarretando uma redução de 52,10 cruzeiros/aula. Em artigo publicado pela *Revista Apesnoesp*, Argino da Silva Leite demonstrou que, enquanto o restante do funcionalismo receberia 30% de reajuste em janeiro de 1962, os professores secundários teriam um aumento de 14,80% devido à alteração da carga horária mensal. Noutro artigo, este autor mostrou que, em 1935, o professor secundário encontrava-se na mesma faixa salarial dos chefes de seção e dos delegados de polícia e que, em 1950, obteve o direito à gratificação de magistério (400 cruzeiros por quinquênio) “que elevava seus proventos em relação aos servidores referidos”. Entretanto, na gestão de Carvalho Pinto, com a extinção desta gratificação, o professor secundário recebia 23.050 cruzeiros; o chefe de seção, 24.000 cruzeiros; o delegado, 33.800 cruzeiros, cuja carreira dispunha do nível universitário.<sup>22</sup>

A projeto de Carvalho Pinto previa, ainda, um limite de 36 aulas por semana, considerando também as que eram ministradas nas escolas particulares, obrigando o professor a realizar atividades sem vínculo com o ensino para conseguir sustentar a sua família. Além disso, havia a exigência de que os professores lecionassem pelo menos seis aulas excedentes por semana, contrariando a Lei n. 5.053, sancionada por Jânio Quadros, em 23 de dezembro de 1958, que isentou os docentes da obrigatoriedade de ministrá-las, por se tratar de um trabalho facultativo que dependia da necessidade econômica e de sua disponibilidade. Segundo o comunicado distribuído pela Apesnoesp, ambas as restrições prejudicavam tanto os professores cansados, doentes ou que, por questões de família (professoras gestantes ou com filhos menores), não podiam ministrar aulas excedentes quanto os mestres que precisavam completar seu orçamento atuando em escolas particulares, pois contavam “com família numerosa e com encargos elevados”, agravados pela “instabilidade do custo de vida”. No dizer da entidade, “limitar seu trabalho é matá-lo de fome, além de criar problemas para o próprio magistério particular, cujo corpo docente é, em grande parte, constituído de professores do magistério oficial”.<sup>23</sup>

---

22 “As nossas lutas”, *Revista Apesnoesp*, Ano I, n. 1, p. 44; “Críticas ao Projeto de Lei n. 1.048”, op. cit.; “Apesnoesp sugere emendas ao projeto que concede aumento aos professores”, op. cit. Argino da Silva Leite, “Aumento para o professor secundário: 14,8%” e Alberto Mello, “Vencimentos do professor secundário”, *Revista Apesnoesp*, Ano II, n. 2, pp. 23-25 e pp. 63-64.

23 “Críticas ao Projeto de Lei n. 1.048”, op. cit.; “Apesnoesp sugere emendas ao projeto que concede aumento aos professores”, op. cit.

Em maio de 1962, o Projeto de Lei 1.048 foi aprovado dando origem à Lei n. 6.805. No editorial do terceiro número da *Revista Apesnoesp*, Raul Schwinden lamentou que, embora a diretoria tivesse se mantido vigilante durante a sua discussão na Assembleia Legislativa, as suas reivindicações não haviam sido atendidas. Em contrapartida, a lei atendeu boa parte do reajuste salarial reivindicado pelo magistério primário no decorrer de uma campanha organizada pelo CPP, levando a entidade a comemorar o fato deste segmento ter obtido a referência “36” no quadro do funcionalismo. Vale lembrar que o presidente do Centro entre 1956 e 2000 – Sólon Borges dos Reis – assumiu o cargo de secretário da Educação durante a cerimônia em que esta lei foi sancionada pelo governador Carvalho Pinto e foi reeleito deputado estadual logo após a concessão do referido aumento, com 19.016 votos – segundo o jornal *O Professor* (agosto de 1966), a quarta maior votação da legislatura.<sup>24</sup>

O aumento da carga horária do magistério secundário promovida na gestão de Carvalho Pinto – agravado pela exigência do cumprimento de um número mínimo de aulas excedentes, remuneradas com um menor valor – fizeram com que o padrão universitário – conquistado sem a devida precisão legal – não representasse o reconhecimento esperado por este segmento da categoria. Numa época em que a inflação corroía, com grande rapidez, o poder de compra dos salários e a expansão dos ginásios na rede pública de ensino se intensificava de maneira desordenada e muitas vezes à custa de profissionais contratados à título precário, os professores secundários viram a possibilidade de melhoria do seu estatuto profissional e de distinção no interior da categoria docente ser praticamente esmagada pela ameaça de proletarização que atingia o magistério como um todo, mas tinha uma conotação específica para este segmento com nível superior e um regime de trabalho comple-

---

24 Raul Schwinden, “Prezado colega”, editorial, *Revista Apesnoesp*, s/n, p. 2; “Vencimentos do magistério primário a partir de abril de 1962, graças à lei de aumento conseguida pelo Centro do Professorado Paulista”, *Revista do Professor*, Ano XX, n. 67, mar-mai 1962, p. 41. A esse respeito, cabe mencionar o estudo realizado por Íris Barbieri, na década de 1970, que, tomando por base a remuneração obtida no início da carreira, concluiu que, apesar do reajuste de 670,9% entre 1960-1964, superior ao restante do funcionalismo público, o professor primário, de 2,1 salários mínimos em 1960, passou a receber 1,9 em 1964. Nesse sentido, o autor observou que, no governo de João Goulart o magistério primário paulista, apesar da tentativa de valorizar o trabalho docente que alterou, em 1962, “sua referência [...] de 30 para 36” no quadro do funcionalismo em geral, sofreu uma degradação salarial devido à inflação desenfreada que marcou o período (Barbieri, 1974: 54-55).

tamente diverso do primário. Não foi por acaso que a *Revista Apesnoesp* (Ano II, n. 2, 1961: 39) – a propósito do Projeto de Lei n. 1.048 – representou visualmente o professor secundário (conforme foi explicitado pela inscrição abaixo do seu desenho) como um homem abatido, vestindo um terno remendado, evocando a imagem do docente como um “mendigo de gravata”, expressão utilizada em 1956 pelo então presidente do CPP e deputado estadual Joaquim Silvério dos Reis num pronunciamento feito na Assembleia Legislativa em que reivindicava o envio da mensagem de aumento salarial.<sup>25</sup> Um termo semelhante – “mendigo de colarinho” – foi empregado pelo Áureo Parolo, em depoimento já citado. Este tipo de imagem chama a atenção para o contraste entre as exigências relativas ao cargo, precisamente a necessidade de se vestir bem (representada pelo terno e pelas alusões ao colarinho e à gravata), e as dificuldades financeiras decorrentes da alta do custo de vida (representadas pelos remendos no vestuário e pelas referências ao mendigo).

Embora se referisse à situação do magistério primário em São Paulo no início dos anos 1960, a análise de Luiz Pereira que procurou situá-lo na estrutura de classes da sociedade brasileira é bastante pertinente, pois o autor interpretou a constância com que os professores se definiam como “proletários de gravata” como um índice de sua insatisfação com o próprio *status* social. Para o autor, nesse período, os segmentos assalariados, pertencentes às “classes médias” (na concepção de Wright Mills), passaram a sofrer a ameaça de sua proletarização devido à “melhoria da condição econômico-social dos assalariados manuais” (Pereira, 1969: 137-138). No entender do sociólogo norte-americano, estes setores caracterizam-se pela tentativa de “superar um critério de estratificação exclusivamente econômico” e pela busca incessante de símbolos de prestígio, como roupas e outros sinais distintivos, que os associem aos estratos mais elevados. Tal comportamento decorre da posição intermediária desses setores na estrutura social, pois, embora sejam assalariados como o proletariado, realizam um trabalho não manual e, por isso, procuram distanciar-se do operário por meio de maiores salários e de um maior prestígio social, tentando aproximar-se do tipo de vida das esferas mais elevadas. Ao caracterizar os professores como integrantes desses setores, mais especificamente como “proletários das profissões liberais”, Wright Mills define os professores do ensino primário e secundário como “servidores remotos do saber”, observando que, nos Estados Unidos,

---

25 “Em defesa do professor”, discurso pronunciado pelo deputado Joaquim S. Gomes dos Reis na Assembleia Legislativa, em 14 de maio de 1956 e publicado no *Diário Oficial* de 15 do mesmo mês. *Revista do Professor*, Ano XIV, n. 29, ago 1956, pp. 33-36.

mesmo a carreira no ensino universitário não oferece um *status* “compensador em relação aos sacrifícios pecuniários que exige” (Mills, 1969: 147-151). Ao mesmo tempo que chamou a atenção para a proletarização desse segmento da categoria no Brasil, Luiz Pereira identificou indícios de profissionalização a partir da oposição entre o modelo artesanal e o profissional de trabalho, baseada nos tipos ideais de Max Weber. A esse respeito, cabe esclarecer que o termo “proletarização” não é empregado aqui na perspectiva marxista, da qual análises sobre a profissão docente se apropriaram no início dos anos 1980, mas sim como sinônimo de um processo de empobrecimento.

A deflagração da primeira greve geral do magistério de São Paulo (primário e secundário; público e privado), em outubro de 1963, pode ser tomada como outro indício de proletarização da categoria como um todo.<sup>26</sup> Com ampla repercussão na grande imprensa, a greve obteve o apoio dos jornais *O Estado* e a *Folha de S. Paulo*, segundo os quais o governador Ademar de Barros (1963-1965), que se recusou a negociar com o magistério, foi responsável pelo fato de uma categoria tão ordeira ter tomado esta decisão extrema. Ambos os jornais destacaram a ordem e a disciplina do movimento. Em seu editorial, *O Estado* afirmou que os professores foram “mestres até na greve”. A *Folha* cobriu amplamente a greve, publicando, todos os dias, manchetes e artigos na primeira página a seu respeito. Mas a grande imprensa deu ênfase à participação das professoras primárias na greve, bem como nas passeatas e concentrações. Após o término da paralisação, que durou uma semana, os professores primários obtiveram os 60% reivindicados como reajuste ao passo que os secundários não ficaram satisfeitos com os resultados obtidos e pretendiam continuar com a greve, criticando o magistério primário por deixá-los “sozinhos na luta”.<sup>27</sup>

Alguns leitores da *Folha de S. Paulo* chegaram a se dirigir à sua seção de cartas para reclamar da predileção da grande imprensa paulista pelo professorado primário. Esta discussão teve início com a carta do Sr. Agenor Araújo Campos – publicada em 17 de outubro de 1963 –, segundo a qual este segmento da categoria usufruía de uma série de privilégios (férias, jornada de trabalho de três horas, 36

---

26 A respeito desse movimento, cf. o artigo de Ricardo Pires de Paula publicado neste livro.

27 “Terminou a greve: as aulas começam hoje”, *Diário de S. Paulo*, 22.10.1963, Primeiro caderno, p. 2; “Professores”, editorial, *Folha de S. Paulo*, 15.10.1963, p. 4; “Greve e revolução”, editorial, *O Estado de São Paulo*, 17.10.1963, p. 16; “Desvirtuando a greve”, editorial, *O Estado de São Paulo*, 19.10.1963, p. 9; “A vitória do professorado”, *O Estado de São Paulo*, 22.10.1963, p. 15.

faltas permitidas, aposentadoria proporcional, isenção de imposto de renda) e era constituído, em sua maioria, por mulheres casadas cujo salário era para auxiliar o marido, evocando um tipo de argumento que, em certas ocasiões, foi utilizado para justificar a baixa remuneração da categoria. Em 26 de outubro de 1963, a *Folha* publicou uma síntese de quatro cartas que comentaram a opinião expressa pelo Sr. Campos, dentre as quais apenas uma – a do Sr. Felício Junqueira Filho (S. Simão) – afirmou concordar com este leitor, dirigindo duras críticas ao professorado primário e deixando entrever a existência de sérias diferenças com relação ao secundário. Em seu dizer,

convencido e pedante, por culpa da imprensa, que vive a elogiá-lo por qualquer motivo, o magistério primário julga-se com direitos iguais ou superiores aos de funcionários de nível cultural mais elevado, como os professores de ginásios ou diplomados pelas faculdades de filosofia.<sup>28</sup>

A análise da trajetória da Apesnoesp no campo educacional, tomando particularmente as dimensões do associativismo docente e os seus vínculos com as representações profissionais permite identificar a heterogeneidade que foi se instaurando no interior da categoria em decorrência das mudanças das condições concretas de trabalho e dos padrões de legitimidade. Desse modo, foi possível identificar, no caso paulista, dois processos de diferenciação para os quais é preciso atentar: a distinção com relação aos professores primários e a delimitação do campo educacional como espaço privilegiado para a decisão técnica, baseada em conhecimentos especializados, ao invés da ação política. Estas diferentes perspectivas, ao se entrelaçarem na reconstrução da história profissional dos docentes de nível secundário, fizeram emergir momentos característicos: a exigência da licenciatura e a obrigatoriedade do registro junto ao Ministério da Educação marcaram o início do grande primeiro grande período; quando a legitimidade do conhecimento especializado sobre o ensino, dado pela licenciatura, começou a se opor ao contingente de professores que, embora profissionais de nível universitário (ou autodidatas), não possuíam a formação específica para lecionar. Pode-se dizer que, na década de 1940, o conflito centralizou-se na oposição entre licenciados e professores cujo valor de legitimidade era a experiência, ocorrendo, assim, a progressiva delimitação do cam-

---

28 “Vencimentos de professores e funcionários”, *Folha de S. Paulo*, Cartas à redação, 17.10.1963, Primeiro caderno, p. 4; “Servidores, ciência, mandamentos”, *Folha de S. Paulo*, Cartas à redação, 22.10.1963, Primeiro Caderno, p. 4; “Magistério: defesa e ataque”, *Folha de S. Paulo*, Cartas à redação, 26.10.1963, Primeiro Caderno, p. 4.

po a profissionais cujas carreiras universitárias não admitiam a licenciatura, como advogados e engenheiros.

O momento seguinte, nos anos 1950, correspondeu à definição de uma imagem profissional característica do secundário, que se deu no bojo das disputas pela realização de concursos. Um duplo movimento de diferenciação ocorreu aí – a certificação estatal para lecionar que o concurso estabelecia delimitava o nível e o tipo de conhecimentos exigidos do docente e, ao mesmo tempo, permitia lutar contra as interferências políticas na área do ensino, justamente quando elas se faziam muito visíveis a propósito da expansão do ensino. O último dos momentos explorados neste texto refere-se aos anos 1960, quando a representação do professor secundário como “profissional” e funcionário público a exercer uma “nobre missão” começa a ser questionada, tendo em vista o aumento de sua carga de trabalho e o empobrecimento da categoria. É preciso considerar, a partir da análise destes dados, o quanto os modos “sindicais” de reivindicação e de associativismo próprios dos anos 1970 deve-se a uma necessidade de diferenciação com relação ao que existia no momento anterior e, ainda, como esta identidade profissional apresenta configurações cambiantes, relativas não somente ao contrato de trabalho, como também ao conhecimento pedagógico disponível e aos processos de diferenciação e coesão do grupo.

## REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Íris. “O salário do professor paulista em relação à economia brasileira”. *Ciências Políticas e Sociais*, Vol. 3, n.1-2, São Paulo: Escola de Sociologia e Política, 1974, pp. 50-68.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. “A força da representação”, in Pierre Bourdieu, *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1996, pp. 107-116.
- . *O poder simbólico*. Rio de Janeiro/Lisboa: Difel/Bertrand Brasil, 1989.
- CATANI, Denice Barbara. “Educadores à meia-luz: um estudo sobre a *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* (1902-1919)”. São Paulo: USP, 1989, doutoramento.
- COELHO, Ricardo B. Marques. “O Sindicato dos Professores e os Estabelecimentos Particulares de Ensino no Rio de Janeiro (1931-1950)”. Niterói: UFF, 1988, mestrado.
- COSTA, Ernestina da Silva; Florinda Camarini; Luiz Roberto Leão Álvares & Pio Masami Ugayama. “A mobilização dos agentes educacionais do sistema educacional: breve histórico”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 41, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, mai 1982, pp. 49-63.

- DOBBECK, Vera Lúcia Aparecida de Castro. “O professor e a categoria profissional: a construção da consciência política”. São Paulo: Feusp, 2000, mestrado.
- FASSONI, Laurita Fernandes. “A Apeoesp – oponente ou proponente? Um estudo sobre a contribuição do Sindicato dos Professores na construção de uma escola pública de qualidade para a classe trabalhadora”. São Paulo: PUC, 1991, mestrado.
- FERNANDES ENGUITA, Mariano. “A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”. *Teoria & Educação*, n. 4, Porto Alegre, 1991, pp. 41-60.
- JOIA, Orlando & Sonia Kruppa (orgs). *Apeoesp 10 Anos (1978-1979): memória do movimento dos professores do ensino público estadual paulista*. São Paulo: Cedi, 1993.
- KRUPPA, Sonia. “O movimento dos professores em São Paulo – o sindicalismo no serviço público, o Estado como patrão”. São Paulo: Feusp, 1994, mestrado.
- LUGLI, Rosário S. Genta. “O trabalho docente no Brasil: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)”. São Paulo: USP, 2002, doutorado.
- . “Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)”. São Paulo: USP, 1997, mestrado.
- MILLS, C. Wright. *A nova classe média (white collar)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- NADAI, Elza. “A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970)”. São Paulo: Feusp, 1991, livre-docência.
- NÓVOA, António. “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”. *Teoria & Educação*, n. 4, Porto Alegre, 1991. Dossiê: “Interpretando o trabalho docente”, pp. 109-139.
- . “La professionnalisation enseignante en Europe: analyse historique et sociologique”, in António Nóvoa, *Histoire & vomparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa, 1998, pp. 147-185.
- NUNES, Clarice. “O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos”, *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, Anped, maio-ago 2000, p. 35-60.
- . *Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- PAULA, Ricardo Pires de. “Entre o sacerdócio e a contestação: uma história da Apeoesp (1945-1989)”. São Paulo/Assis: Unesp, 2007, doutorado.
- PERALVA, Angelina Teixeira. “Reinventando a escola: a luta dos professores públicos do estado de São Paulo na transição democrática”. São Paulo: Feusp, 1992, livre-docência.
- PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classe*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1987.
- SANT’ANA, Ruth Bernardes de. “Professores de 1º e 2º graus: representação social e mobilização coletiva”. São Paulo: USP, 1993, mestrado.

SOUZA, Aparecida Neri de. “Estratégias de luta sindical dos professores públicos do ensino básico no Brasil”. Texto apresentado na XIX Reunião da Anped, Caxambu, 1996, mimeo.

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à Escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984.

VICENTINI, Paula Perin. “Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)”. São Paulo: USP, 2002, doutorado.

———. “Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964)”. São Paulo: Feusp, 1997, mestrado.

VICENTINI, Paula Perin & Rosario S. Genta Lugli. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.







## A greve do magistério público no estado de São Paulo em 1963: ações e representações\*

*Ricardo Pires de Paula\*\**

**E**m 1963, o Brasil vivenciou um momento de grandes embates políticos. O governo parlamentar deu lugar ao retorno do presidencialismo e as propostas defendidas pelo governo João Goulart ganharam as ruas dividindo setores da sociedade, agravando a frágil estabilidade política. Em meio a manifestações de diversos segmentos sociais e a greves promovidas por diversas categorias profissionais, um movimento pouco estudado pela historiografia dividiu espaço com esses eventos na imprensa da época. Tratou-se da primeira greve docente no estado de São Paulo, sob a articulação de diversas entidades do magistério público paulista.

Embora a greve docente não tenha relação direta com os desdobramentos da crise do governo João Goulart, a forma de atuar aproximou os professores das demais categorias profissionais, estimulando laços de solidariedade verificados durante o movimento grevista e aumentando o clima de tensão ideológica vivenciado no país.

Pretendemos neste artigo abordar as condições responsáveis pela adesão dos professores paulistas, notadamente daqueles representados pela Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (Apesnoesp), à greve de 1963, as experiências construídas pelos docentes na disputa travada, simultaneamente, contra o governo e contra as representações acerca do

---

\* Este artigo é parte modificada da comunicação apresentada no III Seminário da Rede Aste.

\*\* Professor assistente doutor na Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp, Presidente Prudente/SP.

papel social dos professores e da legitimidade de sua participação em associações reivindicatórias e em ações grevistas.

## A ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO E NORMAL OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (APESNOESP)

A Apesnoesp surgiu em 1945 em um congresso de professores na cidade de São Carlos.<sup>1</sup> Visavam os professores do ensino secundário, fortalecer laços de afinidade dentro da categoria, definindo diretrizes no tocante à atuação profissional e mesmo política diante das instituições governamentais.

As primeiras formas de mobilização da categoria restringiram-se aos congressos que tinham como objetivo construir uma identidade coletiva dos professores secundários, articulando temáticas específicas atinentes à sua realidade. Além de possibilitar uma aproximação entre os professores, por meio do diálogo entre as diversas experiências cotidianas, esses congressos serviram para alicerçar as concepções de ensino e de trabalho docente que permeariam as ações da Apesnoesp.

Entre os diversos temas que constavam nas pautas dos congressos realizados pela Apesnoesp, dois apareciam com maior frequência: a majoração dos vencimentos e a necessidade de realizar concursos para professores no estado. Em face da pouca disposição dos seguidos governos em atender tais reivindicações, os docentes começaram a diversificar suas formas de mobilização, organizando encontros regionais seguidos de manifestações de rua. Os professores começavam a romper com a concepção que entendia o seu trabalho como sendo feito exclusivamente dentro da sala de aula em um ambiente de preservação da ordem.

Dentro de uma conjuntura de expansão do ensino secundário, a Apesnoesp procurava reforçar sua identidade junto à categoria, enfatizando suas especificidades, procurando legitimar-se como entidade representativa frente ao governo paulista. Algumas campanhas concorreram para esse processo, como os debates travados

---

1 Até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5.692/71, o ensino estava dividido em ensino primário, ensino de grau médio, subdividido em ginásial e colegial, sendo este voltado para as modalidades: secundário, normal e técnico. Por isso, a partir dessa alteração na legislação, a entidade reformulou o seu nome, passando a ser reconhecida como Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), retirando as expressões “secundário” e “normal”. A trajetória da Apesnoesp é mencionada em outro artigo deste mesmo livro, Capítulo 12, de autoria de Rosário Genta Lugli e Paula Perin Vicentini.

acerca da aprovação da primeira LDB, ainda durante a década de 50, e a campanha “mais prédios para as escolas, melhores vencimentos para os professores” desenvolvida em 1958.

De 1958 a 1963, o professorado do nível secundário começava um processo de transição em relação a suas concepções, suas práticas e ações, repercutindo em sua organização coletiva. Convém lembrar alguns elementos internos e externos que contribuíram nessa transição: o aumento no número de docentes, a desvalorização salarial, a ascensão de Raul Schwinden à presidência da entidade e sua posterior vitória eleitoral à Assembleia Legislativa por um partido de oposição ao governo da época (Ademar de Barros) e a polarização ideológica vivenciada no país no início dos anos 1960.

O final da década de 1950 foi marcado pelo aumento da inflação e do endividamento do país, decorrentes do crescimento acelerado da segunda metade da década, a partir da política desenvolvimentista de JK. De acordo Vânia Maria Losada Moreira (2003), a despeito do discurso de promover o desenvolvimento social e regional do país, a política econômica de JK acabou por reforçar o quadro de pobreza e desigualdades, afetando as diversas categorias profissionais.

A inflação crescente mais o atraso no pagamento das chamadas aulas extraordinárias que compunham a jornada dos docentes no estado de São Paulo contribuíam para um processo de proletarização. Cessadas as possibilidades de acordos com o governo paulista a fim de sanar a desvalorização salarial, os professores começaram a “radicalizar” os discursos, atacando a política educacional e criticando a postura da Secretaria de Educação diante de suas demandas não solucionadas.

Em meio a uma conjuntura econômica desfavorável e aos problemas que, repetidamente, cercavam os docentes do ensino secundário – jornada, vencimentos e carreira –, a Apesnoesp passou a atuar de forma diferente em relação ao governo e mesmo em relação a outras entidades do magistério estadual. A cordialidade no tratamento verificado nos anos iniciais começou a dar lugar a comentários nada elogiosos aos ocupantes da função de secretário de Educação. Em relação a outras agremiações docentes, a Apesnoesp, em um primeiro momento, manteve certo distanciamento para demarcar suas diferenças mais de ordem profissional que política. A partir dos anos 1950 houve uma aproximação com as associações representativas dos professores primários, dos professores do ensino técnico e industrial,<sup>2</sup> da mesma

---

2 No capítulo apresentado por Lugli e Vicentini, é possível acompanhar como se deu a articulação entre a Apesnoesp e a Associação dos Docentes do Ensino Industrial e Agrícola

forma com sindicatos e representações estudantis. Mais do que concorrer era preciso articular uma luta conjunta que se desdobraria em campanhas defendendo mais recursos para a educação e melhores condições de trabalho e salário aos profissionais do ensino paulista. Mesmo assim, algumas diferenças profissionais e pessoais, aliadas à habilidade do governo em fragmentar o magistério estadual, impediram que as representações coletivas docentes se unificassem de forma definitiva. Algumas campanhas foram encetadas em conjunto, mas logo sua aliança era desfeita.

Enquanto o CPP, entidade do magistério primário, manteve uma política bastante personalista em sua organização, a Apesnoesp apresentou grande rotatividade em seus órgãos de direção e em sua presidência. Raul Schwinden foi um dos presidentes da entidade que deu outra orientação a essa postura organizacional. Eleito presidente da associação em fins dos anos 1950, manteve-se como principal nome da entidade até a sua cassação política ocorrida em 1969. Sua liderança foi alicerçada em parte pelo mandato de deputado estadual no período entre 1963 e 1969, tornando-se uma das principais lideranças do professorado no Estado.<sup>3</sup>

## A GREVE: DO ENSAIO À REALIZAÇÃO

O tom apaziguador de outros tempos começava a dar lugar à proposta de ação direta que revertesse a situação econômica e social do professor. Em abril de 1959, a greve surgiu pela primeira vez na pauta de uma concentração regional, realizada em Campinas pela Apesnoesp.<sup>4</sup> Como os assuntos que compunham a pauta dos debates eram sugeridos pelos professores, somos levados a pensar que florescia entre algumas de suas lideranças, ou mesmo, entre alguns de seus associados, o desejo de tornar mais efetivas e visíveis as manifestações críticas contra o Estado por meio de ações mais incisivas do professorado.

---

(Adeia), e as consequências positivas dessa aproximação em termos de logística e de legitimidade conferida ao estado para a sua existência.

3 Mesmo afastado oficialmente da direção da entidade, Schwinden manteve um escritório de advocacia que passou a defender a extensão de direitos trabalhistas aos professores contratados de forma precária, mantendo um *status* de “eminência parda”, até as eleições da entidade em 1979, quando seu grupo dá lugar às lideranças que emergiram na greve de 1978.

4 “Prepara o magistério oficial uma concentração regional em Campinas, *A Gazeta*, 09.04.59.

A permanência das dificuldades referentes ao pagamento das aulas excedentes revela a importância da questão econômica na mobilização e organização da classe dos professores que, gradualmente, acumulava indignação e experiências na relação com o Estado. De acordo com Thompson (1981: 15-16), as experiências, pensadas como “a resposta mental e emocional de um grupo social a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”, seriam responsáveis pela elaboração/reelaboração de uma consciência coletiva, capaz de reformular suas concepções e suas ações, no embate com outros grupos sociais.

Dessa forma, a greve, instrumento utilizado por diversos segmentos da classe trabalhadora começava a ser ventilada como alternativa aos educadores na resolução de seus problemas. Em maio de 1959, novamente, a paralisação das atividades figurou entre os assuntos debatidos em um evento realizado na cidade de Rio Claro, e seria deflagrada caso fosse aprovada pela maioria participante.<sup>5</sup> Nesse momento, a preocupação da associação era debater a legitimidade da greve como instrumento de pressão ao governo estadual. O assunto “greve” deixava de ser um tabu entre os docentes e passava a ser uma alternativa entre outras ações possíveis para defender os interesses do professorado.

Entre 1959 e 1963, no governo Carvalho Pinto, após o fracasso nas tentativas de unificar as entidades do magistério, a Apesnoesp continuou pressionando o governo a fim de serem atendidas suas reivindicações.

No segundo semestre de 1962, as entidades do magistério retomaram o diálogo após algumas desavenças nos anos anteriores, a fim de encetar ações conjuntas pela categoria, reivindicando medidas que tentassem minimizar os efeitos que a inflação ascendente provocava nos salários.<sup>6</sup> Nesse sentido, o 15 de outubro (Dia do Professor) passou a ser visto como momento oportuno de externar não apenas homenagens mas também o protesto da categoria frente ao não atendimento de suas demandas pelo governo. De acordo com Paula Perin Vicentini (2002: 197), o dia do professor “consistia numa comemoração marcada pela valorização do indivíduo – uma oportunidade para que professoras e professores deixassem por alguns instantes o anonimato que caracterizava a profissão” e, tão logo o professorado

---

5 “Transferida para o dia 24 do corrente a concentração de professores em Rio Claro”, *A Gazeta*, 14.05.59.

6 Os salários reajustados em abril daquele ano já se mostravam insuficientes na opinião das associações docentes. O valor de 44.500 cruzeiros correspondia a pouco mais de três salários mínimos em 1962 e pouco mais de dois mínimos a partir de janeiro de 1963.

acrescentava um caráter mais reivindicatório a essa data, as imagens individuais começaram a dar lugar a coletividades.

As dificuldades eram muitas. O professor – apesar do discurso de muitos governantes e intelectuais afirmando a importância de sua missão – vivia em meio ao descalço por parte das autoridades políticas. Salários defasados e atrasados, ausência de participação nas esferas decisórias de política educacional, assim como inadequação de prédios e materiais para o melhor aproveitamento das aulas, constituíam-se em reveses que em vez de diminuir, eram agravados com o passar dos anos, em um processo de proletarianização. Termo este, entendido como um processo simultâneo de empobrecimento material e alheamento na elaboração de diretrizes de seu trabalho.<sup>7</sup>

Em 1963, diante da permanência de situações que afetavam social e economicamente o professorado e da radicalização política nacional – provocada pelo fim do parlamentarismo, pela tentativa do presidente João Goulart em aprovar alterações na Constituição nos artigos referentes à desapropriação de terras para fins de reforma agrária e à regulamentação da lei de remessa de lucros, além da votação contrária pelo Congresso à decretação de estado de sítio –, os professores paulistas voltaram às ruas a fim de protestar contra os índices de reajustes propostos pelo então governador Ademar de Barros (1963-1966).

Os manifestantes – cerca de cinco mil, da capital e do interior – percorreram as ruas centrais da cidade, dirigindo-se depois aos Campos Elísios. Ali, vaiaram demoradamente o governador do estado, por ter este feito novas promessas de aumento até o fim do mês. Desconcertado com a manifestação, o governador abandonou a sacada de onde falava ao professorado, recolhendo-se ao interior do palácio.<sup>8</sup>

Essa teria sido uma das primeiras manifestações públicas de desagravo ao governo, protagonizado por uma categoria que até então zelava pelos valores de cordialidade, respeito e até mesmo certa resignação frente às autoridades.

Pela proposta do governo, somente os professores do ensino primário seriam beneficiados com uma gratificação de 25% em seus vencimentos. Este índice além de ser inferior ao que era reivindicado pelos docentes (60%) excluía os educadores do secundário.<sup>9</sup>

---

7 Para uma análise das diversas interpretações a respeito do termo proletarianização, cf. Pessanha (1984: 26-29).

8 “O magistério recebe com vaia nova promessa do governador”, *O Estado de São Paulo*, 12.09.63.

9 “Aumento do magistério primário: 25%”, *Última Hora*, São Paulo, 01.10.63, p. 5.

De imediato, as entidades da categoria pronunciaram-se a respeito da proposta do governo. Raul Schwinden, pela Apesnoesp, manifestou sua “inconformidade pela decisão do executivo”. A propósito, foi distribuído à classe um comunicado nos seguintes termos:

Professores, mortas todas as esperanças de que os poderes governamentais reconheçam e reparem a injustiça no tratamento ao professorado paulista, o dia 15 de outubro, Dia do Professor, não deve ser comemorado como dia de festa e sim como dia de finados. Compareçamos, colegas, à escola, nesse dia de luto, com uma tarja negra, que simbolize nossa desesperança.<sup>10</sup>

Pelo manifesto da entidade, não havia nada que sinalizasse para o movimento grevista apenas um desejo de expressar o quanto estavam contrariados com a medida do governo, comparecendo à escola com “tarja preta”. No entanto, o desenrolar dos acontecimentos mostrava que a categoria não suportaria o que considerava um desrespeito a sua condição por parte do executivo paulista. O Centro do Professorado Paulista, em assembleia realizada em 7 de outubro, deliberou pelo “ultimato” ao governo, estabelecendo o dia 15 daquele mês como data limite para um acordo com a categoria, caso o governo não anunciasse novos valores, o magistério primário iniciaria uma greve.<sup>11</sup> Em alguns anos, o tom conciliador e amistoso dos discursos das entidades do professorado cedia lugar a demonstrações de indignação e de pressão ao governo.

Por não haver sinalização do governo estadual de qualquer contraproposta, os professores do ensino primário deram início aos preparativos da paralisação. Foi instalado um comando de greve na sede do CPP a fim de disseminar boletins junto à categoria, bem como à sociedade sobre os motivos que teriam pesado na decisão do movimento paredista.

Frente à postura adotada por seus colegas do ensino primário, os diretores de escolas, representados pelo Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (Udemo) e os professores do ensino secundário, representados pela Apesnoesp, deliberaram em assembleias que entrariam em greve também.<sup>12</sup>

---

10 “Aumento do magistério primário: 25%”, *Última Hora*, São Paulo, 01.10.63, p. 5.

11 “Professores: greve no dia 16”, *Última Hora*, São Paulo, 08.10.63, p. 5.

12 “Mobiliza-se para a greve o magistério”, *O Estado de São Paulo*, 10.10.63; “O governo adverte os professores; diretores aderem ao movimento”, *O Estado de São Paulo*, 12.10.63; “Aderem à greve do dia 16 os professores do ensino secundário e normal oficial”, *O Estado de São Paulo*, 13.10.63.



Estavam assentadas definitivamente as estratégias de enfrentamento que assumiriam os professores públicos paulistas. Numa demonstração de ousadia, resolveram questionar a ordem estabelecida que vedava a paralisação aos funcionários públicos. No mesmo momento em protestavam os professores, ocorria a greve do 700 mil em São Paulo, na qual diversas categorias também haviam paralisado suas atividades, exigindo melhores salários (Matos, 2009). Assim, mesmo que, aparentemente, não houvesse relação com os episódios que se sucediam durante o governo de João Goulart e minavam suas condições de governabilidade, a disposição de uma classe tida como “pacífica” e “ordeira” em uma ação grevista teria também contribuído para a instabilidade política que culminaria no golpe em abril do ano seguinte.

O governo estadual, como tentativa de demover os educadores do movimento, alertou-os dos riscos que incorriam ao desrespeitarem a lei e, portanto, serem passíveis de punição por parte da administração estadual “com o único escopo de preservar o respeito à lei”.<sup>13</sup> Ao mesmo tempo, procurou constituir uma comissão para reexaminar as bases da contraproposta, porém, sem que sinalizasse para o atendimento pleno da reivindicação dos professores.<sup>14</sup>

Enquanto isso, diversos segmentos da sociedade manifestavam seu apoio à iniciativa dos educadores. Os deputados pronunciaram-se a favor, prometendo empenho na votação de emendas ao projeto do governo no intuito de atender as reivindicações do magistério. Além da boa aceitação no legislativo estadual, expressaram seu apoio à União Paulista dos Estudantes Secundários (Upes), à União Estadual dos Estudantes (UEE), ao grêmio estudantil da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, à Federação dos Professores e Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo, à Associação dos Motoristas Profissionais do Serviço Público do Estado de São Paulo e ao Sindicato dos Bancários do ABC.<sup>15</sup> Não podemos desprezar que a intensa cobertura da mídia impressa dada ao movimento garantiu a certos setores uma oportuna visibilidade a seus projetos políticos pessoais (no caso dos deputados) e coletivos (no caso das entidades estudantis e sindicais envolvidas diretamente na disputa ideológica travada no governo Goulart).

---

13 “O governo adverte os professores”, *O Estado de São Paulo*, 12.10.63.

14 “Magistério: considerada insatisfatória nova proposta do governador”, *O Estado de São Paulo*, 11.10.63.

15 “Amanhã a greve a dos professores”, *Folha de S. Paulo*, 15.10.63, p. 16.

A expectativa do movimento deflagrado pelos professores acabou por revelar os embates em torno de suas práticas e atitudes dentro e fora da sala de aula. Estavam em disputa não apenas valores econômicos, mas também valores simbólicos a respeito de como se concebia a função docente. Professores ordeiros davam lugar a professores que expressavam coletivamente suas críticas à política de educação e ao próprio governador. O embate experimentado no campo educacional seria acompanhado de uma luta por (re)definir o papel social dos professores, sua identidade e seus valores.

Setores da imprensa manifestaram-se a respeito dessas atitudes que floresciam entre os docentes. Em editorial, a *Folha de S. Paulo* classificava o movimento como “um gesto de desespero, e somente o desespero poderia levar uma classe tão ordeira como a do magistério a tão perigosa atitude”.<sup>16</sup> Na avaliação do jornal, embora classificado como ato de desespero, a greve anunciada seria diferente das deflagradas por outras categorias, pois aos mestres caberiam responsabilidades inerentes à sua função que impediriam qualquer tipo de “desordem”.

Para tentar barrar o movimento dos professores, nova mensagem foi enviada à Assembleia Legislativa, anunciando 40% de gratificação ao magistério primário e a equivalência ao padrão universitário para os professores do secundário. Em assembleias realizadas por suas entidades, a categoria negou a contraproposta oferecida e deu início à primeira greve dos educadores paulistas à zero hora do dia 16 de outubro.<sup>17</sup> Durante cinco dias, o professorado paulista dos diversos níveis de ensino, bem como alguns diretores, inspetores e delegados de ensino paralisariam as escolas no estado, recebendo o apoio de grande parte da população, até mesmo dos pais dos alunos.

No intuito de tentar confrontar a imagem do professor grevista a de “profissional devotado e respeitoso em seus afazeres”, o governador Ademar de Barros e seu secretário de Educação, padre Januário Baleeiro, publicaram mensagens dirigidas ao professor no mesmo dia em que era anunciada a paralisação dos profissionais de ensino. O teor de suas mensagens louvava o trabalho do educador, cobrando-lhe o “diálogo” e o “equilíbrio” que tanto marcara a sua “missão na sociedade”.

Ao esclarecido professorado de São Paulo – a quem o estado e o país devem os mais assinalados serviços na formação de nossa infância e juventude e na defesa das nossas

---

16 “Professores”, *Folha de S. Paulo*, 15.10.63, p. 4.

17 “Será deflagrada amanhã greve dos professores”, *A Gazeta*, 15.10.63; “Nova mensagem do executivo é recusada pelo professorado”, *O Estado de São Paulo*, 15.10.63; “Magistério repele novo abono: greve”, *Última Hora*, São Paulo, 15.10.63, p. 6.

instituições democráticas e tradições cristãs – as minhas saudações mais afetuosas no Dia do Professor. [...] Abraço o professor paulista nesta data tão expressiva, certo de que cumprirá a sua missão, confiante na ação do governo e oferecendo, assim, o exemplo de equilíbrio que a cultura lhe empresta para que, de nosso diálogo, se beneficiem a nobre classe, o nosso povo e o poder constituído, a bem da continuidade democrática de São Paulo (Sant’Ana, 1993: 96).

O governador procurava distinguir o “esclarecido professorado”, afeito ao diálogo e às tradições democráticas daquele que tinha como objetivo negar a sua “missão” e ameaçar “o poder constituído” em São Paulo por meio da “agitação grevista”. A greve do magistério paulista poderia agravar a já tensa relação entre o governo paulista e o governo federal. Poderia ser utilizado por Ademar de Barros para reforçar a imagem de crise de governabilidade dado que até a classe ordeira dos professores estaria em greve. Por outro lado, apoiadores de Goulart poderiam aproveitar-se da greve para tentar minar a legitimidade do governo paulista e, conseqüentemente, minar suas críticas ao governo federal.

Ainda como esforço de demover o professorado da greve, o secretário de Educação fez referência ao “abnegado mestre paulista”, lembrando-o de seu dever de não “desamparar a infância e a juventude que lhe foram confiadas”. Mesmo diante dos sacrifícios a que eram submetidos, manter-se-iam em seus postos, oferecendo ao Brasil o admirável exemplo de “constância e apego” às “tradições cristãs e democráticas”. A menção aos valores da moral cristã, da família e da pátria, começavam a ser divulgados, entre os segmentos de direita, a fim de insuflar a população contra a suposta “invasão comunista” ou a “instalação da república sindicalista” que estariam em marcha no país (Ferreira, 2003).

Mesmo com essa retórica, o governo não conseguiu impedir a greve que, na avaliação da imprensa, havia atingido a quase totalidade das escolas primárias e secundárias do estado.<sup>18</sup> Tal constatação era feita também – segundo Raul Schwinden – pelos deputados que chegavam das diversas regiões do estado e confirmavam a paralisação quase total nas unidades escolares oficiais “e se estendendo a muitas instituições particulares”.<sup>19</sup>

Como contraponto, o governo, inicialmente tentou negar o movimento, afirmando não existir adesão total das escolas no interior, devido ao fato de o profes-

---

18 “Greve paralisou a quase totalidade das escolas primárias e secundárias”, *O Estado de São Paulo*, 17.10.63.

19 “Aprovação do orçamento só com o professorado atendido”, *Folha de S. Paulo*, 17.10.63, p. 8.

sorado ter recebido “com agrado as propostas de aumento”. No entanto, tratou de divulgar ato da Secretaria, determinando as punições cabíveis àqueles que tivessem aderido à greve. Ao fundamentar tal ação, o secretário acusou ter sido o movimento motivado por “inspiração comunista”, tendo como uma de suas implicações a ameaça de “agravar os problemas ligados à segurança das instituições”.<sup>20</sup>

Essa acusação de “infiltração comunista no magistério” pode ter relação com as manifestações de solidariedade de organizações de orientação comunista como o Pacto de Ação Conjunta,<sup>21</sup> bem como de outros sindicatos que seguiam essa vertente. A receptividade a essas moções de apoio era diferente entre os professores liderados pelo CPP e pela Apesnoesp.

Estes [professores representados pela Apesnoesp], com o objetivo de aumentar a pressão contra o governo, segundo afirmam os líderes, dão ênfase especial às declarações de apoio das entidades da classe operária. Porém, essas mesmas declarações de solidariedade são acolhidas com muita discricão na sede do Centro do Professorado Paulista, onde, se salientou, frequentemente, que a greve dos professores primários era “apolítica, apartidária e despida de qualquer caráter ideológico, pois simplesmente, reivindicatória.”<sup>22</sup>

Devido ao contexto de radicalização política em torno das Reformas de Base e de outras medidas referidas anteriormente, governo e setores de imprensa reproduziam essa suposta ameaça de ideologização do movimento dos educadores. Editorial do jornal *O Estado de São Paulo* chamava atenção para o fato de que

indivíduos envolvidos pelas falsas esquerdas, alguns treinados na escola do CGT [...] estão tentando envolver os professores menos avisados, com o objetivo de transformar uma reivindicação idônea e livre de injunções partidárias, numa autêntica manifestação de caráter político.<sup>23</sup>

---

20 “Ainda paralisadas as escolas oficiais; deverão reabrir-se hoje as particulares”, *O Estado de São Paulo*, 18.10.63.

21 De acordo com Negro & Silva (2003: 82) o Pacto de Ação Conjunta (PAC) era uma articulação de dezenas de sindicatos e mais quatro federações que liderava a famosa greve dos 700 mil em São Paulo e outras capitais do país entre setembro e outubro daquele ano. Uma tentativa mais de se criarem entidades intersindicais que pudessem enfrentar coletivamente e de maneira unida o empresariado.

22 “Ainda paralisadas as escolas oficiais; deverão reabrir-se hoje as particulares”, *O Estado de São Paulo*, 18.10.63.

23 “Desvirtuamento da greve”, *O Estado de São Paulo*. 19.10.63.

Ou seja, mesmo que a greve tivesse o apoio de amplos setores da sociedade, ela só poderia ser bem sucedida se evitasse a intromissão de “elementos que teriam o interesse em politizar o movimento”, mantendo o equilíbrio e o caráter cívico, inerentes à função que ocupavam.

O clima era tenso nos mais diversos segmentos de trabalhadores; diversas categorias haviam paralisado suas atividades nos meses de setembro e outubro daquele ano; greves gerais espocaram nos grandes centros urbanos servindo de pressão aos patrões e políticos conservadores que citavam esses eventos como marcos de um levante comunista ou sindicalista que se instalaria no país. De acordo com Lucília de Almeida Neves Delgado (2003),

a aproximação dos trabalhistas com os comunistas teria sido um elemento diferenciador no cenário político brasileiro e acabou sendo usada como uma das justificativas para a intervenção militar em 1964 (idem, 2003: 144).

Como forma de rebater essas acusações, as lideranças do movimento encontraram-se com o cardeal de São Paulo, dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Mota, tendo a sua bênção e a sua consideração de que não acreditava que existissem “grupos de agitadores, desvirtuando o sentido da greve”. Segundo ele, “toda a vez que alguém reformar ou pleitear algo através de movimentos tais como o dos professores, é logo tachado de comunista pela parte contrária”.<sup>24</sup> O apoio do cardeal de São Paulo deu importante contribuição na dupla disputa em questão: confortar aqueles que, dentro da categoria, não aceitavam suposta interferência político-ideológica no movimento e aproximar amplas parcelas da sociedade às suas reivindicações.

As notícias de novas adesões das escolas no interior do estado confirmavam os resultados esperados por suas lideranças. Mesmo se em algumas cidades, como São José do Rio Preto, houvesse a denúncia de que a Inspeção Regional estaria perseguindo os professores,<sup>25</sup> o movimento crescia, angariando apoios na sociedade, que se constituíam num suporte importante para a sua continuidade.

Depois de deixarem mais de dois milhões de alunos sem aulas, professores e governo, com a mediação dos deputados Sólton Borges dos Reis (pela CPP), Raul Schwinden (pela Apesnoesp) e Hilário Torloni (pelo governo), anunciaram o fim

---

24 “Cardeal abençoa magistério em greve”, *Última Hora*, São Paulo, 19.10.63.

25 De acordo com jornais de São José do Rio Preto, a Inspeção Regional estaria coagindo diretores das escolas a entregar a lista dos professores não efetivos que estariam em greve. “Comunicado dos professores do curso secundário”, *Diário da Região. São José do Rio Preto*, 18.10.63; “Greve do magistério”, *Correio da Araraquarense*, 18.10.63, p. 8.

da greve em 21 de outubro. Pelo acordo, os professores primários receberiam 60% de gratificação, estendidos também aos aposentados, enquanto os professores do secundário teriam gratificação de 25%, integração das aulas extraordinárias à aposentadoria e redução da jornada de 18 para 15 aulas semanais.<sup>26</sup>

## SALDO DA GREVE

Além do atendimento parcial de suas reivindicações salariais, os professores tiveram assegurada a promessa de não haver punição pelos dias que ficaram parados. No intuito de negar a ação grevista dos docentes, o secretário de Educação determinou que os dias parados contassem como “feriado escolar”.<sup>27</sup> Também fez repercutir que a paralisação não acontecia pela convocação dos professores e sim pela requisição dos prédios escolares à Justiça Eleitoral, em virtude das eleições municipais. A despeito disso, não se pode desconsiderar as frequentes ameaças que se abateram sobre os profissionais do magistério. Caso não houvesse uma adesão substantiva, o governo não se preocuparia em negá-lo.

A greve teria desempenhado importante papel no processo de transição do magistério como sacerdócio para o magistério como profissão. Mais do que colocar em evidência a educação, os professores puderam se constituir em atores coletivos, ao mesmo tempo que definiam suas diferenças pelo confronto em relação ao Estado.

Depois de cinco dias de intensa mobilização dos docentes, os professores encerraram a primeira experiência grevista da história do magistério paulista. Foram atendidos parcialmente em suas reivindicações, mas, puderam vivenciar uma ação repleta de significações que abalariam as imagens socialmente difundidas até aquele momento.

No entanto, o golpe civil-militar de abril de 1964 viria interromper a continuidade dessa experiência, provocando grandes mudanças na forma de agir e de representar tais ações do professorado, em grande parte devido à forte repressão empreendida aos movimentos organizados dos trabalhadores.

Somente 14 anos depois, o magistério voltaria a se mobilizar em uma ação grevista, em um contexto tão explosivo quanto o contexto dos anos 1960. A Apesnoesp passaria a ser conhecida como Apeoesp e o professorado do ensino secundário esta-

---

26 “Atendidas as reivindicações: volta às aulas o magistério”, *O Estado de São Paulo*, 22.10.63; “Professores vencem batalha dos 60%: greve acabou”, *Última Hora*, São Paulo, 21.10.63.

27 *Última Hora*, São Paulo, 23.10.63, p. 5.

ria à frente das manifestações que se tornariam o principal instrumento de luta da categoria nas décadas subsequentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. “Partidos políticos e frentes parlamentares: projetos, desafios e conflitos na democracia”, in L. Delgado & J. Ferreira (orgs), *O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FERREIRA, Jorge. “O governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964”, in L. Delgado & J. Ferreira (orgs), *O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- MATOS, Marcelo Badaró. *Trabalhadores e sindicatos no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MOREIRA, Vânia Maria Losada. “Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural”, in L. Delgado & J. Ferreira (orgs), *O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- PAULA, Ricardo Pires de. *Uma História da Apeoesp: entre o sacerdócio e a contestação (1945-1989)*. JundiaíPaco Editorial, 2011.
- PESSANHA, Eurize C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SANT’ANA, Ruth Bernardes de. “Professores de 1º e 2º graus: representação social e mobilização coletiva”. São Paulo, USP, 1993, mestrado em sociologia.
- SILVA, Fernando Teixeira da & Antonio Luigi Negro. Trabalhadores, sindicatos e políticos (1945-1964), in L. Delgado & J. Ferreira (orgs), *O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- VICENTINI, Paula Perin. “Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)”. São Paulo: USP, 2002, doutorado em educação.



## Sindicalismo docente e reforma neoliberal no estado de São Paulo

*Renato Kendy Hidaka\**

### INTRODUÇÃO

Neste capítulo, procuramos analisar a relação entre o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) e a política educacional paulista implementada entre os anos de 1995 a 2006, período este que abrange os governos de Mário Covas, nos seis primeiros anos, e de Geraldo Alckmin, nos seis anos seguintes, ambos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Ao partir da consideração de que durante esses governos o sistema educacional público paulista foi objeto de amplas reformas, buscamos examinar aqui, mais precisamente: *a.* quais foram as diretrizes político-ideológicas e quais foram as principais medidas implementadas no período; *b.* quais foram os impactos causados por essas medidas na orientação sindical da Apeoesp; e *c.* a forma com que esse movimento influenciou, ou não, a formulação e implementação dessas políticas. Pode-se dizer, de outro modo, que este texto tenta responder às seguintes indagações: a Apeoesp tem feito oposição à política educacional paulista, ou tem aderido aos seus princípios? Como este sindicato tem reagido à reforma educacional operada no estado? Qual o impacto causado por essas políticas na ação sindical dos professores da rede pública de ensino?<sup>1</sup>

---

\* Mestre em ciências sociais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/Unesp – campus de Marília. E-mail: rkhidaka@yahoo.com.br.

1 Este trabalho é parte integrante da pesquisa “As políticas neoliberais dos governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o movimento sindical dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).



## A IMPLANTAÇÃO DO MODELO NEOLIBERAL NO BRASIL

Para compreender o significado da reforma do sistema educacional público paulista é preciso começar pelo exame das mudanças ocorridas no Estado brasileiro ao longo da década de 1990. Esse exame é indispensável, pois, como veremos, essa década assinala a mudança do modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo país até então.

Conforme alguns estudiosos, até a década de 1980, no plano da política econômica, o Estado brasileiro era um Estado desenvolvimentista. E mais: esse desenvolvimentismo esteve articulado, de acordo com Armando Boito Jr.,<sup>2</sup> mormente no período de 1943 a 1964, com a política social populista. A opção pelo desenvolvimentismo e pelo populismo visava, segundo o autor, à reformulação da antiga divisão internacional do trabalho, à industrialização do Brasil e à implantação, mesmo que restrita e segmentada, de certos direitos sociais às classes trabalhadoras. A esse respeito, assinala:

A indústria precisava qualificar a força de trabalho operária, os quadros administrativos, a mão de obra técnica, e precisava também de infraestrutura e de pesquisa tecnológica nacional; o Estado populista precisava integrar os trabalhadores urbanos, objetivo que exigia a ampliação do ensino público, gratuito e laico. Como se sabe, essa foi a época, não da implantação, mas da expansão da rede de escolas públicas e da criação da rede de universidades federais e, em alguns casos, estaduais. Foram também criados muitos institutos de pesquisa vinculados ao Estado. Os interesses e as expectativas apontavam para um projeto político de desenvolvimento de um capitalismo de base minimamente nacional com um mínimo de direitos sociais e de distribuição de renda.<sup>3</sup>

Em síntese, para Boito Jr., a adoção desse projeto de desenvolvimento econômico foi o que estimulou o desenvolvimento de um sistema escolar público, gratuito e laico, desde o ensino fundamental até a universidade, e também impulsionou um mínimo de pesquisa científica e tecnológica independente no país.

Todavia, a partir de meados de 1970, com o fim da chamada “Era de Ouro”<sup>4</sup> e com a crise do “milagre” econômico brasileiro, o projeto desenvolvimentista,

---

2 Cf. A. Boito Jr., “Neoliberalismo, sistema educacional e trabalhadores em educação no Brasil”, *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico*, Vol. 14, 2002.

3 Idem.

4 E. Hobsbawn, *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*, São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

então conduzido pela burocracia estatal, é posto em xeque. A depressão que se seguiu nos anos 1980 levou à suspensão dos fluxos financeiros internacionais bem como ao agravamento da dívida externa da maioria dos países periféricos, sobretudo dos latino-americanos. Com as finanças públicas deterioradas, esses países passaram a se ver sob forte pressão das agências multilaterais – FMI, Banco Mundial, BID e outras instituições – que os “aconselhava” a realizar uma rigorosa disciplina fiscal, com redução dos gastos públicos, reforma tributária, reforma na previdência, privatização, desregulamentação da economia, liberalização comercial e flexibilização das relações trabalhistas, dentre outras, em conformidade com o receituário propagado pelos teóricos neoliberais, e formalizadas no Consenso de Washington.<sup>5</sup>

A onda de reformas foi introduzida no Brasil com Fernando Collor de Melo, quando este assume a Presidência da República, em março de 1990. À frente do governo, Collor deu início ao processo de privatização de empresas estatais, bem como de abertura econômica, e ainda empreendeu um forte ataque aos serviços públicos, considerado por ele o principal responsável pelos problemas financeiros do Estado. Com o seu *impeachment*, o neoliberalismo é retomado novamente a partir de 1995, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso.

Ao associar estabilidade financeira e crescimento econômico à necessidade de reforma do aparelho estatal, FHC aprofunda a implantação das políticas de orientação neoliberal pondo em prática uma série de medidas “visando” à “racionalização dos recursos fiscais” e à criação de uma “administração pública gerencial” no interior do aparelho de Estado.<sup>6</sup> Entre essas medidas estavam: o recrudescimento das privatizações, a abertura do mercado mediante uma nova redução das tarifas aduaneiras, reforma administrativa, reforma da previdência e alterações na legislação trabalhista (ampliação do contrato de trabalho por tempo determinado e do contrato de trabalho em tempo parcial).<sup>7</sup>

---

5 I. G. Silva, *Democracia e participação na “reforma” do Estado*, São Paulo, Cortez, 2003.

6 As diretrizes da reforma operada em seu governo foram expressas, de resto, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, que teve como um de seus principais formuladores Luís Carlos Bresser Pereira, então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado. Cf. Brasil, “Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado”, Brasília, Presidência, *Imprensa Oficial*, 1995.

7 A. Boito Jr., *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*, São Paulo, Xamã, 1999.

De modo geral, é possível dizer que tais medidas concorreram para a precarização das relações de trabalho, para a desindustrialização e para a acentuação da vulnerabilidade econômica do país. Ao optar pelo neoliberalismo, a burguesia e o Estado brasileiro abandonaram, conseqüentemente, qualquer aspiração de implantar um capitalismo nacional. Nas palavras de Boito Jr.,

[...] nesse novo quadro político, a escola, a universidade e os trabalhadores em educação perdem importância como elementos de um projeto nacional e popular. Gasto público com educação é visto assim mesmo: como gasto. O que foi herdado do período desenvolvimentista e populista é, do ponto de vista do modelo econômico atual, uma herança inútil e dispendiosa.<sup>8</sup>

A experiência dos países latino-americanos, incluindo aí o Brasil, demonstra que a opção por esse modelo de política econômica tem levado ao declínio da escola pública, à privatização do ensino, à conversão da educação em mercadoria e à mudança no perfil da universidade.

Privatização, descentralização dos encargos, participação e focalização passaram a ser os princípios básicos da política social no interior da conjuntura neoliberal.

Vejamos agora como tais princípios serão traduzidos para a educação pública no estado de São Paulo.

## AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS E AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA IMPLEMENTADAS PELOS GOVERNOS COVAS E ALCKMIN (1995-2006)

Em 1994, Mário Covas apresenta sua proposta de governo intitulada *Um governo para São Paulo – Diretrizes políticas de uma candidatura*. Nessa proposta e, mais especificamente, no *Programa de educação para o estado de São Paulo*, já era possível perceber quais seriam os rumos da política educacional paulista.<sup>9</sup>

Esse programa de educação foi republicado no *Diário Oficial*, após a eleição de Covas, em Comunicado da SEE de 22 de março de 1995. O governo estadual tor-

---

8 A. Boito Jr., *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*, op. cit.

9 Assinavam este último documento os integrantes da comissão composta por Teresa Roserley Neubauer da Silva, futura secretária da Educação do governo Covas, Gilda Portugal Gouvêa e Hubert Alquéres, futuro secretário-adjunto da Educação. Cf. A. Steinvasher, "A implantação da progressão continuada no estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?", São Paulo, Universidade de São Paulo, 2003, dissertação de mestrado.

nava público assim, ao quadro do magistério e de apoio da Secretaria da Educação, “as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998”.<sup>10</sup>

Consideramos importante examinar o documento citado, uma vez que este servirá também de diretriz para os próximos quatro anos da administração do estado, tendo em vista a reeleição do governador e a manutenção da secretária da educação, que foi substituída apenas no final da segunda gestão, e para a gestão de Alckmin, que deu continuidade às linhas gerais de ação até então implementadas.

Esse programa de educação é composto de duas partes. Na primeira, apresenta-se um diagnóstico com a pretensão de ser uma análise minuciosa da situação educacional e econômica do estado de São Paulo, para então, na segunda, justificar os eixos e diretrizes das medidas a serem tomadas posteriormente. De acordo com o documento:

As últimas administrações não demonstraram sensibilidade aos problemas que São Paulo teria de enfrentar. Para atender adequadamente às demandas de um estado com perfil moderno, industrializado, ágil na absorção dos novos modelos de produção e das novas tecnologias, as últimas administrações deveriam ter investido maciçamente num sistema de prestação de serviços públicos moderno, racional, bem equipado, eficiente e bem remunerado, de modo a atrair profissionais capacitados e comprometidos com a prestação de um serviço de boa qualidade, notadamente no que se refere àqueles do setor educacional. Observa-se, no entanto, que a educação pública paulista permaneceu não só caótica como, também, desorganizada.<sup>11</sup>

Com base nesses argumentos, um novo papel para a administração é delineado, esta deveria ser vista como articuladora e integradora de um projeto amplo de educação para o estado, deixando de ser mera gestora de uma máquina gigantesca e inoperante.

Depois de efetuar o diagnóstico da rede,<sup>12</sup> são apresentados aquilo que a SEE considerava os principais entraves ao desenvolvimento da educação básica do es-

---

10 Secretaria de Estado da Educação. Comunicado SE de 22 de março de 1995. Dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o estado de São Paulo, para o período de 1995 a 31 de dezembro de 1998. *Diário Oficial do Estado*, Seção I, São Paulo, 1995, pp. 8-10.

11 Idem.

12 No diagnóstico apresentado sobre a educação básica, o estado possuía uma população de 33 milhões de habitantes, dos quais um terço com idade entre 14 e 19 anos, na faixa etária escolar, totalizando cerca de 11 milhões de crianças e adolescentes. Ao tomar como referência os dados de 1993, desse total estavam matriculados 8,7 milhões de alunos, atendi-

tado. O primeiro desses entraves consistia na ineficácia do seu sistema de ensino, traduzida pelo elevado índice de evasão e repetência e pela precária qualidade do ensino. O segundo era a ineficácia do sistema administrativo, entendida como decorrência do “gigantismo da máquina burocrática” e da ausência de “mecanismos de controle sobre o sistema de ensino”. Caberia ao governo, dessa forma, “uma reforma radical” pautada em duas diretrizes complementares: reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudanças nos padrões de gestão.

Na reforma e racionalização da estrutura administrativa, a nova direção da SEE tinha como objetivo a criação de “uma máquina leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional”. Três estratégias foram traçadas: instituir um sistema de informatização dos dados educacionais bem como desconcentrar e descentralizar os recursos e as competências.<sup>13</sup>

Na diretriz de mudança do padrão de gestão, três pontos foram definidos como fundamentais: 1. a racionalização do fluxo escolar, 2. a instituição de mecanismos de avaliação dos resultados e 3. o aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas.

Em linhas gerais, pode-se observar que os eixos dessa nova forma de administração e gestão da educação estão baseados, fundamentalmente, na lógica mercantil-

---

dos pelas três redes de ensino – particular, estadual e municipal –, o que representava uma média de 80% da população nessa faixa de escolaridade. Entretanto, a distribuição entre as redes era muito desigual, ficando a rede estadual com 80% das matrículas do ensino médio e fundamental. Essa desigualdade de responsabilidades é recorrentemente apontada como causa da baixa qualidade do ensino público, dos baixos salários dos professores e das más condições materiais das escolas, uma vez que coube à rede pública estadual expandir sem garantir necessariamente a qualidade.

- 13 A instituição de um sistema de informação dos dados educacionais possibilitaria desenvolver uma racionalidade administrativa, vista até então como inexistente, viabilizando: 1. o controle e acompanhamento da clientela do ensino básico, 2. a racionalização do uso dos equipamentos escolares, revendo a forma de ocupação dos mesmos, considerando diferentes modalidades de distribuição da clientela e 3. a construção de uma base sólida para a tomada de decisão quanto à implantação de novos investimentos. A desconcentração e a descentralização implicariam, respectivamente, na reorganização da estrutura da SEE e na busca de parcerias para a prestação dos serviços educacionais, em particular com as prefeituras. A reorganização da estrutura da SEE consistia, conforme o programa de educação, na eliminação dos órgãos intermediários de acesso à escola (delegacias, DREs, CENP), na diminuição da distância entre as escolas e os órgãos de decisão.

-empresarial, isto é, na adoção do critério contábil como parâmetro principal nas decisões referentes ao serviço público.<sup>14</sup>

Como estratégia para legitimar tal programa, a SEE procurou subsumir o debate político ao debate técnico. Ou, dizendo de outra forma: a equipe governamental impôs à reforma um caráter técnico, conferindo-lhe um caráter de neutralidade e, simultaneamente, um caráter afirmativo, na medida em que atendia os imperativos da racionalidade econômica e, ao mesmo tempo, visava à superação do quadro negativo anterior. Tal estratégia legitimou também, por seu turno, a centralização das decisões no corpo técnico-burocrático do aparelho de Estado.

As medidas e programas educacionais implementados pelos governos Covas e Alckmin podem ser sistematizados do seguinte modo:

1. *Medidas diretamente relacionadas à racionalização do uso dos recursos públicos*: Cadastramento Geral de Alunos, Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, Classes de Aceleração, Programa Escola nas Férias, Programa de Progressão Continuada, novo Plano de Carreira; Bônus Gestão, Bônus Mérito, Sistema de Informações da Educação.
2. *Medidas relacionadas à mudanças no padrão de gestão*: a. descentralização no oferecimento do ensino fundamental – programas de ação parceria estado-município; b. desconcentração na administração – extinção das Divisões Regionais de Ensino (DREs), Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo, Normas Regimentais para as Escolas Estaduais, Gestão Dinâmica de Administração Escolar.<sup>15</sup>

---

14 Segundo Aparecida Neri de Souza, “colocou-se a centralidade da política educacional no quanto a educação escolar produz, em quanto tempo e com qual custo. Nesta forma intensificada, as categorias quantidade, tempo e custo que orientaram as mudanças, não priorizaram o conteúdo das políticas educacionais, ou seja, o que, como e para quê ou para quem se produz a educação escolar. [...] A qualidade, nesta perspectiva, encontra-se subordinada à concepção de produtividade do sistema educacional, de redução das perdas (evasão e repetência), de tempo de trabalho, de custos e de força de trabalho”. Cf. A. N. de Souza, “As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente”, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1999, tese de doutorado em educação.

15 A classificação que utilizamos aqui tem como base a pesquisa de Oliveira. Cf. S. R. F. Oliveira. “Formulações de políticas educacionais: um estudo sobre a secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)”, São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, 1999, dissertação de mestrado em educação. Em seu trabalho de doutoramento, Viriato chama atenção para o fato de que muitas dessas medidas são respostas, em grande parte, às reivindicações da comunidade escolar por descentralização, autonomia e participação, que

## O POSICIONAMENTO DA APEOESP FRENTE À REFORMA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (1995-2006)

Recoloquemos agora as questões levantadas inicialmente: a Apeoesp tem se oposto ou aderido à política educacional do estado de São Paulo? Como esse sindicato tem reagido à reforma educacional do estado? Qual o impacto causado por essas políticas na atuação sindical dos professores da rede?

Vejamus brevemente como as pesquisas sobre o assunto têm respondido a essas questões. Sobre a relação entre a Apeoesp e as políticas educacionais dos últimos governos paulistas, encontramos três dissertações. A primeira intitulada “As reformas neoliberais no ensino público paulista e o sindicalismo propositivo da Apeoesp – 1991-1998”, de Silvana Soares de Assis, defendida em 1999, pelo Programa de Pós-graduação em Ciência Política da Unicamp. Nesse trabalho a autora analisa a atuação do sindicato dos professores diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), da municipalização, do novo plano de carreira e do Plano Nacional de Educação. Baseada em informações históricas e análise documental, Assis sustenta que a Apeoesp tem adotado uma linha de ação propositiva diante dessas políticas. Mais ainda: defende que tal prática levou ao rebaixamento das reivindicações sindicais dos professores, bem como à perda de representatividade das lideranças junto à base, o que tem resultado na dificuldade de mobilização da categoria.

A segunda dissertação, de Bluma Salomão, apresenta como título “Reformas educacionais e conflitos sociais: o caso Apeoesp”. Foi defendida em 2003, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj. Nesse trabalho a autora procurou examinar o comportamento da Apeoesp frente à política de municipalização do governo Covas. Para tanto, utilizou como fonte de pesquisa, fundamentalmente, as publicações do sindicato. A partir do levantamento de jornais, revistas, cadernos de conferências e teses de congressos da entidade, Salomão evidencia a ampla presença da municipalização nos materiais produzidos pela Apeoesp. Com base nesses documentos, a autora observa que ao longo do governo Covas ocorreu um acirramento dos conflitos entre as tendências internas à Apeoesp. De um lado, a diretoria a priorizar o espaço de participação institucional, substituindo a organi-

---

foram apropriadas e ressignificadas pelo projeto de caráter neoliberal da SEE. Para uma análise mais detalhada, cf. E. O. Viriato, “Política educacional do Estado de São Paulo (1995-1998): desconstrução da escola pública”, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 2001, tese de doutorado em educação.

zação política de base pela negociação de cúpula entre técnicos e *experts*; de outro, a oposição, a denunciar tal prática. A conclusão da autora é a de que a Apeoesp contribuiu com resistências pontuais à medida, mas não ofereceu um caminho coletivo para refrear a política de municipalização imposta por Covas.

O terceiro trabalho, defendido em 2004 no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Unicamp, é intitulado “Entre a denúncia e a renúncia: a Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) frente às reformas na educação pública na gestão Mário Covas (1995-1998)”, de Débora Cristina Goulart, para quem, de modo semelhante à primeira pesquisa, os dirigentes da Apeoesp têm respondido às políticas neoliberais adotando o sindicalismo de participação (outra denominação ao que se convencionou chamar de sindicalismo propositivo). Isso significou a substituição dos instrumentos históricos de luta por formas de confronto indireto, privilegiando as instâncias de negociação no interior do aparelho de Estado. Ao cotejar as publicações da entidade, Goulart mostra que o discurso das lideranças variou conforme o interlocutor. Nos documentos dirigidos aos congressos estaduais, aos militantes, nota-se a presença de análises críticas às políticas neoliberais. Já nos jornais, boletins, nos discursos às bases, a ênfase recaí sobre o “autoritarismo” da SEE, sobre a falta de discussão com a comunidade escolar. Por fim, destaca o fracasso da concepção do sindicalismo de participação, argumentando que a categoria viu negadas todas as suas reivindicações, não obteve conquistas significativas e, além disso, distanciou-se da luta em conjunto com a comunidade escolar em prol da escola pública.

Ao seguir a linha de argumentação da primeira e da terceira pesquisa, acreditamos ser possível afirmar que o sindicato dos professores acompanhou, ao longo da década de 1990, a tendência sofrida nas orientações do movimento sindical brasileiro. De resto, podemos também asseverar que essas mudanças tiveram como marco a IV Plenária Nacional da CUT, realizada em agosto de 1990, onde se lançou e se fez aprovar a perspectiva do sindicalismo propositivo.

A estratégia do sindicalismo propositivo desponta nesse momento como uma opção ao “sindicalismo defensivo”, de postura predominantemente reivindicativa e de valorização da ação grevista do sindicalismo dos anos 1980. Tratava-se de abandonar a postura do “apenas se pôr contra” e passar a apresentar alternativas “realistas” na busca efetiva de acordos com o governo e empresários.<sup>16</sup> As práticas propositivas se caracterizam, pois, pela ação localizada, fragmentada por setor econômico e por

---

16 A. Boito Jr., *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*, op. cit.



empresa, substituindo o confronto por propostas tecnicamente sofisticadas elaboradas por assessores e técnicos.<sup>17</sup>

Filiada à CUT e na mesma linha sindical desta, durante a década de 1980 a Apeoesp empreendia uma plataforma de ação que envolvia, em conjunto com a luta salarial, um programa de ataque às posições conquistadas pelo grande capital monopolista. Entre as palavras de ordem da entidade, era possível encontrar: “Não pagamento à dívida externa”, “Rompimento com o FMI”, “Estatização do sistema financeiro”, “Estatização dos serviços de educação, saúde e transporte coletivo”, “Contra a privatização das estatais”, “Reforma agrária radical contra o latifúndio”, entre outras.<sup>18</sup> Sua prática envolvia, desse modo, certa agitação de ideias, o protesto, dentro de um campo democrático popular, contra o modelo de desenvolvimento econômico brasileiro.

Conforme argumenta Boito Jr.,<sup>19</sup> se, por um lado, a conjuntura neoliberal conseguiu unificar as diversas frações da burguesia em torno de um projeto comum, criando maiores dificuldades para as organizações das classes trabalhadoras e, nesse sentido, impondo “um recuo do sindicalismo, com a adoção de uma linha de ação defensiva, ela não impunha a adoção do ‘sindicalismo propositivo’, que a Articulação Sindical acabou por implantar.” Essa estratégia, ainda segundo o autor, levou a CUT “a uma prática hesitante, às vezes contraditória, configurando, no geral, uma estratégia de conciliação com a política neoliberal que acabava de chegar ao poder”.

A Articulação Sindical, como sabemos, é a corrente majoritária na Apeoesp.<sup>20</sup> A mudança de estratégia dessa corrente repercutiu no interior da entidade dos professores, podendo ser verificada em diversos documentos publicados pela entidade.

---

17 Nos termos de Andréia Galvão, “o sindicalismo propositivo caracteriza-se pelo predomínio da ação no plano institucional, da negociação dentro da ordem, por concessões ao governo e ao capital, enquanto o sindicalismo combativo se caracteriza pelo predomínio do trabalho de organização e mobilização das bases, pela negociação contra a ordem (negociação contrapropositiva), pela luta em favor da ampliação de direitos (quando na ofensiva) e pela resistência ao desmantelamento de direitos (quando na defensiva)”. Cf. A. Galvão, “A CUT na encruzilhada: impactos do neoliberalismo sobre o movimento sindical combativo”, Campinas, Ideias, 2002.

18 Cf. Apeoesp, “Caderno de Resoluções”, X Congresso Estadual, outubro, 1989.

19 A. Boito Jr., *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*, op. cit.

20 No período abrangido por esta pesquisa, ocuparam o cargo de presidência da Apeoesp: Roberto Felício, Maria Izabel Noronha e Carlos Ramiro de Castro, todos vinculados à Articulação Sindical.

Em matéria constante no *Jornal da Apeoesp*, a diretoria do sindicato, em pronunciamento contra as correntes de oposição, ressalta:

[...] esses grupos demonstram mais uma vez que estão distantes dos anseios dos professores e o quanto desprezam a necessidade, neste momento, da Apeoesp utilizar novos instrumentos de luta.[...] Eles não aceitam a utilização de nenhum outro instrumento de luta. Não desejam mudar nada. Querem que a Apeoesp continue realizando os mesmos tipos de campanha, não importando a conjuntura nem muito menos a vontade da categoria.<sup>21</sup>

Em entrevista, Roberto Felício, então presidente da Apeoesp, declara:

Os professores fizeram muitas greves, algumas com até 80 dias de duração. E quais as consequências disso para a categoria profissional? A greve é um momento de muito sofrimento. Gera insegurança quanto ao que vai acontecer com o salário do período e dúvidas quanto a se conquistar as reivindicações. O custo do que se conquistou é, quase sempre, muito alto. Então isso cria um sentimento na categoria de que nós precisávamos encontrar novas formas de luta. Não dá mais para ficar fazendo greve uma atrás da outra.<sup>22</sup>

A direção do sindicato passou a apostar, então, no diálogo e na negociação no plano institucional com o governo. Já no início da candidatura de Covas era possível notar essa disposição.<sup>23</sup> Contudo, essas expectativas iniciais assumirão, logo em seguida, e isso ainda em meados de 1995, a forma de denúncias ao “autoritarismo” do governo. Essa alternância entre tentativa de diálogo e negociação, por um lado, e de denúncia e conflito, por outro, serão frequentes a partir de então. Em relação ao projeto de reorganização da rede pública estadual,<sup>24</sup> o discurso da Apeoesp assumiu

---

21 Cf. “Professores rejeitam proposta da oposição”, *Jornal da Apeoesp*, n. 215, abr-mai 1996.

22 M. I. de Almeida, “O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional”, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1999, tese de doutorado em educação.

23 Cf., a esse respeito, *Jornal da Apeoesp*, jan-dez 1994.

24 A reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo consistiu na divisão da rede pública estadual paulista em escolas que apresentam quatro configurações: 1. escolas de 1ª a 4ª série (quatro primeiras séries do ensino fundamental); 2. escolas de 5ª a 8ª série; 3. escolas de 5ª série a 8ª série e ensino médio; e 4. escolas apenas com o ensino médio. O argumento utilizado para justificar tal medida foi o de que o “agrupamento em um único prédio, de classes de Ciclo Básico à 8ª série e, em muitas escolas, também de classes do segundo grau, comprovadamente gera problemas pedagógicos sérios, além de distorções no atendimento à demanda e nas necessidades de construções e de aumento de quadros docentes e administrativos”. Cf. São Paulo, Decreto n. 40.473, de 21.11.1995, que institui

logo o caráter de denúncia. Isso se deve, em grande medida, ao fato de o processo de anúncio e implementação da medida ter se dado num período bastante curto. A reorganização foi anunciada publicamente pela SEE em meados de outubro e na segunda semana de dezembro já estava em andamento.<sup>25</sup> A Apeoesp acusou o então governador e a SEE de encaminharem tal medida sem discussão prévia com a comunidade escolar. Posicionando-se contra a reorganização, o sindicato dos professores destacava como pontos negativos da medida: dificuldade em garantir vagas na passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série, pois haveria a transferência de uma escola a outra; fechamento de salas; demissão de professores; não justificativa pedagógica convincente para a separação de crianças e adolescentes.<sup>26</sup> Ao que tudo indica, desde setembro a ideia de que a SEE iria reorganizar a rede já circulava entre as escolas, e chegou mesmo a ser discutida no XIV Congresso Estadual da entidade, realizado em Santos, em outubro de 1995. Na ocasião, os participantes do congresso deliberaram pela organização de abaixo-assinados, protestos e outras formas de luta política que reivindicavam maior disponibilidade por parte da SEE em discutir a proposta com toda comunidade escolar.

Diante da pressão de professores, diretores, pais e alunos,

[...] a Secretaria da Educação suspendeu as aulas e realizou um dia de discussão e orientação sobre seu Projeto (novembro de 1995), através de reuniões onde se distribuíram folhetos explicativos. No entanto, os participantes eram informados de que o processo de transferência dos alunos era irreversível, pois atendia critérios técnicos. Todos poderiam apresentar sugestões, contudo, elas em nada alterariam os propósitos da Secretaria da Educação.<sup>27</sup>

Resta-nos, portanto, a pergunta: como o sindicato, sendo contrário à reorganização da rede, reagiu à inflexibilidade, ao “autoritarismo” da SEE? A tática utilizada pela Apeoesp foi investir na pressão aos deputados estaduais, intentando, por intermédio destes, forçar audiência com o governo. Em reunião realizada em novembro, conjuntamente com outros sindicatos de trabalhadores em educação, movimento de pais, entidades estudantis e parlamentares, foi elaborado um abai-

---

o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas, São Paulo, 1995.

25 Cf. S. R. F. Oliveira, op. cit.

26 Apeoesp, *Subsídios para os encontros regionais*, 1996.

27 M. dos Reis, “As contradições entre o discurso e a prática da Secretaria da Educação do estado de São Paulo”, *Organizações e Democracia*, Vol. 6, n. 1-2, 2005.

xo-assinado exigindo a suspensão da medida e a constituição de fóruns de debates. Foram também organizados atos regionais nas diretorias de ensino, ato público em frente à Secretaria da Educação e uma ação civil pública em favor da suspensão da reorganização.<sup>28</sup> No entanto, apesar desses esforços contrários, em dezembro a reorganização é oficializada através do decreto n. 40.473, de 21 de novembro de 1995. Uma última tentativa de reverter a medida se dá no ano seguinte, pela via jurídica. A Apeoesp passa a orientar professores e pais a entrarem com processos judiciais contra a reorganização.

De 1996 em diante, as críticas da entidade à reorganização da rede se transformam em denúncias, situadas em geral no início dos anos letivos. As matérias publicadas nos jornais da Apeoesp já não manifestam desacordo em relação à medida, manifestam, sim, denúncias aos seus efeitos: ao fechamento de mais de 120 escolas e centenas de salas de aulas, à demissão de cerca de 20 mil professores, às salas superlotadas, à falta de vagas, ao não cumprimento da SEE em relação ao pagamento de transporte para alunos realocados para longe de suas residências e à falta de mobiliário suficiente para as classes montadas no reagrupamento de alunos. Em 1998, a Apeoesp consegue obter da SEE a promessa de que as salas que estivessem acima do número estabelecido pelas resoluções seriam reconfiguradas. A postura da Apeoesp, depois disso, limitou-se a instruir seus representantes a fiscalizar continuamente as escolas do estado.

Em fevereiro de 1996, Covas institui o Programa de Ação Parceria Educacional Estado-Município, que teve impulso com a instituição do Fundef e a promulgação LDB, no final do mesmo ano.<sup>29</sup> A Apeoesp, inicialmente, manifestou-se contrária ao projeto de municipalização anunciado pelo governo. Em evento realizado em setembro, intitulado Seminário sobre a Municipalização, a entidade procurou informar e advertir os professores em relação ao projeto. Entre os pontos, destacam-se: a municipalização seria induzida com a captura de 15% das receitas dos municípios; o piso salarial não estava garantido, uma vez que contava apenas com a destinação

---

28 Apeoesp, *Suplemento Especial*, 1995.

29 O processo de municipalização foi instituído através do Decreto n. 40.673/96, de 16.02.1996. Esse decreto estabelecia um convênio de livre adesão, no qual os municípios gradativamente assumiriam total ou parcialmente as escolas de ensino fundamental, antes geridas pelo governo estadual. Para tanto, o decreto previa a possibilidade de empréstimo do quadro de servidores do estado aos municípios por tempo determinado (pessoal docente, técnico e administrativo), além de parcerias com o setor privado.

de 60% das verbas repassadas; a redistribuição de verbas seria realizada em valor custo/aluno muito baixo; não estava previsto aumento de recursos para educação; a educação de jovens e adultos estava excluída da contagem de matrículas para o repasse; os professores seriam prejudicados com a ausência de plano de carreira nos municípios. Entre as preocupações da entidade, havia a incorporação dos professores municipais, “evitando a fundação de novas entidades” e a fragmentação da luta.<sup>30</sup>

Ao analisar o processo de implantação da municipalização, Silvana Soares de Assis procura demonstrar que o posicionamento da Apeoesp vai sofrendo mudanças gradativas, indo do “diga não à municipalização” à municipalização negociada e, posteriormente, à alternativa à municipalização.<sup>31</sup> O que podemos observar é que, à medida que o processo de municipalização avança pelo estado, o discurso da Apeoesp de enfrentamento ao governo se desloca para a participação consentida nos Conselhos Municipais. Na linha de atuação propositiva, a Apeoesp procurou orientar ativistas, conselheiros e diretores – caso não conseguissem impedir o processo de municipalização em suas regiões – a participarem dos Conselhos Municipais de Educação e dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

Com isso, vale observar que a Apeoesp não empreende uma atuação em todo o estado contra o projeto. Procura orientar os professores a uma ação localizada nos municípios onde o projeto estava em processo de implantação. Essa postura do sindicato não se conforma, a nosso ver, em uma ação contrária à municipalização, e sim numa atuação visando à discussão sobre a forma de sua implementação. Curiosamente, quanto mais as políticas neoliberais na área da educação avançam pelo estado, mais a Apeoesp propunha a participação, sustentando ser esta a única forma eficaz de “combatê-las”. Essa postura do sindicato é, contudo, contrariada pela postura dos governos, que caminhou em sentido inverso às negociações.<sup>32</sup>

---

30 *Jornal da Apeoesp*, n. 220, set-out 1996.

31 Para um acompanhamento detalhado do processo de municipalização, cf. S. S. de Assis, op. cit.

32 Para se ter uma ideia do avanço do projeto, conforme dados divulgados pela *Folha de S. Paulo* em 2001, dos 645 municípios paulistas, 523 possuíam rede municipal, sendo que destes, 451 assinaram convênios de municipalização no governo Covas. Esses dados foram extraídos de “Governo de SP assina novos convênios de municipalização do ensino”, *Folha Online*, 02.08.2001.

Assinale-se que o principal motivo de queixa da Apeoesp, ao longo do período analisado, foi a não abertura do governo para discussões em relação aos projetos implementados. O editorial do jornal de julho de 1997 é exemplar nesse sentido:

Os projetos implementados pela Secretaria da Educação nunca passam por um debate com a comunidade escolar. São autoritariamente implantados, provocando prejuízos ao aprendizado e à vida escolar de milhares de alunos. Foi assim com a reorganização da rede estadual, o Programa de Avaliação de Desempenho, a recuperação do mês de janeiro, a insistência em recusar matrículas de crianças com sete anos incompletos, a tentativa de obrigar professores a preencherem Fichas de Avaliação de Alunos, o Programa de Ação de Parcerias com municípios, o PDV e outros.<sup>33</sup>

Entre os anos de 1996 e 1997, o tema prioritário na pauta do sindicato consistiu na elaboração do novo plano de carreira. Acerca dessa medida, Covas havia instituído no primeiro mês de seu mandato uma comissão encarregada de discutir e elaborar a nova forma de progressão funcional do quadro do magistério. Essa comissão teve a participação de representantes dos sindicatos de professores, diretores e supervisores de escola bem como de assessores, dirigentes da SEE e representantes de outras secretarias de governo. A comissão tinha um prazo inicial de 90 dias para apresentar a proposta de um novo plano de carreira. Todavia, devido a seu funcionamento irregular, ficou por vários meses paralisada. Deve-se registrar que tal comissão consistiu no único canal institucional de negociação entre entidades representantes do magistério e a SEE.

A SEE elaborou rapidamente uma proposta de plano de carreira, em conformidade com as diretrizes e com o diagnóstico sobre o quadro de funcionários da SEE expressos no programa de educação do governo. Um de seus aspectos se dirigia, nesse sentido, ao fim da diversificação de jornadas de trabalho docente e de salários que caracterizavam a vida profissional dos professores. Diversificação essa que a SEE atribuía aos projetos especiais e às políticas salariais de gratificações dos governos anteriores. Quanto a esse aspecto, convém sublinhar que não havia divergência entre a SEE e o sindicato dos professores.

A divergência central entre a SEE e a Apeoesp situava-se em outro ponto, que não constava no programa eleitoral: tratava-se do “enxugamento” da carreira e da composição da jornada docente. A proposta apresentada pela SEE reduzia os níveis de evolução funcional da carreira do magistério de onze referências para quatro. Já na questão da jornada de trabalho, a proposta da SEE fixava uma proporção de

---

33 *Jornal da Apeoesp*, n. 226, jul 1997.

16,6% para a preparação do trabalho pedagógico, enquanto o Estatuto do Magistério de 1985 estabelecia uma proporção entre 20 e 33%.

A questão sobre a definição do piso salarial também gerou divergências: a SEE sinalizou no projeto um piso de 5 salários mínimos para jornada de 40 horas semanais. A Apeoesp, por outro lado, defendia o dobro, alegando que na campanha eleitoral de Covas este havia prometido 5 salários mínimos para uma jornada de 20 horas. A SEE, em contrapartida, alegou que Covas havia prometido 5 salários mínimos, mas não havia especificado para qual tipo de jornada.

Depois de várias tentativas de negociação fracassadas, a direção da Apeoesp enfatizava:

Só a forte mobilização do magistério estadual na Jornada de Luta pela Educação forçou o governo a reabrir no início de setembro [de 1996] as negociações sobre o Plano de Carreira [...]. O caminho agora é reforçar a mobilização para exigir que o governo valorize efetivamente o Magistério.<sup>34</sup>

É de se perguntar: de que forma a Apeoesp procurou reforçar a mobilização? Entre as ações da entidade para mobilizar a base dos professores estavam previstas: construção de um calendário de debates nas escolas e subse-des, bem como elaboração de materiais informativo aos associados. Em 1997, ano em que as propostas da SEE sobre o plano de carreira apareceram de forma mais clara nas comissões de negociação, verificamos o abrandamento das formas de luta e a priorização de mecanismos indiretos de pressão.<sup>35</sup>

Depois de completados quase três anos de negociações, o projeto da SEE é enviado à Assembleia Legislativa sem incorporar nenhuma reivindicação da Apeoesp. Com a aprovação do novo plano de carreira<sup>36</sup> no final de dezembro, as resistências praticamente cessaram.

---

34 “Só mobilização garante um bom plano de carreira”, *Jornal da Apeoesp*, n. 228, set 1997.

35 Na matéria intitulada “Toda a pressão sobre a Assembleia Legislativa”, a Apeoesp apontava: “Diante da recusa da Secretaria da Educação em continuar negociando nossa carreira, a Assembleia do Magistério de 16 de outubro reafirmou por unanimidade a rejeição ao projeto do governo e aprovou que a categoria deve fazer uma grande pressão sobre os deputados estaduais. Além de caravanas à Assembleia Legislativa, a estratégia de mobilização inclui pressão direta sobre os parlamentares em suas próprias regiões eleitorais e envio de cartas, faxes e aerogramas aos gabinetes, reafirmando nossas reivindicações. O modelo de “Carta aos deputados” e a relação dos 94 parlamentares, com números dos gabinetes, do telefone e do fax, já foram enviados às subse-des”.

36 Cf. São Paulo, Lei Complementar n. 836, de 30.12.1997.

Em número especial *Jornal da Apeoesp* (fev-mar 1999), a entidade publica um amplo material crítico ao conjunto da política educacional neoliberal do governo Covas. Nesse mesmo ano, ocorrem diversas manifestações da Apeoesp contra a política educacional paulista. Em março 2000, a Apeoesp, em conjunto com as demais entidades do magistério paulista, lança a “Campanha Salarial Unificada”. Além da reivindicação de “no mínimo cinco mínimos”, observa-se uma ampla mobilização de repúdio à política educacional governamental. As entidades do magistério entram em greve, que terminou depois de dura repressão do governo. A Apeoesp manteve-se em greve por 43 dias.<sup>37</sup>

Em resposta, no final de dezembro, Covas institui o bônus gestão e o bônus mérito.<sup>38</sup> Essas medidas – diga-se desde já – tiveram grande repercussão sobre o professorado. Conforme Maria Valéria Barbosa, o bônus mérito

embute a lógica da competitividade entre as escolas e entre os professores quando estabelece critérios de comparação vinculados ao desempenho de cada escola na avaliação do Saresp.<sup>39</sup>

No caso do bônus de gestão, a iniciativa colocou nas mãos dos dirigentes um instrumento poderoso de cobrança, já que a verba do gestor dependia do desempenho dos professores e dos alunos no cumprimento das metas.

---

37 Para um maior detalhamento dos acontecimentos, cf. *Jornal da Apeoesp*, “Especial Greve 2000”, jul 2000.

38 O bônus gestão consiste em uma quantia pecuniária não incorporada aos vencimentos ou salários recebida uma vez ao ano pelos dirigentes regionais de ensino e pelos profissionais da educação que desempenham a função de suporte pedagógico – supervisor de ensino, diretor de escola, vice-diretor e coordenador pedagógico. O recebimento do bônus vincula-se à avaliação do desempenho apresentada pelo profissional e à aferição de sua frequência durante o ano. São levados em consideração na avaliação: a frequência do profissional, a configuração da escola que trabalha – quantidade de alunos, tipo de escola –, os resultados da instituição no exame do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), índices de abandono e a média de faltas dos professores e dos administradores.

Da mesma forma que o bônus gestão, o bônus mérito corresponde a uma quantia pecuniária concedida pelo estado uma vez ao ano destinada aos professores da educação básica, que desempenham funções nas unidades escolares ou nos órgãos da estrutura básica da SEE. Os critérios para a concessão do bônus têm sofrido variações ano a ano. Em geral, tem se levado em conta indicadores atinentes à vida profissional do docente, à organização da escola e à avaliação do seu desenvolvimento.

39 M. V. Barbosa, “Relações étnico-raciais e progressão continuada na escola: o difícil diálogo com a inclusão”, Marília, Universidade Estadual Paulista, 2010, tese de doutorado em ciências sociais.



Como afirma Carlos Ramiro, ex-presidente do sindicato, “com salários cada vez mais baixos, os professores se submetem à política do bônus do governo estadual. Para garantir o dinheiro extra, muitos vão trabalhar doentes”.<sup>40</sup> Porém, a despeito dessa consideração, a entidade não se preocupou em fazer uma análise sistemática de tal política, nem mesmo procurou relacioná-la ao conjunto da reforma educacional. Ao articular concessão pecuniária à assiduidade, numa conjuntura de degradação salarial e de estratégias que afastam as bases da categoria do sindicato, tal política tem reforçado nos professores um tipo de ideologia marcada pelo meritocratismo individualista e, por conseguinte, tem produzido um efeito de isolamento particular. Mais precisamente, tem levado à manutenção dos professores em sala de aula e, portanto, longe de mobilizações e reuniões sindicais. Ao tomar como referência o período aqui examinado, depois de 2000 somente em 2005 ocorrerá outra greve, contando com baixa adesão e com duração de apenas quatro dias. A reivindicação da Apeoesp em relação ao bônus situa-se basicamente em torno de sua transformação em reajuste salarial à categoria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, podemos concluir que por trás da relação da Apeoesp com o governo estadual paulista há uma história de lutas, denotando a existência de conflitos e mobilizações, mas também de fragilidades e convergências.

Mostrou-se que, no período analisado, o governo estadual paulista apresentou um projeto de educação articulado e que este foi estrategicamente implementado no decurso dos anos. Viu-se também que a Apeoesp reagiu à política educacional do período, posicionando-se, no plano do discurso, contrária a algumas das medidas. Na prática, porém, notou-se a alternância entre uma postura de tentativa de diálogo e negociação, por um lado, e de denúncia e conflito, por outro. Por seu turno, observou-se que o governo estadual paulista se manteve, na maior parte dos casos, inflexível à negociação com o sindicato. Nesse sentido, não por acaso que o seu projeto educacional não sofreu alterações substanciais – foi quase todo implementado na íntegra.



---

40 Cf. “No estado mais rico do país, a educação é desprovida de meios”, *Revista Adusp (Associação dos Docentes da USP)*, Seção sindical da Andes, n. 38, set 2006.

# Associativismo e sindicalismo de professores no Piauí: continuidades e rupturas no processo de organização (1950-1970)

*Romildo de Castro Araújo &  
Antonio de Pádua Carvalho Lopes\**

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

**E**ste trabalho analisa as experiências dos professores do ensino secundário da rede pública estadual de educação do Piauí na organização do movimento associativo e sindical, discutindo-as no contexto do processo de profissionalização do magistério. Trata-se de uma primeira tentativa de investigar a memória do movimento de professores durante as décadas de 1950 a 1970. Utilizamos como fontes depoimentos de integrantes do movimento docente, documentos oficiais, jornais que circulavam na época, além do *Jornal do Professor*.

A história do movimento de professores ainda não recebeu a devida atenção por parte dos historiadores piauiense, ainda que este seja reconhecidamente um dos mais expressivos e influentes movimentos sociais na história da sociedade piauiense. Por isso, faz-se necessário buscar conhecer melhor as iniciativas realizadas pelo movimento docente, sobretudo, nas décadas mais distantes do século XX.

---

\* Romildo de Castro Araújo, mestre em educação e professor do quadro provisório da UFPI. E-mail: araujo\_romildo@hotmail.com. Antonio de Pádua Carvalho Lopes, doutor em educação e professor titular do programa de pós-graduação em educação da UFPI. E-mail: apadualopes@ig.com.br.

1 A versão aqui apresentada sofreu importantes modificações em relação a versão original do texto.

A bibliografia produzida até então sobre o tema contribui no sentido de analisar as três últimas décadas do século passado, um período predominantemente investigado por historiadores da educação. No programa de mestrado iniciamos essa investigação como parte da pesquisa sobre a constituição do corpo docente na rede pública de educação secundária do Piauí.

Diante da necessidade de sistematização da temporalidade deste estudo, consideramos o período estudado um ciclo composto por duas fases. A primeira fase do ciclo está localizada entre a fundação da primeira associação e a data de realização da primeira greve, no ano de 1964. E a segunda começa com essa greve e se fecha com a consolidação da Associação dos Professores do Estado do Piauí (Apep) no contexto do Novo Sindicalismo.

Como indica Thompson, ao examinar os indivíduos durante um período adequado de mudanças sociais, é de se observar os padrões em suas relações, suas ideias e instituições. Os professores imprimiram tentativas de organização em diferentes contextos. Contudo, seus registros são escassos nas décadas de 1940 e 1950. Somente a partir dos anos 1960 foi possível encontrar uma maior variedade de fontes de informação sobre o movimento.

O movimento configurou-se como resultado das experiências que os professores realizaram nas lutas em defesa de seu estatuto. Os professores optaram por várias formas de organização, alternando-as entre os modelos de associações e sindicatos de acordo com cada contexto vivido nas suas lutas.

## O ASSOCIATIVISMO E O SINDICATO COMO PERSPECTIVA

Para Vicentini e Lugli,<sup>2</sup> qualquer tentativa de reconstruir a história do movimento docente precisa considerar que as iniciativas têm-se desenvolvido, principalmente, em nível estadual por conta do caráter descentralizado do sistema de ensino. Isso vale para o Piauí, onde os professores secundários realizaram as primeiras tentativas de organização profissional em meados dos anos 1940, quando fundaram a primeira associação profissional, agrupando professores da capital. A forma de organização associativa vai atender, naqueles anos, à lógica do desenvolvimento de uma profissão docente de tipo funcionários públicos.

---

2 P. P. Vicentini e R. S. Genta Lugli, “Associativismo docente no Brasil: configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970”, in: S. D. Rosso, *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e luta*. Brasília: Paralelo 15, 2011.

Ao visitar os trabalhos produzidos até então sobre o movimento de professores no Piauí, identificamos duas obras, entre as mais importantes, que se detêm sobre a temática. Bomfim desenvolveu investigação sobre o movimento docente da educação básica estadual piauiense (1986-1998), analisando a influência da heterogeneidade e as diferenças na construção do movimento. A tese da autora destaca o processo de organização e luta desses profissionais, abordando sua multiplicidade de atores, de orientações, de significados, de conflitos e de valores, de decisões, de negociações e de controle engendrados pelo movimento na disputa com o Estado.<sup>3</sup> A autora também, como parte do trabalho em que analisa as lutas populares pela escola pública em Teresina, trata do papel do movimento de professores e sua relação com essas lutas, abordando, no marco dos movimentos sociais, as organizações de professores e seus atores e interlocutores.<sup>4</sup>

Santos,<sup>5</sup> por sua vez, pesquisou o movimento docente no período de 1978 a 1982, discutindo suas demandas reivindicatórias e seu protagonismo cidadão nos movimentos sociais. Nesse trabalho, repensa as práticas sociais e políticas do movimento de professores imerso e partícipe de um contexto notável da vida política nacional em que os trabalhadores e as classes médias, através dos sindicatos e outras organizações, descobrem-se enquanto sujeitos coletivos de direitos e reinventam sua própria história.

Qual teria sido a primeira experiência de organização do movimento de professores do ensino secundários no Piauí? Esta questão ainda está aberta, pois, sobre os primeiros momentos existem muitas imprecisões. Até o início dos anos 1940, tudo indica que a ação política dos professores secundários se limitava ao âmbito de cada estabelecimento de ensino através da participação nas congregações escolares, que se conformavam como o único espaço de discussão de questões voltadas para os interesses das instituições de ensino e de seus profissionais. As reclamações aos governos por parte das escolas eram realizadas através de me-

---

3 M. C. A. do Bomfim, “Movimento de docentes piauienses: heterogeneidade e diferenças”, São Paulo: PUC, 2000, tese de doutorado.

4 M. C. A. do Bomfim, “Lutas populares pela escola pública e gratuita em Teresina (o caso dos bairros Lourival Parente e Vila São Francisco/sul)”, São Paulo, PUC, 1991, dissertação de mestrado.

5 K. M. F. dos Santos, *Movimento de professores e cidadania: o movimento de professores da Apep e a construção de uma nova cidadania em Teresina*, Teresina, Halley S/A Gráfica, 1996.

moriais contendo a problemática em questão, entregues pelos seus diretores aos representantes do governo, quase sempre contendo também problemas relacionados ao professorado.

Uma das primeiras iniciativas com vistas à organização desses professores que encontramos teria sido a fundação da Associação Profissional de Professores dos Cursos Primário, Secundário e Classes Anexas (APPCPS) em meados da década de 1940. Como assinala Fausto,<sup>6</sup> o interregno populista localizado entre 1945-1964 foi um momento em que os sindicatos, com o fim do Estado Novo, embora ainda sob a força da legislação trabalhista de Vargas que tutelava o funcionamento dessas entidades, ganhavam importância na vida política nacional, quando se fortaleceram como instituição dos trabalhadores. Esse período seria marcado por intensas atividades sindicais que assumiriam também um conteúdo político.

Em fevereiro de 1947, no auditório da Ordem dos Advogados do Brasil, Seção Piauí, os professores do ensino secundário se reuniram em Assembleia Geral “[...] para o fim de eleger a nova diretoria e conselho fiscal, bem assim estudar a transformação da associação em sindicato”.<sup>7</sup> O nome indicado para assumir a presidência da entidade no pleito realizado foi do professor João Soares da Silva e para secretário, o professor Celso Barros Coelho.<sup>8</sup> Este teria feito parte da assembleia de fundação da associação, mas em suas memórias não demonstra precisão sobre o ano de fundação da APPCPS, acreditando ter ocorrido na primeira metade dos anos 1940 em função dos problemas enfrentados pela categoria.

Durante o governo de Vargas a criação dos sindicatos oficiais foi estimulada pelo Estado,<sup>9</sup> buscando interferir no avanço da organização sindical dos trabalhadores no Brasil. Como parte dessa mesma política, a criação das entidades também seria vinculada à concessão de benefícios.<sup>10</sup> A maioria dos sindicatos e associações civis tinha estatuto oficializado pelo Ministério do Trabalho que buscava impor a tutela do Estado personificado por Vargas sobre essas entidades.

---

6 B. Fausto, *O Brasil republicano*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.

7 “Edital”. *Diário Oficial do Estado*, Teresina, Ano XVII, n. 57, p. 6, 06.04.1947.

8 Criar uma entidade sindical nos anos 1950 exigia solicitação ao Ministério do Trabalho e adoção do seu estatuto padrão, além de que todas as suas atividades seriam realizadas sob a tutela de delegado do Ministério do Trabalho.

9 Cf. A. Boito Jr., *O sindicalismo de Estado no Brasil: análise crítica da estrutura sindical*, Campinas, Editora da Unicamp, 1991.

10 M. B. Matos, *Trabalhadores e sindicatos no Brasil*, São Paulo, Expressão Popular, 2009.

No Piauí, a organização dos sindicatos obteve certo êxito, como confirma Medeiros<sup>11</sup> ao mapear a criação de 55 entidades de trabalhadores entre os anos de 1941 e 1958. Estes eram subdivididos entre os trabalhadores do mesmo ramo de produção, tendo sua base territorial, sobretudo, nos maiores centros urbanos como as cidades de Parnaíba, Floriano, Campo Maior e Piripiri. Segundo o autor, no período de 1959 a 1964, foram criados mais 25 novos sindicatos, dos quais 22 representavam os trabalhadores. Parcela importante das lideranças desses sindicatos integraria o movimento reformista, aliando-se à ala nacionalista do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Aumentavam as reivindicações voltadas para benefícios concedidos pelo Estado, uma vez que o governo tentava minimizar os confrontos trabalhistas. “O movimento sindical passou a ser novamente tutelado, de forma mais autoritária que paternalista na zona urbana, e com boa dose de assistencialismo, na zona rural”. As entidades dos funcionários públicos, mesmo sob essas influências, esboçaram algumas reações, procurando melhorar seus níveis de organização como faziam os professores do ensino secundário.

Existiria algum impedimento legal para que os professores organizassem um sindicato próprio até 1950 no Piauí? De acordo com a Lei n. 19.770/31, que regulava a sindicalização dos trabalhadores, valeria para as associações um estatuto legal decretado pelo governo, haja vista serem consideradas, na época, funções subordinadas a princípios da hierarquia administrativa. Isso levava a uma diferença acerca da representação entre os professores do ensino público e do ensino privado, embora fossem representados por uma mesma associação.

Depois de terem empreendido algumas tentativas de transformação da primeira associação em sindicato, alcançaram esse objetivo:

No dia 13 de setembro de 1959, a apática Associação dos Professores Secundários de Teresina (APPST) era transformada em Sindicato, conforme Carta expedida pelo Ministério do Trabalho. Presidia a entidade o professor Celso Barros Coelho, que convocou logo eleições para a renovação da diretoria. Depois disso não se ouviu mais falar nessa entidade. Antes, em 1957, já se tinha notícias de uma Associação Piauiense de Professores, da qual era presidente o professor Cláudio Ferreira.<sup>12</sup>

Na história da organização de professores, lideranças que sucederam os pioneiros do movimento não reconhecem qualquer passado distante, sendo a história

---

11 A. J. Medeiros, *Movimentos sociais e participação política*, Teresina, Cepac, 1996, passim.

12 J. Olímpio, *Apep: organização, lutas e conquistas*, Teresina, World Gráfica, 2003, p. 19.

narrada por eles a partir do final da década de 1960. Segundo matéria publicada no jornal da Associação dos Professores do Estado do Piauí (Apep), o movimento era rememorado como mais recente: “No ano de 1967, em 15 de novembro, foi fundada a primeira entidade para Representar o magistério [...]”.<sup>13</sup> Isso demonstra que muitas lideranças reconheciam a história do movimento de professores a partir de sua inserção no movimento, desprezando sua origem e o papel dos seus fundadores.

Antes dos professores do ensino secundário, os professores primários assumiram uma movimentação mais decidida em prol de melhoria das condições de trabalho com a realização de um movimento reivindicatório no início dos anos 1960. A distinção entre professores secundários e primários ocorria não só como parte da estrutura do ensino, mas também na formação profissional e outros aspectos, a exemplo dos salários com padrões diferenciados de remuneração. O movimento das professoras primárias foi comentado da seguinte forma por Galvão num jornal da cidade:

É por demais compreensível e justa, a extraordinária repercussão que vem tendo presentemente a campanha por melhoria de salário do professor primário piauiense. Um movimento reivindicatório de nobre e justo propósito que há de encontrar por certo o apoio moral e a adesão das massas populares.<sup>14</sup>

Arregimentar as condições para a realização desse movimento tornou-se possível pela existência de uma entidade representativa dos professores primários, o Centro de Estudos e Recreação do Magistério Piauiense (Cermap), voltada para a formação cultural e pedagógica e atividades beneficentes.

Os anos 1950 e 1960 foram anos de embates políticos na sociedade brasileira. O país vivia com as contradições de uma crise econômica decorrente da redução dos índices de investimentos, da diminuição da entrada de capital externo, da queda da taxa de lucro e do crescimento da inflação. Crescia a organização dos sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, estruturavam-se as Ligas Camponesas, estudantes fortaleciam a União Nacional dos Estudantes (UNE), militares subalternos organizavam-se, mobilizações populares reivindicavam reformas de base – agrária, eco-

---

13 “Resumo da Apep mostra sua vida”, *Jornal do Professor*, Teresina, Ano IV, n. 20, 14.10.1977, p. 2.

14 E. Galvão, “Professor primário verso reivindicação”, *Jornal do Piauí*, Teresina, Ano IX, n. 788, 23.01.1960, p. 2.

nômica, educacional e na estrutura da sociedade. Essa movimentação repercutiria no campo da cultura e da educação.<sup>15</sup>

Nesse contexto, em Teresina, dia 9 de março de 1964, foi deflagrada uma greve em defesa das reivindicações dos professores. O trecho a seguir foi parte de um noticiário da imprensa local sobre a realização da daquela que ficou conhecida como a primeira greve dos professores do ensino secundário.

O professorado do Piauí – público e particular – viveu até há pouco tempo apático e indiferente às lutas reivindicatórias de melhores salários e vencimentos. Como ocorreu com os demais funcionários do estado, no governo Rocha, os professores do Colégio Estadual do Piauí entraram em greve, pelo que o governo se apressou logo em lhes pagar um mês de vencimento atrasado.<sup>16</sup>

É importante lembrar, conforme Medeiros que,<sup>17</sup> no ano de 1963, ocorre um fato novo na conjuntura piauiense que foi a criação da Frente de Mobilização Popular, que se tornou um fórum de debates sobre as reformas de base. Nesse mesmo ano, eclode o movimento de paralisação na Polícia Militar, gerando tensões sociais e crise no governo do Petrônio Portela.

O ano que antecedeu a greve dos professores foi marcado por uma conjuntura de importantes lutas sociais. A greve como instrumento empregado por diversas categorias de trabalhadores seria adotada como forma de luta pelos professores na busca pela solução dos seus problemas. Aquela greve havia começado na rede particular e se expandiria para a rede pública:

Em 1964, quando eclodiu o golpe militar, professores da rede particular de ensino, organizados em torno do seu sindicato, tiveram a ousadia de realizar uma greve por melhores salários e, depois de muita luta, com a intermediação do governador Petrônio Portela Nunes, conquistaram o aumento desejado.<sup>18</sup>

Ao avaliar a importância do movimento grevista para a união da categoria, Leite ressalta em tom de exaltação:

O que se deve ressaltar nesse momento, o que deve chamar a atenção da opinião pública, é que a classe, oprimida pelo salário de fome, sentiu na própria carne o dolo-

---

15 E. O. Shiroma, *Política educacional*, Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

16 C. Silva, “Uma greve justa”, *O Dia*, Teresina, Ano XIV, n. 1.190, 11.03.1964, última página.

17 A. J. Medeiros, *Movimentos sociais e participação política*, op. cit.

18 O. Castro, “Entrevista concedida ao autor em 2011”.



roso agulhão da necessidade, e por isso transformou a indiferença, a passividade em ação decisiva. E que ação! Pujante de força e coragem, cheia de calor e compreensão manteve os sócios antigos e novos em Assembleia Permanente.<sup>19</sup>

Nos anos que se seguem à greve, os professores da rede pública de ensino repensaram suas formas de organização. Agora ganhava sentido construir uma entidade própria, voltada para as especificidades da rede oficial de ensino. Os professores secundários, do setor público e privado, foram representados pela mesma entidade até 1967. Nesse ano, ocorreu o surgimento de uma entidade representativa dos professores do ensino secundário da rede pública estadual que será a interlocutora da categoria a partir de então. Que significado assume a iniciativa de optar pela construção de uma entidade própria voltada para a defesa de interesses específicos do magistério público?

### DA APEMOP À APEP: CONSOLIDAÇÃO E TRANSIÇÃO

No contexto de reestruturação do movimento de professores, segundo Castro,<sup>20</sup> numa sala do Liceu, em 1967, havia sido criada a Associação dos Professores do Ensino Médio Oficial do Estado do Piauí (Apemop). Esta, para Santos,<sup>21</sup> era uma entidade de natureza semissindical voltada às demandas específicas da categoria. Por outro lado, caracterizava-se pela busca de objetivos básicos como aquisição de espaço próprio tanto para a organização da entidade como para as atividades sociais, assim como buscava resolver problemas de ordem social como lazer, saúde e assistência.

Ficaram evidenciadas, na assembleia geral de fundação da entidade, duas posições divergentes acerca do projeto que estava em construção naquele momento. Os presentes se dividiram em dois blocos quanto ao caráter da associação que seria criada, como lembra Castro: “Alguns defendiam uma entidade de âmbito municipal, mas eu me coloquei no grupo que defendia a entidade de âmbito estadual”.<sup>22</sup> A tese segundo a qual a criação da associação deveria ser de âmbito estadual saiu

---

19 C. Leite, “O sindicato dos professores”, *O Dia*, Teresina, Ano XIV, n. 1.195, 17.03.1964, p. 7.

20 O. Castro, “Entrevista concedida ao autor em 2011”.

21 K. M. F. dos Santos, *Movimento de professores e cidadania: o movimento de professores da Apep e a construção de uma nova cidadania em Teresina*, op. cit.

22 Idem.

vencedora, sendo indicada a professora Cristina Leite<sup>23</sup> para assumir a presidência da Apemop.<sup>24</sup>

Para Vicentini e Lugli,<sup>25</sup> os problemas dos professores da rede pública vieram se agravando a cada governo, justificando o discurso que sugere a criação de diferentes entidades representativas do magistério. As autoras elencam um conjunto de problemas que vinha atingindo o magistério, entre estes, o desprezo na hora da definição das políticas educacionais, a baixa remuneração, incompatível com as exigências da profissão, atrasos frequentes no pagamento dos salários e a contratação de professores a título precário. Tudo isso colocava tais profissionais em situação de insatisfação, oferecendo bases concretas para o discurso de criação de entidades próprias de professores como as associações profissionais. As autoras ainda argumentam:

Esses fatores foram frequentemente evocados para mostrar a necessidade de se criar associações representativas da categoria. Essas sempre foram tidas como a melhor forma para reverter tal situação, pois permitiriam ao professorado evidenciar a importância de sua missão e reivindicar um maior reconhecimento junto à sociedade – que lhe garantiria a melhoria do seu estatuto profissional e da sua remuneração, bem como a possibilidade de intervir na formulação das políticas educacionais.<sup>26</sup>

No surgimento da Apemop, muitas dificuldades existiram para a organização da entidade. Como explica Castro,<sup>27</sup> as lideranças do movimento sofreram algumas decepções, pois muitos de seus colegas mantinham-se ainda à margem do processo reivindicatório. De tal modo, a mobilização para sua fundação precisou extrapolar os limites da categoria e envolver outros agentes externos na estruturação da entidade:

Muita gente participou do nosso esforço inicial para a organização da Apemop. Comerciantes, radialistas, jornalistas, estudantes, bancários, autoridades e instituições

---

23 Cristina Leite era formada em línguas neolatinas pela primeira turma da FAFI. Uma mulher católica, ligada aos movimentos pastorais foi incumbida de estar à frente da primeira gestão daquela associação de professores. Sua militância vinha do sindicato da categoria do final da década de 1950 e início dos anos 1960. Era também poetisa e escreveu, entre outras obras, o livro *Canções de hoje, canções de outrora*, editado em 1966 pela Secretária de Educação e Cultura do Piauí.

24 J. Olímpio, *Apep: organização, lutas e conquistas*, op. cit.

25 P. P Vicentini e R. G. Lugli, *História da profissão no Brasil: representações em disputa*, São Paulo, Cortez, 2009.

26 Idem, p.107.

27 O. Castro, *Vestígio da caminhada*, Teresina, Gráfica São João, 2006.

culturais de outras unidades da Federação, todos, espontaneamente e generosamente, deram sua parcela de ajuda para o pleno êxito da iniciativa dos professores piauienses. Uns com livros e móveis e outros com publicidade e palavras de estímulo.<sup>28</sup>

Em 1968, a categoria após várias tentativas de negociar com o governo Petrônio Portela, realizou o que ficaria conhecido como a segunda greve do magistério público piauiense.<sup>29</sup> As adversidades para a realização do movimento foram muitas, pois, para que a greve ocorresse, as lideranças da entidade, numa atitude temerosa de repressão, tiveram de entrar em entendimento sobre a inevitabilidade da greve com o Comando das Forças Armadas, o arcebispo Dom Avelar Brandão Vilela, com o presidente da Assembleia Legislativa, líderes de partidos, deputados, com o prefeito de Teresina e o inspetor seccional.

Essa tática buscava neutralizar as dificuldades do movimento de professores frente ao regime militar. Sobre as proibições, Rêses analisa:

Com o golpe civil-militar de 1964, o movimento ascensional do associativismo docente foi submetido à repressão da ditadura. Se, no caso dos trabalhadores em geral, as possibilidades de organização eram restritas, no que se refere aos professores as restrições podem ser consideradas mais severas ainda, visto que era vedada qualquer hipótese de organização na função pública que mantivesse alguma perspectiva reivindicativa, sob pena de ser considerada sindical-subversiva.<sup>30</sup>

A Apemop era constituída apenas por professores de nível médio, porém, na vigência da Apep, passaram a ser aceitos em seus quadros professores de todos os níveis<sup>31</sup> por força da reorganização da estrutura de ensino instituída pela Lei n. 5.692/71. Com essas mudanças, os professores sentiram a necessidade de se unificarem numa mesma entidade, ampliando sua base de representatividade, articulando uma nova interlocutora dos professores frente ao Estado.

Encontramos a organização dos professores também em outras cidades, além da capital, durante a década de 1970. Em Parnaíba, constituiu-se a Associação de Professores de Parnaíba (APP), fundada em 1973, presidida na ocasião pelo professor Francisco de Assis Sousa. O documento que regia o funcionamento da entidade

---

28 O. Castro, *Vestígio da caminhada*, op. cit., p. 59.

29 J. Olímpio, *Apep: organização, lutas e conquistas*, op. cit.

30 E. S. Rêses, “De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor”, Brasília, UnB, 2008, tese de doutorado. Disponível em [www.repositoria.bce.unb.br](http://www.repositoria.bce.unb.br), acesso em 25.08.2010.

31 Castro, “Entrevista concedida ao autor em 2011”.

estabelecia como finalidade congregar o corpo docente da cidade, desenvolver o ideal de fraternidade e camaradagem, propugnar pela melhoria das condições do magistério. A entidade ainda tinha como finalidade criar, com recursos próprios ou através de convênios com entidades públicas e privadas, departamentos voltados para formação profissional e cultural dos associados.<sup>32</sup> A APP tinha suas atividades voltadas para dois focos: *i.* primeiro na defesa de melhorias das condições de trabalho para o magistério; *ii.* desenvolver ações com vistas à ampliação de um capital simbólico por parte dos seus associados.

Outras entidades também foram localizadas, como a Associação dos Professores de União (APU), de caráter exclusivamente beneficente<sup>33</sup> e a Associação dos Professores de Floriano (APF). Não encontramos relações diretas entre as atividades das associações, mas estas demonstram a expansão do movimento associativista de professores no Piauí durante a década de 1970. Isso se combina com o processo de expansão e reorganização da rede de ensino que influenciou na composição do corpo docente da rede estadual de educação secundária e na organização profissional desta categoria.

Esse processo avança para uma unidade organizativa quando a Apep, em função da interiorização da rede, a diretoria da entidade organizou um cadastramento de professores envolvidos na distribuição do jornal informativo nas cidades do interior. Assim, da necessidade de distribuição de jornais e panfletos, nascia uma rede de solidariedade que expandiu e interiorizou o movimento para várias cidades, onde nasciam grupos que deram origem a outras associações e depois aos núcleos regionais que constituíram a estrutura geral da Apep.<sup>34</sup> Os primeiros núcleos regionais foram formados nas cidades de Parnaíba, Picos, Floriano, Oeiras, União e Piri-piri.<sup>35</sup>

A Apep atuava em outras dimensões da docência, procurando interferir na formação cultural dos associados. A “Semana do Professor”, realizada por ocasião da

---

32 “Estatuto da Associação dos Professores de Parnaíba”, *Diário Oficial do Estado*, Teresina, Ano XLI, n. 71, 20.06.73, p. 3.

33 Informação oral do professor Egnaldo Soares durante a visita do autor à Unidade Escolar Felinto Dias na cidade de União, em 12 de setembro de 2012.

34 Atualmente o Sinte-PI possui 27 Núcleos Regionais. De acordo com seus estatutos, esses núcleos exercem suas atividades dentro das microrregiões integrantes da jurisdição da entidade, definidas por seu Conselho Geral.

35 “Resumo da Apep mostra sua vida”, *Jornal do Professor*, Teresina, Ano IV, n. 20, 14.10.1977, p. 2.

passagem do dia do professor (15 de outubro), a partir do ano de 1975 adquiria essa finalidade. Nessa semana ocorria uma programação que envolvia uma mescla de atividades culturais, pedagógicas e sociais, tendo como estratégias a legitimação do professorado perante o Estado e a sociedade, visando melhorias no processo profissionalização.

No Brasil, segundo Vicentini e Lugli,<sup>36</sup> até os anos 1970, foi se constituindo no âmbito do movimento um modelo associativo que, mediante a arregimentação de associações profissionais, além de buscar melhorias, tentavam assumir a incumbência por resolvê-los, ofertando uma rede de serviços aos associados para amenizar suas dificuldades cotidianas. Somados a esses traços, podemos apontar outros fatores que influenciaram a opção por esse tipo de organização dos professores durante a segunda fase do movimento no Piauí. Para Rêses,<sup>37</sup> como resultado das limitações impostas pelo regime militar, as entidades do magistério tiveram suas ações ainda mais tolhidas, estimulando o desenvolvimento de um associativismo afeto ao Estado, colaborando com os propósitos do regime.

Santos<sup>38</sup> afirma que a relação entre a Apemop o governo era de dependência. A entidade assume conteúdo assistencialista, mas desenvolvia importantes denúncias e críticas aos atos do governo por conta de problemas relacionados ao estatuto do magistério, ao desrespeito à lei do salário móvel e um quadro crítico nas condições de vida e trabalho desses profissionais. Naqueles anos, essa relação afeto ao Estado não era uma situação peculiar da associação de professores como analisa Medeiros: “O movimento sindical urbano no Piauí precisou praticamente se refazer, pois foi o movimento mais tutelado e neutralizado durante o período autoritário”.<sup>39</sup>

Bomfim<sup>40</sup> identifica também que o movimento sindical urbano em Teresina passou, praticamente, todo o período da ditadura militar com características assistencialistas, de lazer, de cultura e de apoio ao patronato, desenvolvendo uma política de conciliação. Somente em fins da década de 1970 as lutas do magistério assumem

---

36 P. P. Vicentini e R. G. Lugli, *História da profissão no Brasil: representações em disputa*, op. cit.

37 E. S. Rêses, “De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor”, op. cit.

38 K. M. F. dos Santos, *Movimento de professores e cidadania: o movimento de professores da Apep e a construção de uma nova cidadania em Teresina*, op. cit.

39 A. J. Medeiros, *Movimentos sociais e participação política*, op. cit. (grifos do autor).

40 M. C. A. do Bomfim, “Lutas populares pela escola pública e gratuita em Teresina (o caso dos bairros Lourival Parente e Vila São Francisco/sul)”, op. cit.

uma prática sindical contestatória e reivindicatória. A primeira categoria a iniciar um processo nessa perspectiva foram os professores do primeiro e segundo graus da rede estadual, que tinham como liderança setores ligados ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), oposição ao governo de Lucídio Portela do Partido Social Democrático (PDS), influenciados pelo movimento nacional que emergia com a Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Para a autora:

Além disso, militantes da Ação Católica Operária (ACO) pertencentes a essa categoria começam a discutir e participar do movimento, exigindo posições mais firmes da diretoria da Apep, frente ao governo do Estado (Lucídio Portela) que deixou de cumprir a determinação do Estatuto do Magistério que estabelecia o salário móvel para os professores, ou seja, a remuneração destes aumentava de acordo com o salário mínimo nacional.<sup>41</sup>

O alinhamento político das direções da Apep com os governos se evidenciava publicamente como apoio às iniciativas políticas dos governos. No ano da eleição do governo de Dirceu Arcoverde (1975), a direção da entidade publicou a seguinte manchete: *“Apep com o governador Arcoverde”*. Na chamada da matéria, lia-se:

A Associação dos Professores do Estado do Piauí dirigiu-se ao governador do Dirceu Mendes Arcoverde para manifestar-lhe o apoio da classe e pedir a valorização do magistério. Bem recebida pelo governador, a comissão da Apep ouviu a promessa de que, em sua administração, os professores terão ampla participação nas decisões de caráter educacional.<sup>42</sup>

A intervenção das correntes políticas católicas e socialistas no movimento de professores inicia-se no final da década de 1970, com o processo de reorganização dos movimentos sindicais que culminariam no surgimento das oposições sindicais. A categoria de professores foi uma das primeiras a ver surgir os grupos de esquerda, o que caracteriza um momento importante de rupturas na reorganização da categoria.

Ferreira Jr. reconhece que ocorreriam mudanças no conteúdo do movimento de professores que se combinava com a alteração da situação política da sociedade brasileira.

O comportamento social que caracterizava os movimentos grevistas da categoria dos professores públicos estaduais de primeiro e segundo graus, no final da década

---

41 M. C. A. do Bomfim, “Lutas populares pela escola pública e gratuita em Teresina (o caso dos bairros Lourival Parente e Vila São Francisco/sul)”, op. cit., p.82

42 “Apep com o governo”, *Jornal do Professor*, Ano III, n. 12, 11.05.75, p. 1.

de 1970, era do tipo que já engendrava uma “consciência da solidariedade de interesses gestada entre todos os membros do grupo social” e que questionava, ainda que do ponto de vista econômico, as bases jurídicas do Estado ditatorial brasileiro.<sup>43</sup>

É importante perceber que a concepção das novas lideranças que vão surgindo na categoria no final dessa década traz mudanças na condução do movimento de professores e uma nova composição de forças políticas. Os grupos de esquerda, além de defenderem formas mais diretas de luta, entendiam que a atuação do professor deveria ser pautada na transformação da estrutura social e econômica do país. Essa concepção, de ver o exercício da profissão como parte de um processo político com vistas à mudança da sociedade, iria se evidenciar no discurso de algumas lideranças nas páginas do *Jornal do Professor*. Para Graça Ciríaco:

É evidente que a “formação do educador e da escola só mudarão com a mudança global da sociedade”. Já se pode sentir que ela agora mais do que nunca luta contra uma educação imposta pelo governo. Todo o conjunto da sociedade quer a luta por mudanças radicais, não aceitando mais a truculência e o autoritarismo de um regime que cai aos pedaços. E é aí que o educador pode jogar peso, pois, não obstante as dificuldades, ele precisa provar que não sabe apenas ensinar a ler e escrever, mas a pensar, a falar, a gritar, e a lutar por uma transformação social que venha fazer justiça às classes trabalhadoras.<sup>44</sup>

Ao realizar uma análise da organização sindical, no Piauí, Medeiros caracteriza Apep como uma entidade forte e comenta:

Ainda durante os anos 70, os professores da rede estadual de ensino mantêm uma entidade forte, a Apep [...]. Muitas são as lutas salariais e greves; o movimento e a entidade conseguem se firmar como interlocutores legítimos ante os governos. Em alguns momentos, conforme a mudança de governo chega haver alguma cooptação. Mas o movimento continua mantendo identidade própria e hoje se articula nacionalmente com a Confederação dos Professores do Brasil.<sup>45</sup>

As lutas de que fala o autor tornaram o movimento mais presente na vida dos professores durante os anos 1970. Isso envolveu várias mobilizações em defesa dos interesses da categoria como o Estatuto do Magistério, que se tornou o centro da

---

43 A. Ferreira Jr., “A ditadura militar e a proletarização dos professores”, *Educação & Sociedade*, Vol. 27, n. 97, Campinas, set-dez 2006, p.166. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br), acesso em 02.06.2011.

44 G. Ciríaco, “Entrevista concedida ao autor em 2011”.

45 A. J. Medeiros, *Movimentos sociais e participação política*, op. cit. p. 121.

ação da direção da entidade. O Estatuto do Magistério nutriria as esperanças de alcançar o reconhecimento profissional tão sonhado pelos professores.<sup>46</sup>

Com o Estatuto, os professores foram reconhecidos legalmente como profissionais da educação, enquadrados numa legislação própria. O Estatuto organiza o magistério público de primeiro e segundo graus do Sistema Estadual de Ensino, estrutura a respectiva carreira e dispõe sobre sua profissionalização e aperfeiçoamento, estabelecendo normas gerais e especiais sobre o regime jurídico de seu pessoal. Siqueira percebia nessa legislação o que de mais importante os professores conquistaram na estruturação da carreira nos anos 1970.

Dentre todas essas conquistas, destacamos outra que julgamos de valorosa importância: *a criação da carreira do magistério* (grifo do autor), onde os salários foram reajustados de acordo com o quadro traçado no plano de carreira contemplando o tempo de serviço e a qualificação do professor, através do Estatuto do Magistério. Nesse período, o professor teve condição de comprar o seu carro, sua casa e manter sua família com uma vida digna. Esse Estatuto que contemplava tudo isso, dava também paridade aos professores que já estavam aposentados. Podemos considerar uma época de ouro para o magistério.<sup>47</sup>

O governo de Lucídio Portela (1978-1983) não só recusou o reconhecimento das questões legais relativas ao magistério, como resolveu interferir na condução da Apep com o intuito de retirar da direção da entidade o grupo que a conduzia desde sua fundação. Isso se fez sentir no pleito que ocorreu em dezembro de 1979, quando surgem para a disputa da direção dois blocos adversários. O primeiro assume seu alinhamento como o governo e o segundo assume a atitude de opositores ao governo.<sup>48</sup> A partir de então, Lucídio adotaria uma política de confronto com a Apep, lançando mão de instrumentos contra as direções da entidade, na tentativa de inviabilizar seu funcionamento.

---

46 Quando Alberto Silva assumiu o governo, em 1971, adotou uma política de racionalização da sua administração, implantando as mudanças no ensino decorrentes da Lei n. 5.692/71. Com isso, procurou o apoio do movimento de professores à reforma do ensino, mas se comprometendo a instituir um plano de mudanças da carreira do magistério que estava previsto por força de determinações legais. Entretanto, o Estatuto do Magistério só foi instituído em 1974, com a aprovação pela Assembleia Legislativa da Lei n. 3.278/74. Contudo, sua execução enquanto política voltada para o magistério ocorreria no início do governo Dirceu Arcoverde.

47 C. Siqueira, "Entrevista concedida ao autor em 2011".

48 O. Castro, *Vestígio da caminhada*, Teresina, Gráfica São José, 2006.



No final período militar, as lutas do magistério continuavam girando em torno da profissionalização e as ações da entidade na continuidade da política social para a qual continuavam visando à “[...] criação de uma estrutura solidária a classe onde lazer e a conquista institucional, completassem um quadro de satisfação para todos”<sup>49</sup> com a “[...] contemplação da entidade no orçamento do estado com subvenção ou auxílio para ampliação ou melhoria dos serviços de assistência ao professor, inclusive nas cidades do interior”.

A situação profissional do magistério do ensino secundário também foi percebida como parte da crise na implantação do processo de profissionalização compulsória e integral nesse nível de ensino. De acordo com Nunes, entre os principais problemas da reforma estavam imprecisão no conceito de ensino profissionalizante, escassez docente, indefinição do papel social do ensino técnico de segundo grau, deficiência e precariedade dos recursos físicos, carência de material didático e das instalações para as práticas de ensino.<sup>50</sup>

## CONCLUSÃO

Os movimentos associativos e sindicais dos professores no Piauí começa na década de 1940, momento em que esses profissionais buscaram constituir as primeiras tentativas de representação. As formas de organização dos professores atenderam a critérios de ordem legal e à diversificação da categoria em função da estrutura de funcionamento dos níveis de ensino. Surge então a necessidade de unificação dos professores de todos os níveis na mesma entidade que possibilitasse unidade e fortalecimento das lutas do magistério como campo profissional. A ordem legal e a diversificação da estrutura e organização do ensino são dois elementos importantes que influenciaram nos processos de reorganização desses profissionais.

Buscavam-se formas de organização que melhor representassem seus interesses em cada contexto, ocorrendo rupturas dos modelos organizativos. Os professores adotaram ainda os métodos de luta e de organização semelhantes ao movimento operário, principalmente a greve como forma de mobilização por seus interesses imediatos como salários, melhoria das condições ofertadas e do estatuto profissional.

---

49 C. Siqueira, “Prezados Colegas”, Teresina, 27.10.1979, *passim*.

50 M. P. Nunes, “Conferência proferida no Colégio Estadual Zacarias de Góis”, Teresina, 4.10.1980.

O movimento de professores no Piauí se somava ainda às iniciativas que vinham sendo realizadas na organização nacional do movimento sindical de professores durante a década de 1970. No final dessa década, essas iniciativas se difundiram com uma série de encontros e congressos nacionais que giravam em torno das discussões sobre a organização dos professores. Representantes da Apep participaram do Congresso da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), em 1974, em Belo Horizonte, quando o movimento de professores piauiense se inseriu no processo nacional de reorganização da categoria.





# A luta em defesa da educação pública e as repercussões na organização sindical: o caso da Rede Municipal de Belo Horizonte

*Maria da Consolação Rocha*

*& Wanderson Paiva Rocha\**

**E**ste artigo faz uma análise histórica da organização sindical da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH), especialmente a partir dos anos 1980,<sup>1</sup> e está organizado em três partes. Na primeira apresentamos um breve histórico da constituição da RME/BH. Em seguida, um histórico da organização sindical do magistério público de Minas e dos debates sobre organização e estrutura sindical ocorridos nos sindicatos cutistas nas décadas de 1980 e 1990. Por fim, apresentamos os debates e as alternativas de organização dos/as trabalhadores/as da educação municipal da capital mineira dos anos 1970 a 2009.

## A CONSTITUIÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

Belo Horizonte foi fundada em 1897 para sediar o governo mineiro transferido de Ouro Preto. Atualmente a capital mineira possui 2,4 milhões de habitantes, é organizada em nove regiões administrativas, desde 1985, e em 81 unidades de planejamento

---

\* Maria da Consolação Rocha, doutora em educação pela Universidade de São Paulo, professora da E. M. Cônego Raimundo Trindade e da Faculdade de Educação/UEMG, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores, Trabalho Docente e Discurso Pedagógico (NFTD). E-mail: tuca564@ig.com.br. Wanderson Paiva Rocha, mestre em sociologia pela Universidade de Coimbra, professor da E. M. Mário Mourão Filho. E-mail: wprocha@ig.com.br.

1 O período anterior demanda um tempo maior de análise documental e entrevistas, sendo um ponto de estudo posterior.

QUADRO 1  
PERFIL DOS TRABALHADORES  
EM EDUCAÇÃO DA RME/BH  
(CONCURSADOS)

Especificação	2010
Professores municipais	10.280
Educadores infantis*	2.172
Pedagogos	197
Bibliotecários	43
Auxiliares de biblioteca	431
Auxiliares de escola	775
Auxiliares de secretaria	552

Fonte: GLPI/Geoc/PBH, 2010.

\* O cargo público efetivo de educador infantil foi transformado em cargo público efetivo de professor para a educação infantil pela Lei 10.572, de 13.12.2012.

concurados, conforme Quadro 1, e mais de 5.000 terceirizados contratados pela Caixa Escolar,<sup>4</sup> Associação Municipal de Assistência Social (Amas)<sup>5</sup> e/ou convênios com instituições educacionais, dos quais 4.373 são filiados<sup>6</sup> ao SindRede/BH (Rocha, 2011).

Em 1998, o município constituiu o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, criado pela Lei 7.543/98. Ele é composto por um órgão executivo, a Secretaria Municipal de Educação; um órgão normativo e fiscalizador, o Conselho Municipal de Educação (CME/BH); pelos estabelecimentos da rede municipal de

(UP), criadas em 1995, para o Plano Diretor da cidade daquele ano e utilizadas como referência do planejamento municipal, principalmente do Orçamento Participativo.

As instituições públicas de educação mantidas pelo poder municipal formam a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH), denominada por seus profissionais de Rede. Elas são coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed), e organizadas como Sistema Municipal de Ensino.

A Rede conta com 252 instituições escolares, sendo 173 de ensino fundamental e médio e 79 exclusivas da educação infantil, nas quais são atendidos cerca de 170 mil estudantes, incluindo a educação de jovens e adultos.<sup>2</sup> São 14.450 trabalhadores/as em educação<sup>3</sup>

- 
- 2 Dados disponíveis no portal [www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br) e acessados em novembro de 2012.
  - 3 Dados retirados da “Agenda da Educação – 2011”, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Ressalta-se que neste total estão incluídos/as os/as profissionais possuidores de dois cargos na Rede.
  - 4 As Caixas Escolares das escolas municipais de Belo Horizonte foram criadas através do Decreto n. 327, de 12.08.1954, que dispunha sobre o Regulamento do ensino primário municipal, e tiveram suas funções modificadas, em 2008, pela Resolução Smed 0001/2008.
  - 5 A Associação Municipal de Assistência Social (Amas) foi fundada em 26 de junho de 1979.
  - 6 Dados disponibilizados, por e-mail, no dia 16 de abril de 2010, pelo SindRede/BH.

ensino que atendem a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a EJA, e a educação especial; pelos estabelecimentos filantrópicos, confessionais, comunitários, e privados de educação infantil; e pelas conferências municipais de educação.

Diversas mudanças e rupturas ocorreram na política educacional da capital mineira desde a criação da primeira escola municipal em 1948, o Colégio Municipal de Belo Horizonte. Entre 1950 e 1960 houve um movimento de criação de escolas mantidas pelo poder público municipal, mas a expansão efetiva ocorreu na década de 1970, com a criação de 56 escolas, como parte de um conjunto de medidas, entre elas a aprovação da Lei 5.692/71, que reestruturou o funcionamento dos sistemas de ensino, com destaque para a municipalização do ensino de primeiro grau. Esse movimento de expansão manteve-se nas duas décadas seguintes, e no final da década de 1990 a Rede Municipal contava com 174 escolas (PBH/Smed, 2006).

Shirley Miranda (2000: 123), em sua pesquisa sobre a constituição da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte desde a fundação da cidade até 1992, aponta três momentos de ruptura no conteúdo e direcionamento das políticas educacionais na capital mineira. Em 1948 ocorreu o primeiro rompimento iniciado com o fim do “predomínio absoluto do governo estadual na gestão da educação pública no município”, particularmente com a conquista, em 1947, do direito de eleger diretamente prefeito e vereadores. O princípio da gratuidade do ensino era garantido a partir de padrões seletivos de ingressos nos ginásios e no ensino médio.

O segundo rompimento é iniciado na gestão municipal de 1971 e prolonga-se até 1982, momento marcado pelo “cerceamento dos direitos civis e políticos, resultantes da ditadura militar” (idem: 124). O ensino de primeiro grau é fixado como competência dos municípios. Há uma expansão e reestruturação da administração do ensino com a criação da Secretaria Municipal de Educação e do cadastro escolar. A escola é analisada a partir dos seus déficits e “os índices de retenção e evasão eram tomados como indicadores de produtividade e repercutiam nas medidas de adaptação dos sujeitos ao contexto escolar, suprindo carências e incapacidades.” (ibidem: 124).

Em seu trabalho, Miranda (2000: 82) destaca que apesar de todos os relatórios das gestões de prefeitos nomeados enfatizarem “a valorização do funcionalismo municipal como recurso para a melhoria dos serviços prestados”, é no período de 1971 a 1982 que se observa “a concretização de medidas que não recorriam, direta ou indiretamente, a reajustes salariais. As ações levadas a efeito operaram a recomposição do quadro administrativo da prefeitura, por meio do planejamento da carreira do funcionalismo”.

O terceiro momento ocorre a partir de 1982, no contexto de transição do Estado autoritário para o Estado de direito. Há um movimento de abertura da escola à participação popular com a criação do Colegiado Escolar e da Assembleia Escolar nas unidades de ensino e de inversão da lógica de análise do fracasso do aluno, que passa a ser compreendida como um fracasso da escola na relação com as camadas populares. Em 1990, a Lei Orgânica do Município (LOM), então aprovada, avança no reconhecimento das exigências relacionadas à condição de vida, como o direito à alimentação, saúde, moradia; destina 30% da receita para a educação e define parâmetros da gestão democrática para as escolas. Para Miranda (2000), a gestão de 1989-1992, reflete esse novo contexto e aprofunda a diretriz que vinha sendo traçada na política educacional do município, aumenta os investimentos nas escolas, reforça os colegiados e as assembleias escolares,<sup>7</sup> consolida a eleição para direção das escolas e incentiva a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos, como instrumentos de gestão democrática e participação popular. A escola é vista, sobretudo, pelas suas potencialidades e não pelos seus déficits.

Os dois últimos momentos analisados por Miranda (2000) correspondem ao período de entrada de novos segmentos sociais no cenário político dos anos de 1970 e 1980, como os movimentos populares em defesa da melhoria das condições de vida, reivindicando saúde, educação, transporte e moradia; o novo sindicalismo que toma as ruas em defesa dos salários e da liberdade de organização nos locais de trabalho. A luta pela universalização do acesso à escola pública e da melhoria da sua qualidade torna-se uma bandeira dos movimentos populares, que vão participar do processo da Constituinte, dos debates da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos conflitos que envolvem a municipalização e o financiamento da educação (Azevedo, 2003: 97). Algumas administrações municipais constroem interlocução com os movimentos populares em resposta às demandas apresentadas (Calderón e Marin, 2003: 211).

O período compreendido de 1993 a 2007 pode ser organizado em três momentos distintos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (Rocha, 2009). O primeiro corresponde ao período de 1993/1996, em que houve o fortalecimento da participação popular na definição de políticas públicas, através do orçamento participativo. Destaca-se a construção de um projeto político pedagógico de caráter inclusivo para a cidade, que demarcou uma contraposição com a concep-

---

7 A Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte definiu, em seu artigo 158, os colegiados e as assembleias escolares como instâncias máximas de deliberação das escolas municipais.

ção educacional vigente no período, cujo exemplo nacional era a política educacional do governo mineiro, o projeto Controle de Qualidade Total na Educação (CQTE). Nessa gestão a categoria consolidou direitos trabalhistas através da aprovação do Estatuto do Servidor e do Plano de Carreira da Educação, e o reconhecimento político que a dívida com o servidor é uma dívida pública e não de uma gestão ou outra.

O segundo momento corresponde ao período de 1997/2000 quando é iniciado o processo de incorporação de conceitos de produtividade na gestão pública, da adequação da administração municipal às reformas federais, principalmente a previdenciária e administrativa, incorporando à avaliação de desempenho um caráter meritocrático. Contudo, houve avanços na gestão da educação ao criar o Sistema Municipal de Ensino e o Conselho Municipal de Educação. No entanto, a “imposição” da progressão automática dos/as estudantes e as alterações na organização escolar, que resultaram na redução do tempo coletivo e de pessoal nas escolas, em contradição com o projeto Escola Plural.<sup>8</sup> O governo municipal evitou construir um processo popular de avaliação da Escola Plural, optando apenas pela avaliação externa institucional. Com isso, reduziu a disputa ideológica em torno de um projeto político pedagógico alternativo e abriu “brechas” para a adequação da RME-BH às políticas educacionais de orientação neoliberal.

O terceiro momento corresponde aos períodos de 2001/2008, cuja opção do governo foi de ataque aberto aos movimentos sociais para impor a sua política de retirada de direitos sociais e trabalhistas. No transcorrer dos debates observamos que a postura do governo municipal nos fóruns da cidade sofreu uma inflexão. Houve, de forma sistemática, um desrespeito às decisões coletivas que contrariavam as políticas oficiais, com perseguição dos/das que divergiam das políticas da administração. De espaços públicos de debate da política educacional, os fóruns passam a ser espaços de submissão à política da Smed.

As mudanças ocorridas, sobretudo nos anos de 2005 a 2007, culminaram com a intensificação do processo de controle da gestão escolar, através da criação do Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE); a implantação de políticas remuneratórias de cunho meritocrático; o aumento de processos administrativos na Corregedoria Geral do Município com punições e demissões; a intensificação das punições de-

---

8 A Prefeitura de Belo Horizonte, através da Secretaria Municipal de Educação, implementou, em 1995, o projeto chamado Escola Plural, com dois princípios fundamentais – o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva.



vido às mobilizações reivindicatórias; a alteração do período de férias docentes. O governo municipal tentou ainda impedir a organização sindical da categoria através da retenção do valor correspondente ao desconto em folha dos/as filiados/as do SindRede/BH, da intervenção no Ministério do Trabalho (MTE) para impedir o registro sindical e a não liberação de membros da diretoria para o exercício do mandato sindical.<sup>9</sup>

Essas mudanças envolvem ainda a ausência de um projeto político-pedagógico e a proliferação de programas educacionais desarticulados entre si (Escola Integrada, Projovem, BH para Crianças, Programa Família-Escola, Escola Aberta, Projeto de Ação Pedagógica – PAP, Programa Rede pela Paz, Monitoramento da Aprendizagem, Avaliação BH) e que contam com uma diversidade de profissionais com diferentes vínculos trabalhistas (concursados e terceirizados) e estagiários.

## A ORGANIZAÇÃO SINDICAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

### A ORGANIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA MINEIRA

As associações de docentes e de demais profissionais do setor educacional, são antigas no Brasil, e surgiram nos anos 1930 e 1940, simultaneamente à própria organização das redes de ensino público. Até a década de 1950, mesmo realizando greves, o traço marcante dessas entidades era o sindicalismo de tipo “profissional” e o assistencialismo. Na década de 1970, com a crise do ensino e do regime militar e com o ressurgimento do movimento sindical em nível nacional, houve alterações desse modelo sindical.

Em Minas Gerais, a organização do magistério primário, majoritariamente feminino, é um caso emblemático. Em 1931 foi fundada a Associação dos Professores Primários de Minas Gerais (APPMG), com caráter assistencialista, mas que foi, paulatinamente, organizando as lutas pelas melhorias das condições salariais das

---

9 O SindRede/BH realizou diversas denúncias junto ao Ministério Público, à OIT, além de recorrer a medidas judiciais para garantir o direito de organização sindical da categoria. A carta sindical foi liberada pelo Ministério do Trabalho em 2009. Apesar disso, a PBH manteve sua postura de desrespeito à organização sindical. Exemplo disso é o fato dos/as representantes eleitos/as, em 2008, para o Conselho do Fundeb, serem nomeados pelo governo somente no final de 2010.

professoras. Naquele ano, ocorreu um movimento vitorioso contra a proposta de redução do salário, apresentada pelo governo do estado. A APPMG engajou-se na luta pelo voto feminino e pela aposentadoria especial do magistério, iniciada em 1931 e conquistada em 1946 (Nunes, 2003).

Durante a década de 1950 a entidade organizou cinco greves, como o “Movimento de Desagrado”, iniciado na capital, em 1953, e acompanhado por professoras/as de cidades do interior em 1954, durante os meses de agosto a novembro, cuja reivindicação era o vencimento acima do salário mínimo. Monlevade (2000) destaca essa vitoriosa greve das professoras primárias mineiras, de 1954, quando conquistaram o salário de 2.500 cruzeiros, ao enfrentarem Juscelino Kubistchek, cuja proposta era de conceder somente 1.650 cruzeiros. O governo cedeu, mas pagou o salário reivindicado, somente em fevereiro de 1955.

Em 1955, ocorreu o primeiro movimento estadual, liderado por Ana Coroaci, contando com a presença de quatro mil professoras nas assembleias. No ano seguinte, nova luta pela equiparação salarial, e em 1959 mais uma greve estadual, com a reivindicação do plano de carreira para o magistério. A greve teve grande adesão, e devido à sua longa duração, os/as estudantes foram aprovados por decreto, pelo governador. Na década de 1960, ocorreram duas greves seguidas, em 1968 e 1969, pelo pagamento em dia, pois em alguns municípios as professoras primárias ficaram de seis meses a um ano sem receber os salários (Bonacini, 1992). Na década de 1970, a histórica greve de 1979 deu origem à União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais (UTE/MG). Nos anos de 1980, novos movimentos foram organizados, a partir daquele período, sob a liderança da UTE/MG, posteriormente Sind-UTE/MG. Praticamente todos os anos, as reivindicações versavam sobre a realização do concurso público, a implantação do piso salarial, a definição de uma política salarial, a eleição direta para as direções de escola e em repúdio ao processo de municipalização do ensino.

Irma Bonacini (1992: 7) ressalta que os problemas vivenciados pelo magistério mineiro eram comuns aos/às educadores/as de outros estados como “salários baixos; falta de estabilidade; a não existência de um quadro de carreira; não cumprimento de lei do pagamento por habilitação; a não regulamentação do estatuto do magistério; concursos atrasados”. Esse quadro propiciou a generalização das greves da educação pelo país, envolvendo as redes estaduais do Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, e unificou os/as trabalhadores/as em educação com outros segmentos da classe trabalhadora na luta por melhores condições de vida.

A organização nacional do magistério primário era articulada através da Confederação dos Professores Públicos do Brasil (CPPB), fundada em 1960. A en-

tidade passou por diversas mudanças e, em 1972, devido à nova organização da educação nacional, ocorreu a unificação com o magistério do ensino secundário e passou a chamar-se Confederação dos Professores Brasileiros (CPB). Em 1981 houve um processo de ruptura da CPB, pois alguns setores não confiavam mais na entidade. Esses setores decidiram criar a União Nacional dos Trabalhadores em Educação (Unate), não tendo participado do congresso da CPB de 1981. Esse movimento de dissidência repercutiu na estrutura e postura da CPB, e em 1982, no Congresso de Goiânia, houve o retorno dos dissidentes da Unate à CPB, em nome da unidade.

No período de 1982 a 1988, a CPB consolidou-se como uma entidade federativa e capaz de articular nacionalmente o sindicalismo docente. Uma entidade nacional importante, integrada aos grandes movimentos do país, como a luta pela redemocratização política, o movimento das “Diretas-Já”, a atuação na Constituinte, através da apresentação de propostas, e articulando dois movimentos reivindicatórios: as mobilizações estaduais por melhores salários e a reivindicação nacional pela carreira única, com piso salarial nacional.

Com o direito de sindicalização dos servidores públicos, as antigas associações do magistério tornam-se sindicatos. Diversas entidades educacionais já englobavam em sua organização docentes, especialistas, diretores e funcionários, denominados trabalhadores/as em educação. Em 1989, a CPB tornou-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e incorporou o conjunto dos/as trabalhadores/as que atuam na educação básica no setor público.

#### OS DEBATES SOBRE A ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA SINDICAL NO BRASIL

As décadas de 1980 e 1990 foram fecundas no debate organizativo do movimento sindical brasileiro. A Central Única dos Trabalhadores (CUT)<sup>10</sup> – à qual a UTE/MG e, posteriormente, o SindUTE/MG filiaram-se – nasceu da luta pela liberdade de organização sindical combinada com a luta contra a ditadura militar. Naquele período, o que passou a ser denominado o novo sindicalismo brasileiro, declarou guerra à estrutura sindical oficial, conforme pode ser observado nas resoluções aprovadas nos congressos e plenárias cutistas. No entanto, não foram tomadas as iniciativas políticas gerais e as medidas práticas necessárias para dar conta

---

10 CUT. Central Única dos Trabalhadores. [www.cut.org.br](http://www.cut.org.br).

dessa proposta, entre elas a adoção por parte dos sindicatos dos mecanismos da proporcionalidade direta e qualificada para a composição das suas direções, a livre contribuição de seus associados, o rodízio de direções com limites de mandados.

Pelo contrário, os sindicatos cutistas foram se acomodando cada vez à estrutura sindical getulista, incorporando, até mesmo a CUT, o imposto sindical às suas receitas. Essa coexistência pacífica impediu a consolidação de um autêntico sindicalismo de luta, de massas, pela base e democrático.

Como parte deste processo, estava presente o debate sobre a liberdade de organização sindical, o direito de organização dos trabalhadores nos locais de trabalho, o fim do “monopólio de representação”, e a organização por ramos de atividade econômica.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 passamos a viver uma nova fase do processo de construção sindical no Brasil. Apesar de não termos conquistado o direito a plena autonomia e liberdade sindicais, pois permanecem restrições no texto constitucional, entre as quais destacamos a unicidade sindical e a contribuição sindical obrigatória, abriu-se um forte debate sobre a organização sindical em geral, e no setor público em particular, envolvendo a temática da organização por ramo de atividade econômica.

A cartilha *A nova estrutura sindical e a organização dos servidores* (1989: 5), publicada por militantes da CUT pela Base,<sup>11</sup> compreende o “ramo de atividade econômica a partir da natureza do trabalho coletivo, isto é, são trabalhadores de um mesmo ramo aqueles cujo trabalho tem uma mesma destinação”. E apresenta uma proposta de organização por ramo de atividades nos quais os/as trabalhadores/as do setor público poderiam estar inseridos: educação, saúde, administração pública e desenvolvimento, bancários, indústrias de servidores urbanos, transportes, químicos, Legislativo, Judiciário.

No campo educacional, diferentes setores sociais, defendiam unificar nacionalmente os/as trabalhadores/as da área, envolvendo a educação básica e a educação superior, o setor público e o setor privado, ou seja, uma organização sindical por ramo de atividade – a educação. Para esses setores, no contexto de construção da democracia política e social do país, a

[...] valorização do professor passava necessariamente pela unificação de todos os trabalhadores em educação, [...] pela defesa da escola pública, pelo piso salarial pro-

---

11 Sindicato dos Bancários de Porto Alegre/RS. Documento de apresentação da articulação sindical CUT Pela Base, firmado por Artur Machado Scavone. CUT pela Base-c4.4. AHSBPOA (Arquivo Histórico Sindbancários) – <http://memoria.arxiusdobrasil.com.br/?p=digitallibrary/digitalcontent&id=84>. Acesso em 18.01.2013.

fissional, pela carreira unificada e pela formação profissional inicial e continuada sob responsabilidade dos poderes públicos (Monlevade, 2000: 56).

Para iniciar o processo de construção dos sindicatos por ramo de atividade econômica propunham a criação de departamentos estaduais e nacionais como primeiro elemento unificador do ramo, a organização de congressos para consolidar a existência dos ramos de atividades nacionais. É a partir desta concepção que foi criado o Departamento Nacional de Educação da CUT, congregando as entidades do setor na educação básica e no ensino superior, de docentes e funcionários.

Entretanto, ao longo dos anos, esta proposição foi abandonada, e o que temos hoje são sindicatos e confederações distintas que representam a educação básica no setor público (CNTE); a educação superior (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Andes/SN);<sup>12</sup> o setor privado (Confederação Nacional dos Trabalhadores dos Estabelecimentos de Ensino – Contee), os funcionários da educação superior (Fasubra). Entre as possíveis explicações para o fracasso dessa proposta, Monlevade (2000) aponta o pouco interesse dos/as professores/as universitários/as em lutarem por um piso salarial profissional nacional e as disputas de base entre a Contee e a CNTE.

Cabe destacar que em 1995, a partir da aprovação na 7ª Plenária Nacional da CUT da resolução sobre Sistema Democrático de Relações de Trabalho (SDRT), conhecido na base da Central como “sindicato orgânico”, a entidade formulou o documento “Projeto de reforma da Constituição e transição da estrutura sindical”. Diante da baixa confiança política interna a proposição da organicidade sindical acabou não sendo implementada.

#### A ORGANIZAÇÃO SINDICAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (SindRede/BH) é a representação sindical dos/as profissionais da educação municipal de Belo Horizonte, concursados e/ou terceirizados pelo Caixa Escolar. O SindRede/BH conta com uma diretoria colegiada composta por trinta membros, sendo vinte e quatro titulares e seis suplentes, com o mandato de três

---

12 Durante o governo Lula, foi criada outra entidade sindical para disputar a base do Andes-SN, a Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (Profes – Federação).

anos, permitindo apenas uma recondução consecutiva, eleita de forma proporcional pelos filiados/as.<sup>13</sup>

Durante as décadas de 1970 e 1980, os/as trabalhadores/as da educação pública mineira eram sindicalizados em entidades organizadas por segmentos ocupacionais, como a Associação dos Orientadores Educacionais (Aoemig), a Associação dos Supervisores Pedagógicos (Amisp), a Associação dos Diretores e Vice-Diretores (Advem), e, em entidades gerais como a Associação de Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG), e a União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais (UTE/MG).

Os diversos segmentos profissionais da Rede Municipal de Belo Horizonte (RMEBH) eram representados por estas entidades, mas o corpo docente que atuava no que hoje denominamos anos iniciais do ensino fundamental era representado pela APPMG e a UTE/MG. Havia ainda, a Associação dos Professores Municipais (APM) que representava os docentes do antigo Colégio Municipal (em suas três unidades: São Cristóvão, Marconi e Salgado Filho), posteriormente transformada no Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Belo Horizonte (Sintep/BH).

A partir de 1980, a organização sindical da Rede passou a ser, majoritariamente, na UTE/MG, sem contudo, deixar de existir um movimento interno na categoria em defesa da criação de um sindicato próprio.

Em 1990, foi realizado o congresso de unificação das entidades acima citadas, criando o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUTE/MG). Ao alegar divergências, a APPMG, no último momento, optou por transformar-se em fundação cultural e não integrar o novo sindicato dos/as profissionais da educação pública mineira.

A direção da nova entidade foi formada por composição garantida a participação de todas as forças políticas,<sup>14</sup> mas o estatuto da nova entidade não incorporou a proporcionalidade nas eleições sindicais. Por isso, na primeira eleição do SindUTE/MG a oposição ficou fora da direção estadual, mas conseguiu garantir presença nas subsedes de Belo Horizonte, na Direção Colegiada da Rede Municipal de BH e em algumas subsedes do interior do estado.

---

13 Optamos aqui analisar o período que compreende até a primeira gestão do SindRede/BH (2006/2009).

14 Ivan de Oliveira, *Um pouco da história das tendências do PT*. <http://www.ivanoliveira.com.br/blog/politica/94-um-pouco-da-historia-das-tendencias-do-pt.html>. Acesso em 18.01.2013.

A proporcionalidade direta e qualificada na composição da direção estadual e das subsedes do SindUTE/MG é um tema polêmico permanente entre a oposição e a Articulação Sindical nos congressos estaduais da entidade. Ela foi aprovada somente no Congresso de Juiz de Fora (1993) nos moldes estabelecidos no estatuto da CUT que prevê a exigência de no mínimo 20% de votos em caso de duas chapas e 10% em caso de três chapas, mas foi retirada do estatuto no Congresso de Itajubá, em 1997. Ou seja, somente a gestão de 1994/1998 foi eleita a partir do critério da proporcionalidade. Na ocasião foi realizada a primeira prévia cutista para formação da chapa para a diretoria estadual que contou com a participação da Articulação Sindical, Corrente Sindical Classista, CUT pela Base e Independentes. A militância da Convergência Socialista optou por não participar das prévias e concorrer com chapa própria, ficando fora da direção por ter alcançado 18% dos votos.<sup>15</sup> Na eleição de 1998 a oposição, diante da ausência da proporcionalidade, convocou as prévias cutistas e disputou, unificadamente, as eleições obtendo 42% dos votos.<sup>16</sup>

O SindUTE/MG incorporou a estrutura da UTE/MG: a organização por sub-sedes, a diretoria estadual e o conselho geral. No caso de Belo Horizonte nunca foi “autorizada”, nos congressos estaduais, a criação de uma subsede na cidade, apesar do grande número de filiados/as. Por isso, a proposta organizativa para a capital mineira aprovada no congresso de unificação foi a constituição de seis sub-sedes regionais (Amazonas, Barreiro, Centro-Sul, Floresta, Padre Eustáquio e Venda Nova). Por ser o polo aglutinador da oposição, a opção do setor majoritário pela fragmentação organizativa na capital tinha como objetivo dificultar o crescimento da oposição sindical. Cabe destacar que pesaram na aprovação da proposta o fato da região de Venda Nova ter-se constituído enquanto uma subsede a partir de 1988 com a aprovação no congresso estadual de Uberlândia, e o apoio de setores da oposição à pulverização organizativa vislumbrando seu crescimento específico.

A UTE/MG e, posteriormente, o SindUTE/MG, desenvolveram experiências de organização das redes municipais através das sub-sedes unificadas com a rede estadual e do Departamento das Redes Municipais, inclusive com a realização de encontros estaduais e acompanhamento das greves e negociações. Mas, o formato

---

15 Nas eleições de 1994, a Convergência Socialista disputou com chapa própria também a Diretoria Colegiada da Rede Municipal e elegeu três representantes.

16 Nas eleições seguintes a oposição alcançou entre 30% a 40% dos votos nas eleições para a direção estadual, elegeu diversos membros do Conselho Geral e conquistou sub-sedes no interior e na capital.

de organização das redes municipais sempre foi um gargalo no SindUTE/MG e na CNTE, convivendo com uma diversidade de experiências no país afora e em Minas, que envolvem desde a vinculação ao funcionalismo municipal como o Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (Simpa); à existência de sindicatos próprios à exemplo do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal (Simpeem/SP) em São Paulo; à organização com a rede particular, como é o caso do Sindicato dos Professores de Juiz de Fora (Sinpro/JF); ou em Subsedes conjuntas com a rede estadual, como são organizadas as redes municipais de Governador Valadares, Contagem e Betim.

No caso de Belo Horizonte, diante da inexistência de uma subsele unificada na cidade, a Rede era organizada por um grupo de diretores da UTE/MG, que posteriormente incorporou militantes de base da categoria. Após a criação do SindUTE/MG, o primeiro congresso da Rede, realizado em 1991, criou a Diretoria Colegiada Municipal, constituída de nove diretores, com autonomia política, ficando a questão da autonomia financeira para posterior discussão. A Diretoria Colegiada Municipal foi eleita naquele ano<sup>17</sup> em chapa única, composta por militantes da CUT pela Base, Convergência Socialista, Corrente Sindical Classista e Independentes, e ocupava uma sala na sede central do sindicato.

O debate sobre a organização sindical da Rede foi retomado, com muito vigor, durante a gestão 1994-1996, devido a três questões centrais. A primeira, diante das divergências de funcionamento administrativo entre a Direção Colegiada da Rede Municipal e a Diretoria Estadual do SindUTE/MG. Em 1995, a Diretoria Colegiada da Rede Municipal reivindicou, a partir de decisão congressual, total autonomia sobre os recursos financeiros oriundos dos/as filiados/as da Rede. A diretoria estadual, sob pressão da base, concordou, mas designou um membro para ser responsável por esse acompanhamento e passou a cobrar aluguel das duas salas utilizadas pela categoria na sede central da entidade. A segunda envolveu as diferentes visões sobre a gestão sindical e a relação partido/sindicato entre membros da Direção Colegiada, composta pela CUT pela Base, Movimento por uma Tendência Socialista,<sup>18</sup> Corrente Sindical Classista, e Independentes. E por fim, as

---

17 A Diretoria Colegiada era eleita somente pelos/as filiados/as da Rede Municipal de Belo Horizonte.

18 Movimento por uma Tendência Socialista (MTS) (CUT) <http://www.pstu.org.br/intervencao/sindical/sindical.htm> Untitled Document <http://groups.yahoo.com/group/socialismo/message/413>. Acesso em 18.01.2013.



divergências de uma grande parcela da categoria com a conduta política da maioria da direção estadual do SindUTE/MG, vinculada à Articulação Sindical, que se posicionava contra as greves realizadas pela categoria durante a gestão da Frente BH Popular (1992/1996).

Diante desses conflitos, em 1995, um grupo de militantes da Corrente Sindical Classista apresentou a proposta de criação do Sindicato da Rede, através da cartilha intitulada “O sindicato que queremos: proposta de criação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Municipal de BH”, na qual propunha os seguintes encaminhamentos para a constituição do novo sindicato:

- a. a realização de um Plebiscito da categoria, com filiados e não filiados, até março de 1996, para referendo ou não da proposta;
- b. em caso de referendo da criação de um novo sindicato, a eleição de uma comissão pró sindicato próprio em Assembleia para encaminhar a discussão de estatutos e procedimentos jurídicos e administrativos;
- c. a permanência no SindUTE/MG até a construção da nova entidade.

Os demais setores da Diretoria Colegiada defendiam a criação da Subsede da Rede Municipal de Belo Horizonte dentro do SindUTE/MG para resolver os problemas referentes à autonomia administrativa e financeira.

Neste sentido, o IV Congresso da Rede, realizado em outubro daquele ano, foi pautado pela temática da organização e estrutura sindical. O congresso definiu pela criação da subsede da Rede Municipal de BH, consolidada em março de 1996<sup>19</sup> e dirigida pela Direção Colegiada do mandato em curso; e aprovou a realização do “Fórum de Estrutura e Organização da Subsede da Rede Municipal de Belo Horizonte – Sind-UTE” para discutir e deliberar sobre a estrutura e organização da Rede e a questão do sindicato orgânico à CUT.

Anteriormente à realização do fórum, defensores das duas posições, de manter-se no SindUTE/MG ou criar o sindicato próprio, realizaram reuniões com a militantes de base, coleta de assinaturas para manifestos e divulgaram suas proposições através de documentos assinados como “Movimento pró Sindicato da Rede” e “Pela unidade dos trabalhadores em educação no Sind-UTE/MG”.

O fórum ocorreu em agosto de 1996, com a publicação de um caderno com seis textos que versam sobre conjuntura, organização sindical e a Resolução da VII

---

19 A criação da Subsede da Rede Municipal foi referendada no congresso estadual de Diamantina, realizado em 1995.

Plenária Nacional da CUT sobre “Organização sindical: construindo o modelo sindical cutista”.

Por uma diferença de apenas doze votos, prevaleceu a permanência da Rede no SindUTE/MG. As resoluções organizativas incorporaram diversos elementos de crítica ao burocratismo sindical e de construção de uma nova cultura no movimento operário, presentes no movimento cutista e nos debates internos do SindUTE/MG nas disputas políticas de concepção e prática sindical: proporcionalidade direta e qualificada para a composição das direções, o máximo de dois mandatos consecutivos, revogabilidade de mandatos, transparência financeira, presença dos dirigentes nos seus locais de trabalho. Os/as delegados/as recusaram a proposta de sindicato orgânico da CUT.

A partir da criação da Subsede da Rede Municipal ampliaram-se as divergências administrativas com a direção estadual do SindUTE/MG, pois a Rede passou a ter conta própria, a receber diretamente a contribuição mensal dos filiados e a construir seu próprio patrimônio, apesar de continuar funcionando na sede central. Isso gerou uma forte pressão e para evitar maiores problemas foi alugada uma casa para sediar a Subsede da Rede e realizado um acerto financeiro com a diretoria estadual SindUTE/MG.

Nas eleições de 1998, apesar da retirada da proporcionalidade do estatuto do SindUTE/MG no Congresso de Itajubá (1997), esse mecanismo foi aplicado na composição da nova direção da Subsede da Rede Municipal. Três chapas concorreram às eleições: Redescobrir (Corrente Sindical Classista/Independentes), Luta e Oposição (Movimento por uma Tendência Socialista/Independentes), Coerência e Mobilização (CUT pela Base/Independentes). Entretanto, a chapa Redescobrir divulgou em seu material de campanha sua divergência com a proporcionalidade, e após as eleições optou por não participar da nova gestão e divulgou o seguinte documento “*Chapa 1 – Redescobrir estará fora da próxima diretoria*” cujo objetivo era “[...] confirmar e reafirmar a nossa decisão manifesta de não participarmos da Diretoria através da proporcionalidade”. Diante disso, os cargos foram redistribuídos, de acordo com a proporcionalidade, às outras duas chapas que assumiram a gestão de 1998/2000.

Nas eleições de 2000, as prévias não foram encaminhadas, apesar de aprovadas no IV Congresso da Rede (2000), e nem a proporcionalidade foi aplicada sob a alegação de cumprimento do estatuto do SindUTE/MG, no qual este mecanismo não havia sido incorporado no Congresso Estadual, ocorrido em Araxá (1999). Na ocasião, duas chapas disputaram as eleições: SindUTE pela Base – Autonomia e Democracia (CUT Socialista e Democrática – CSD – e Inde-

pendentes),<sup>20</sup> que alcançou 42% dos votos válidos; Unidade, Democracia e Luta (Tendência Marxista, Corrente Sindical Classista e Movimento por uma Tendência Socialista), que alcançou 58%, ficando como direção.

Nas eleições de 2003, uma parte da diretoria da gestão de 2000/2003, formada por militantes da Tendência Marxista e da Corrente Sindical Classista, optou pela não participação nas prévias convocadas e lançou uma chapa própria (Mudança na Rede). Dois setores participam das prévias: um composto por militantes do PSTU/Independentes e com membros na diretoria (Fortalecer);<sup>21</sup> o outro, formado por militantes da CSD e Independentes (Coletivo Travessia),<sup>22</sup> que havia ficado fora da direção da Subsede na gestão anterior. A partir do resultado proporcional auferido nas prévias foi formada a “Chapa da Rede”, para a disputa das eleições gerais na Subsede da Rede Municipal, vencendo por uma diferença de aproximadamente 500 votos a chapa Mudança na Rede.

No que diz respeito ao debate político sobre a relação movimentos sociais e governos, a experiência de Belo Horizonte, com a realização de greves contra as políticas dos governos do campo democrático-popular, com forte presença do PT, seja à frente do executivo municipal ou em cargos centrais da PBH desde 1993, explicitaram as divergências de encaminhamentos da direção da Subsede da Rede e da direção estadual do SindUTE/MG.

Diversos foram os conflitos e diferenças de encaminhamentos, mas certamente o momento mais crítico ocorreu em 2000, quando o governo municipal ajuizou uma ação pela ilegalidade da greve. O movimento grevista realizou um ato com presença de dirigentes estaduais e nacionais da CUT e de várias entidades sindicais e populares em apoio ao direito de greve. Contudo, não contou com a presença, no evento, da direção estadual do SindUTE/MG, nem mesmo de seu coordenador geral, que é um professor da Rede.

Tal fato demonstrou a incompreensão da direção estadual não somente em relação à luta pelo direito de greve, mas às consequências para a própria entidade que representa a rede estadual e diversas redes municipais, de ter uma greve em sua base sindical considerada ilegal. O fato reacendeu o debate sobre a permanência ou não da Rede no SindUTE/MG.

---

20 CSD – CUT Socialista e Democrática. [www.csd.org.br](http://www.csd.org.br).

21 Coletivo Fortalecer. [www.coletivofortalecer.blogspot.com](http://www.coletivofortalecer.blogspot.com).

22 Coletivo Travessia. [www.redetravessia.blogspot.com](http://www.redetravessia.blogspot.com).

Além disso, a questão financeira continuou sendo um ponto de divergência agravado com a decisão da categoria de suspender o repasse<sup>23</sup> para a sede central, tensionando as já fragilizadas relações políticas da militância da Rede com a diretoria estadual SindUTE/MG.

Aos fatos locais agregam-se as mudanças ocorridas no país durante os governos Collor e FHC, a partir das privatizações, das reformas administrativa, previdenciária e educacional, e da crise do movimento sindical cutista que se aprofunda com a chegada de Lula à Presidência da República. O setor majoritário, formado pela Articulação Sindical, questionado por diversos setores da Central por sua postura de baixo enfrentamento com o governo FHC, realiza rapidamente uma profunda aproximação com o governo federal, inclusive ocupando cargos de destaque, desta forma provocando um novo realinhamento do movimento sindical e político brasileiro.

A reforma da Previdência Social é exemplar, pois culminou com a expulsão de parlamentares do PT por votarem contra o projeto, bem como a ruptura de setores da CUT contrários à posição dúbia da entidade em relação a tema tão importante para a classe trabalhadora. As divergências de condução da ação sindical diante do governo Lula levaram diversos grupos políticos ao rompimento com a CUT, articulando em 2004 a Conlutas;<sup>24</sup> em 2005, a Intersindical;<sup>25</sup> e em 2007, a Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB).<sup>26</sup> Militantes da Rede participaram dos processos de organização dessas novas entidades do movimento sindical brasileiro.

É nesse contexto de críticas à estrutura e organização sindical e à relação do sindicalismo brasileiro combativo com os governos do campo democrático-popular, que o VII Congresso da Rede, realizado em 2003, debateu novamente a polêmica

---

23 A suspensão do repasse para a sede central ocorreu durante a gestão 2003/2006 e foi utilizada pela direção estadual para impedir a participação de filiados/as da subsede da Rede Municipal no congresso estadual de 2006. A distribuição da contribuição sindical era realizada da seguinte forma: 30% da sede central; 10% para a CUT; 1% para CNTE; 0,5% para o Dieese, além do percentual referente ao rateio das despesas comuns do sindicato. A sede central era responsável pelo recebimento das contribuições da rede estadual e os devidos repasses às subseções.

24 CSP-Conlutas. Central Sindical e Popular. [cspconlutas.org.br](http://cspconlutas.org.br).

25 Intersindical. Instrumento de Luta e Organização da Classe Trabalhadora. [www.intersindical.org.br/](http://www.intersindical.org.br/).

26 CTB. Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil. <http://portalctb.org.br/site/>.

QUADRO 2  
ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE  
UTE/MG – SINDUTE/MG – SINDREDE/BH

Até 1991	De 1992 a 1995	De 1996 a 2005	A partir de 2006
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Departamento das Redes Municipais.</li> <li><input type="checkbox"/> Aprovação no I Congresso da Rede da constituição da Diretoria Colegiada da Rede Municipal de Belo Horizonte.</li> <li><input type="checkbox"/> Eleição da primeira Diretoria Colegiada da Rede Municipal de Belo Horizonte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Gestão da Diretoria Colegiada da Rede Municipal de Belo Horizonte de 1991/1995.*</li> <li><input type="checkbox"/> Eleição da segunda Diretoria Colegiada da Rede Municipal de Belo Horizonte gestão 1995/1998.</li> <li><input type="checkbox"/> Aprovação no IV Congresso da Rede, referendada no III Congresso Estadual do SindUTE/MG, da criação da Subsede da Rede Municipal de Belo Horizonte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Constituição da Subsede da Rede Municipal de Belo Horizonte.</li> <li><input type="checkbox"/> Realização do “Fórum de Estrutura e Organização da Subsede da Rede Municipal de Belo Horizonte – SindUTE/MG”, em 1996.</li> <li><input type="checkbox"/> VII Congresso da Rede, 2003, aprova realização de plebiscito da categoria para definir sobre organização sindical.</li> <li><input type="checkbox"/> Realização do Plebiscito sobre organização sindical em 2005, que aprova a criação de um novo sindicato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> O VIII Congresso da Rede, em março de 2006, aprova a criação do SindRede/BH.</li> <li><input type="checkbox"/> A gestão 2003/2006 permanece como direção provisória da nova entidade com a responsabilidade de legalizar o novo sindicato e convocar as eleições gerais.</li> <li><input type="checkbox"/> Eleição da primeira diretoria e conselho fiscal do SindRede/BH para a gestão 2006/2009.</li> <li><input type="checkbox"/> Enfrentamentos com o governo Pimentel para a consolidação da nova entidade.</li> </ul>

\* As eleições gerais do SindUTE/MG previstas para o final de 1994 foram adiadas pelo Conselho Geral da Entidade e realizadas em março de 1995.

do sindicato próprio e decidiu pela realização de um plebiscito com todos os/as trabalhadores/as, sobre a melhor forma de organização da Rede: sindicato próprio ou a permanência no SindUTE/MG.

Todas as forças políticas que compunham a diretoria da Subsede da Rede na gestão 2003/2006 defenderam a criação do novo sindicato. No final de 2005 foi confirmada, em plebiscito com a aprovação de 85%, a posição de construir uma entidade sindical própria, e no VIII Congresso da Rede, realizado em março de 2006, foi fundado o SindRede/BH, representando todos/as os/as profissionais da educação pública municipal de BH. A diretoria da gestão 2003/2006 permaneceu como direção provisória responsável pela legalização da nova entidade e o encaminhamento do processo eleitoral.

O Congresso aprovou o Estatuto da entidade e reafirmou princípios defendidos pela categoria ao longo de sua história organizativa na UTE/MG e no SindUTE/MG tais como: uma entidade de caráter sindical e sem fins lucrativos, que combate as discriminações (relativas à raça, credo religioso, gênero, convicção política ou ideológica); a independência e autonomia diante de outras organizações e par-

tidos políticos, entidades patronais e o Estado; a revogabilidade dos mandatos individuais e coletivos; o respeito à unidade, à democracia de base do movimento; a proporcionalidade na base para a composição da direção sindical; o limite de uma recondução consecutiva na diretoria; acompanhar o processo de rearticulação do movimento sindical brasileiro participando das diversas experiências organizativas em curso (Conlutas, Intersindical e outras).<sup>27</sup>

Esses critérios mantiveram, de forma equilibrada, todas as forças e correntes sindicais que participaram das eleições na direção da entidade,<sup>28</sup> na primeira gestão do SindRede/BH (2006/2009): Mudança na Rede, Coletivo Fortalecer e Coletivo Travessia.<sup>29</sup>

No processo de consolidação do SindRede/BH, a categoria enfrentou um grande atraso na liberação de sua Carta Sindical junto ao Ministério do Trabalho, e este fato foi utilizado pelo governo Pimentel<sup>30</sup> para suspender o repasse da contribuição de filiados/as, feito mediante o desconto em folha. Sem o repasse, a gestão 2006/2009, enfrentou uma grave crise financeira, mas, com o apoio da categoria e de diversas entidades sindicais, locais e nacionais, conseguiu manter a sede própria da entidade, garantir o pagamento mensal dos salários de funcionários/as, e manter a contribuição sindical através de débito bancário automático autorizado por cada filiado/a. Essa continua sendo a forma com que o SindRede/BH conserva seus rendimentos,<sup>31</sup> sem depender financeira ou administrativamente do governo.

A redução da liberação sindical remunerada concedida pela PBH para o conjunto da diretoria foi outra tentativa de golpe durante o governo Pimentel a partir de 2003. Após várias negociações houve a manutenção do mesmo número de libe-

---

27 No IX Congresso, realizado em 2008, foi aprovada por um voto de diferença a filiação experimental à Conlutas, mas mantida a resolução de acompanhamento das demais experiências organizativas do movimento sindical brasileiro.

28 Nas eleições para a gestão 2009/2012 houve uma polêmica sobre a aplicação da proporcionalidade que não será tratada neste artigo.

29 Os agrupamentos políticos permaneceram, em grande medida, com a mesma composição. A maior alteração ocorreu com o Coletivo Travessia que passou a incorporar militantes do Partido Socialismo e Liberdade (Psol) com atuação sindical na Conlutas e na Intersindical, e militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB), além de militantes independentes.

30 Fernando Damata Pimentel foi prefeito de Belo Horizonte pelo Partido dos Trabalhadores de novembro de 2002 até 1º de janeiro de 2009.

31 Ressalta-se que ainda existe um pequeno número de filiados, entorno de 200, que repassam a contribuição sindical através do desconto em folha, garantida por ação judicial.

rações anteriores, dezoito cargos,<sup>32</sup> apesar da diretoria de 2003/2006 ser composta por vinte e quatro membros efetivos. Em 2006, na primeira gestão do SindRede/BH (2006/2009), as liberações foram limitadas a quatro pessoas. Tal fato levou o sindicato a entrar com ação jurídica coletiva como forma de garantir as liberações para o exercício do mandato sindical, sendo vitorioso nesse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão do sistema municipal de ensino de Belo Horizonte coincidiu com o processo de redemocratização do país e com as jornadas em defesa da escola pública no Brasil nas últimas décadas, desenvolvidas pelos setores progressistas da sociedade. Desta forma, a luta dos/as trabalhadores em educação da capital mineira é parte da luta geral da classe trabalhadora, e, apesar de tempos/espacos específicos, ela influencia e/ou é influenciada por uma conjuntura mais ampla que perpassa os movimentos sociais (Calderón e Marin, 2003).

A Rede passou por diversas formas de organização, contudo manteve a tradição de definir as suas reivindicações e lutas em assembleias unitárias e, desde a década de 1970, busca elaborar pautas unificadas com os demais setores do funcionalismo municipal.<sup>33</sup>

Destacamos como principais características do movimento de resistência da Rede, a sua trajetória democrática e plural, a sua capacidade organizativa através da constituição de uma direção intermediária do movimento, uma militância de base. Esse engajamento repercutiu o ascenso do movimento de renovação pedagógica que assumiu a vanguarda no movimento social nos anos 1980 e 1990, articulando o debate salarial e pedagógico como parte da mesma reflexão sobre a melhoria da qualidade da educação pública. A defesa da escola pública, de qualidade, comprometida com a maioria da população e a construção de políticas de valorização profissional são pontos comuns em todas as pautas e lutas.

---

32 Na Prefeitura de Belo Horizonte a matrícula profissional é chamada de Boletim de Matrícula (BM). A liberação sindical era solicitada para apenas um cargo por pessoa como forma de manter o/a dirigente com uma jornada de trabalho dentro da escola. Na Prefeitura de Belo Horizonte a matrícula profissional é chamada de Boletim de Matrícula (BM)

33 No Ato das Disposições Transitórias da LOM/BH encontramos: “Art. 7º - Enquanto não editada a lei prevista no art. 49 da Lei Orgânica, a revisão da remuneração do servidor público se fará no mês de maio de cada ano”.

Essa capacidade de resistência da Rede tem retardado a implementação de políticas gerencialistas, apesar de não conseguir impedir o avanço dessas concepções nas políticas governamentais e nas escolas, e enfrentar um momento de forte opção pelo campo jurídico, que avaliamos como reformista e nada ousado, resultado da redução do debate político geral e no campo pedagógico e da inflexão na organização no local de trabalho.

Contudo, tem mantido conquistas, avançado em novas, mas também sofrido derrotas. Quatro delas, que afetam profundamente a organização do trabalho e a própria identidade profissional são: o fim da carreira docente unificada; a terceirização do trabalho dos/as auxiliares de escola; o fim do tempo coletivo e a mudança do período de férias. Essas mudanças alteram o ritmo do trabalho e as relações no local de trabalho.

A ruptura da carreira docente, em 2003, com a modificação do Plano de Carreira, a partir da criação do cargo de Educador Infantil separado do cargo de Professor Municipal, reavivou o debate sobre o valor do trabalho docente nos anos iniciais da educação básica. Esse debate foi central durante as décadas de 1970 a 1990, cuja principal reivindicação era o pagamento conforme a habilitação docente, independentemente da etapa de atuação. A consolidação da unificação da carreira docente, conquistada em 1990 e regulamentada no Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em 1996, é considerada uma das maiores conquistas da categoria. Portanto, a sua ruptura representa um retrocesso, um rompimento com a legislação vigente e um ponto vital de enfrentamento com o governo municipal.

O processo de terceirização da contratação dos/as trabalhadores/as responsáveis pelas atividades de limpeza, alimentação, portaria e vigilância, iniciado a partir de 1990, através de empresas, é amplificado após 2003, via contratação pela Caixa Escolar, incluindo as monitorias do projeto Escola Integrada e acompanhantes de crianças de inclusão. Com isso, as escolas convivem com uma situação de diferenças significativas de relações trabalhistas entre os/as profissionais das escolas, pois a terceirização, pelo Caixa Escolar, implica um enorme contingente de trabalhadores/as sem plano de carreira e sem os mesmos direitos trabalhistas dos/as concursados/as.<sup>34</sup>

---

34 Escola Integrada é um programa da PBH que visa estender o tempo de permanência dos estudantes na escola. Parte dos recursos do programa são próprios e outra oriundos do programa federal Mais Educação.



Essa situação repercute na gestão democrática da escola e dificulta a formação de um coletivo de trabalho com ação pedagógica articulada.

Essas alterações na organização do trabalho escolar e na carreira da educação vêm acompanhadas, desde 2006, do fim das reuniões pedagógicas coletivas dentro do horário de trabalho.<sup>35</sup> Avaliamos que o fim do tempo coletivo teve, e ainda tem repercussões fortíssimas no trabalho das escolas. Na verdade, ele significou a ausência de tempo para pensar coletivamente a prática pedagógica, para formular, elaborar, construir alternativas de intervenção pedagógica para cada ciclo, refletir sobre os problemas enfrentados no processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes, construir estratégias de trabalho com a infância e a juventude. Outro elemento vinculado ao tempo é o calendário escolar. O formato de calendário escolar, imposto pela Smed, é um controle da escola, através do tempo, que tem como consequência o aumento de licenças médicas, pois há limites físicos e emocionais, para suportar os problemas vivenciados cotidianamente nas escolas.

Essas políticas deterioram as condições de trabalho e dificultam a construção de relações democráticas no espaço escolar. Neste sentido, urge a reconstrução dos espaços de participação da gestão democrática, a partir da rearticulação dos movimentos sociais para a intervenção nos Colegiados, nas Assembleias Escolares, Conselhos e nas Conferências, para que sejam efetivamente espaços públicos de debates e de decisões, e não meras instâncias de instrumentalização da vontade governamental. Assim como a reconstrução do SindRede/BH como organização sindical plural, democrática, capaz de consolidar-se nos locais de trabalho e aglutinar a diversidade das demandas dos distintos setores profissionais, bem como reconstruir sua relação com os diversos movimentos sociais da capital mineira.

---

35 Em 1990, as reuniões pedagógicas foram aprovadas como o formato de organização do tempo coletivo para as escolas dos anos iniciais do ensino fundamental. Para as escolas de quinta a oitava série e segundo grau, a forma organizativa definida foi o tempo de projeto de 5 horas/aula. A partir do projeto Escola Plural, em 1995, as reuniões pedagógicas foram se constituindo como a forma de organização do tempo coletivo das escolas municipais. Com isso, o corpo docente conquistou 4 horas/semanais de projeto individual e 2 horas/semanais de reunião coletiva, dentro da jornada de trabalho. Em 1997, a Secretaria Municipal de Educação tentou alterar o formato das reuniões pedagógicas através da Portaria 008/97, reduzindo-as para 50 minutos semanais. Em 2005, a PBH conseguiu impor o fim das reuniões pedagógicas a partir do segundo semestre.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, José Clovis. “Estado, planejamento e democratização da educação”, in D. B. Souza & L. C. Faria (orgs), *Desafios da educação municipal*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio & Vlademir Marin. “Participação popular: a escola como alvo do terceiro setor”, in D. B. Souza & L. C. Faria (orgs), *Desafios da educação municipal*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MIRANDA, Shirley Aparecida de. “O movimento de constituição da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1897-1992): progressivo avanço do direito à educação”, Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2005, dissertação mestrado.
- ROCHA, Maria da Consolação. “Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte”. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009, tese de doutorado.
- ROCHA, Wanderson Paiva. “A CUT nos governos Lula e a reestruturação sindical: o caso do SindRede/BH”. Coimbra: Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 2011, dissertação de mestrado.





# A trajetória do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo – 1988-2004

*Alessandro Rubens de Matos*

*& Carlos Bauer\**

## INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é o de apresentar alguns elementos da trajetória do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem), no período histórico compreendido entre 1988 e 2004, mormente preocupados em situar sua relação política com os governos dessa municipalidade.

O Sinpeem tem sua origem na Associação dos Professores e Especialistas de Educação do Ensino Municipal (Apeem), fundada em 18 de dezembro de 1976,<sup>1</sup> e transformada em Associação dos Profissionais em Educação do Ensino Municipal (Apeem),<sup>2</sup> em 1988. Nos primeiros anos de existência seu quadro de associados apresentava expressivo número de diretores, coordenadores e supervisores da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo. Essa entidade, inicialmente, caracterizou-se pela política de conciliação com os governos municipais, procurando

---

\* Alessandro Rubens de Matos, professor da SME/SP e mestre em educação pelo Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – São Paulo. E-mail: [alessandrorubens@bol.com.br](mailto:alessandrorubens@bol.com.br). Carlos Bauer, professor do Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – São Paulo. E-mail: [carlosbauer@pesquisador.cnpq.br](mailto:carlosbauer@pesquisador.cnpq.br).

- 1 Documento com o seguinte título: “Nota explicativa sobre a proposta de Estatuto da Apeem”, 1980.
- 2 Passou de Apeem para Apeem no final de 1988, quando da aprovação do estatuto. A intenção com a mudança era de abarcar não só professores e especialistas, mas também funcionários de escola que atuavam nas secretarias, na cozinha, na vigilância e também os inspetores.

atender aos interesses mais imediatos dos chamados especialistas (esses diretores, supervisores e coordenadores).

Sua política seguia os parâmetros de um rol de associações da época denominadas “chapa branca ou pelega”, que se constituíram, principalmente, a partir da carta constitucional outorgada por Getúlio Vargas, em 1937 e detalhada em 1943, com a Consolidação das Leis Trabalhista (CLT), que mantinha a estrutura sindical oficial e negava o direito de sindicalização aos funcionários públicos. A eles era permitida apenas a criação de associações para fins beneficentes, recreativos e de economia ou corporativismo e, muitas vezes, de caráter clientelista, o que explica a organização de muitas associações de funcionários públicos docentes, das quais se destacam o Centro do Professorado Paulista (CPP), a Associação dos Professores Primários de Minas Gerais (APPMG), a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (Apesnoesp), hoje denominado Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp).

## ANTECEDENTES HISTÓRICOS E FORMATIVOS DO SINPEEM

Os fundadores da antiga Apeem eram signatários da política dos governos militares, majoritariamente pertenciam à Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido sustentáculo da ditadura civil-militar. Faziam uma diretoria de composição com setores minoritários ligados ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Nesse período, muitos dos docentes da rede municipal da cidade de São Paulo, que possuíam alguma atuação política, estavam ligados aos movimentos oposicionistas que atuavam na legalidade, no Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), participando do Movimento pela União dos Professores (MUP) e do Movimento de Oposição Aberta dos Professores (Moap). Os dois últimos formados no final da década de 1970, com objetivo principal de alavancar as lutas sindicais dos docentes, “adormecidas” pelas associações governistas e pela ditadura militar.

O MUP e Moap exerceram forte pressão, em 1978, sobre a direção da Apeoesp. Esse fato resultou em uma assembleia geral na Escola Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, quando, então, foi aprovada uma pauta de reivindicações e criada a Comissão Aberta dos Professores. Esses fatores foram fundamentais para a unificação dos setores da oposição e tiveram como consequência a formação do Comando de Greve Geral (criado na greve de 1978) e da Comissão Pró-Entidade Única (Cpeu). É na Cpeu que se consolidou a chapa de oposição que venceu as eleições da Apeoesp, com 77% votos, em 1979. Assim, esse período pode ser ca-

racterizado como importante marco na história da luta dos docentes, pois, além de gerar uma ruptura política dentro da Apeoesp, propiciou o aparecimento de novas lideranças sindicais, que redundaram em uma vanguarda que atuaria na Apeem.

Com isso, alguns militantes, dentre os quais Antonio Carlos Machado, Natalina Vicente Vieira, Olga Kaliu Figueiredo, Fidelcino Rodrigues de Oliveira, entre outros, entendiam a necessidade de uma entidade específica para o magistério municipal. Assim começaram a atuar na Apeem<sup>3</sup> e, pouco a pouco, abriram caminho para a participação de outros militantes que atuavam na base da categoria.

A partir de então a Apeem passou a atuar de forma diferente, representando certa oposição aos governos municipais, posicionando-se sobre as questões políticas maiores como a ditadura, a dívida externa, a democratização da escola pública etc.

As eleições de 27 de maio de 1983<sup>4</sup> resultam, portanto, de um processo que começou a se delinear nas greves de 1978 e 1979. A vanguarda<sup>5</sup> formada nesse período ajudou a mobilizar a categoria e a construir a Apeem. Parece significativo o fato de esta eleição ocorrer com bom número de participantes para os parâmetros da época, ou, mais precisamente, 4.673 votantes (nesse momento, a entidade tinha 5.800 filiados, aproximadamente um terço da categoria), em plena ditadura, sobre grande repressão dos governos e dos seus aparatos repressivos comprometidos com a manutenção do regime.

Nota-se que houve um crescimento significativo do número de filiados: em 1980<sup>6</sup> eram 1.000 e, em 1983, 5.800. Esse salto se deve a uma conjuntura que mobilizou setores importantes da população. Os sindicatos tornaram-se um polo de resistência e de atuação política em favor das transformações sociais em curso no país. No caso da Apeem, a oposição teve o papel de fortalecer as contradições internas da diretoria – no que se refere à relação do PMDB com o PDS (partidos que sucederam ao MDB e à Arena, respectivamente de oposição e de apoio ao governo) –, levar o sindicato a se posicionar diante dos governos municipais. Esse processo levou parte da categoria dos professores municipais a enxergarem, nessa associação, uma possibilidade para obter conquistas econômicas e políticas. Não por acaso, esse crescimento ocorreu logo após a chegada dos militantes advindos da oposição formada na Apeoesp.

---

3 É importante ressaltar que segundo o primeiro boletim informativo, de 1980, a Apeem contava com aproximadamente mil associados.

4 *Boletim Informativo Apeem em Ação*, jun 1983, Ano 3, n. 4.

5 Em francês *avant-garde*, vanguarda, tropa que vai à frente para o primeiro combate. Aqui utilizamos esse termo para identificar os setores que organizam os movimentos sociais.

6 *Boletim Informativo Apeem em Ação*, dez 80, Ano 1, n. 1.

Podemos afirmar, portanto, que essa entidade torna-se, em meados dos anos 1980, representativa, e passa a capitalizar reivindicações da categoria docente e mesmo de parte da sociedade, como foi o caso das demandas por abertura política e a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte e a realização de eleições livres e diretas para presidente da República. Esse foi um ponto de referência inicial para o que, depois de 1988, viria a ser o Sindicato dos Profissionais de Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem). Hoje, esse sindicato dos educadores municipais possui um número muito expressivo de associados, aproximadamente 50 mil, e é a maior entidade sindical entre aquelas que representam os servidores na cidade de São Paulo.

## A GESTÃO DO PREFEITO MÁRIO COVAS E A EDUCAÇÃO MUNICIPAL

O governo Covas estabeleceu como diretrizes fundamentais de sua administração:<sup>7</sup> a austeridade e a otimização dos recursos; um governo transparente; a busca por soluções ouvindo a comunidade e o respeito aos compromissos. Traçou, como objetivos principais, a integração e melhoria dos sistemas de transporte coletivo; o combate às enchentes; a regularização dos loteamentos clandestinos e a redução dos déficits educacionais (para resolver esse problema assumiu a professora Guiomar Namó de Mello, reputada pesquisadora) e habitacionais.

A Prefeitura de São Paulo, já naquela época, apresentava o discurso da falta de verbas como justificativa para os poucos investimentos na educação. Essa assertiva tornou-se a tônica dos governos até os dias atuais.

O que levou os docentes a permanecerem em luta, realizando greves, ou, ainda, empregando outras formas de ação, como a realização de atos unificados com o funcionalismo, ou só da categoria dos professores, assembleias com paralisação, a Apeem foi obtendo conquistas importantes.

Com base na documentação encontrada, nos arquivos do Sinpeem, pudemos traçar o Quadro 1.

A pressão conjunta, mobilizando outros setores da sociedade – como, por exemplo, as associações de moradores – trouxe novas conquistas para a educação municipal. Houve um aumento do número de matrículas nas Emei's (45%); a criação do

---

7 Prefeitura do Município de São Paulo, *O poder em São Paulo: história da administração da cidade, 1554-1992*, São Paulo, Cortez/Prefeitura de São Paulo, 1992.

QUADRO 1  
PRINCIPAIS REIVINDICAÇÕES DOS PROFESSORES  
MOBILIZADOS EM TORNO DO SINPEEM

Principais reivindicações	Conquistas
1983 - Aumento salarial de 35%.	15% de aumento + abono que depois fora incorporado.
Piso de 2,5 salários mínimos.	Não conquistado.
Elaboração de um piso e vínculo empregatício para o professor comissionado com garantias previstas na CLT.	Não conquistado.
Recreio livre para o professor I.	Conquistado.
Conselho de Escola deliberativo.	Conquistado.
Concurso para todos os níveis.	Atendido.
Participação das entidades de classe no processo de reestruturação da carreira.	Reestruturação da carreira com a Lei 9875/85.
Retirada das faltas da greve de 1978 1979.	Não encontramos nenhum documento.
Estatuto do Magistério com jornada, estabelecimento e delimitações das funções dentro das escolas.	Não conquistado.
Regimento Comum das Escolas.	Conquistado com o decreto 21.811/85.

cargo de coordenador pedagógico de Emei; <sup>8</sup> foram acrescentadas às 211 escolas de educação infantil e 282 de primeiro grau, existentes em 1983, mais 74 escolas; 70 creches deixadas pelo ex-prefeito Reynaldo de Barros foram concluídas e iniciou-se a construção de mais 27 unidades.

Nesse sentido, houve, na avaliação do sindicato, um avanço contraditório, pois ao lado da melhora na relação com a Apeem, existiu repressão aos movimentos sociais e, em certa medida, uma continuidade do discurso dos governos anteriores, quanto à questão das destinações dos recursos.

## O GOVERNO JÂNIO QUADROS (1986-1988)

### E A VOLTA DOS VENTOS AUTORITÁRIOS

Jânio Quadro assumiu o cargo de prefeito de São Paulo em janeiro de 1986, elegeu-se com 37, 5% dos votos, tendo como *slogan* de campanha “Honestidade, trabalho e segurança”. A vassoura e o hino que prometia varrer a corrupção, sim-

---

8 Documento da Secretaria Municipal de Educação: “Ensino Municipal na Cidade de São Paulo”.



bologias usadas em campanhas anteriores, foram então resgatados, advogava-se que era necessário apagar a corrupção, a imoralidade e enxugar a máquina pública marcada pelo clientelismo e os gastos exorbitantes com funcionalismo numeroso e ineficiente.

Ao prosseguir na linha de seu *slogan*, Jânio propagava a necessidade, em toda a sua administração, de contar com dirigentes virtuosos com força para formatar as pessoas dentro dos bons costumes. Nesse sentido, procurava-se eliminar fatores que pudessem contribuir para a desordem pública, ou seja, pensava-se o controle social como pré-requisito para a harmonia da sociedade.

A política salarial, para a categoria docente, caracterizou-se por um profundo arrocho. Segundo documento da Secretaria Municipal de Educação de 1989, com o título “Dez meses de administração: o que mudou?”, as perdas salariais dos professores foram de 47,2%. Nesse aspecto, de acordo com as palavras da ex-presidente da Apeem, Maria Rita Cáceres:

Na administração Jânio, nós passamos por uma fase tão difícil, era uma inflação tão acelerada, que o símbolo do grau de deterioração, é que gente não conseguia sequer abrir um crediário apresentando o holerite (Maria Rita Cáceres, entrevista, 2010).

Quanto às escolas, nesse período, a situação era bem difícil. Só para se ter uma ideia, em 1º de janeiro de 1989, dos 654 prédios escolares, 60% estavam com problemas graves de eletricidade e hidráulica; os telhados danificados e faltavam mais de 35 mil carteiras.<sup>9</sup> Isso atestava o abandono e o sucateamento da escola pública municipal no período janista. O secretário de Educação Paulo Freire, na gestão Luiza Erundina (1989 – 1992), ao assumir a pasta, impressionou-se pelo grau de precariedade e com o descaso encontrado:

Encontramos escolas sem lápis, sem papel, sem giz, sem merenda. Encontramos escolas inauguradas, ostentando até placas com os dizeres de costume, como nome do prefeito, do secretário, do diretor imediato, mas vazias, ocas, sem cadeiras, sem cozinha, sem alunos, sem professores, sem nada (Freire, 1993: 106).

Uma das marcas do governo Jânio foi à perseguição aos sindicalistas e aos professores e pais que participavam de movimentos reivindicatórios. Em sua administração foram demitidos mais de 2.000 professores temporários, além disso, o clima de terror era grande (Zuchetto, 2001: 34). Mães que apoiavam o movimento dos docentes

---

9 “Dez meses da administração: O que mudou?”, São Paulo, Secretaria Municipal de educação, 1989.

eram ameaçadas com a promessa de fechar a unidade escolar em que seus filhos estudavam. Esse fato também foi denunciado em uma reportagem que abordava a situação da educação municipal pelo jornal *O Estado de São Paulo* de 1º de maio de 1987.

O prefeito Jânio Quadros criou um clima de terror nas escolas municipais e entre as mães de alunos, com ameaças de fechar as unidades onde houvesse manifestação contra as demissões de professores envolvidos na greve dos servidores municipais. As diretoras das escolas estão proibidas de dar entrevistas, os demitidos não falam, esperando uma reconsideração do ato do prefeito, e as mães cancelaram todos os protestos programados, com medo de que seus filhos fiquem sem aulas este ano (*O Estado de São Paulo*, 01.05.1987).

A relação da Apeem com o governo Jânio foi extremamente difícil. Não se tratava apenas das questões corporativas mais imediatas. No seio deste embate estava, também, uma luta política ideológica em que a prefeitura tentava descaracterizar as ideias de uma vanguarda (principalmente no que diz respeito à democratização da escola pública) que começava a se firmar dentro do movimento dos professores. Neste contexto, a administração janista tratou de atacar a entidade com todos os mecanismos possíveis.

Em que pese à onda de perseguições e atos repressivos do governo, os professores municipais seguiram encaminhando suas lutas e pautas de reivindicações, liderados pela Apeem, e exigiam:

- ❑ defesa da reestruturação da carreira do magistério público municipal e pelos enquadramentos funcionais por títulos e tempo de serviço;
- ❑ 13º salário igual ao padrão de vencimentos percebidos pelo servidor;
- ❑ piso salarial igual a cinco salários mínimos, ou igual a 5% do salário mínimo por hora aula;
- ❑ reposição das perdas salariais;
- ❑ defesa do Regimento Comum das Escolas Municipais, que instituiu o Conselho de Escola de caráter deliberativo;
- ❑ Estatuto do magistério;
- ❑ jornada de trabalho compatível com a atividade docente;
- ❑ vínculo empregatício para os professores comissionados e substitutos;
- ❑ concurso de provas e títulos para preenchimentos de vagas na carreira do magistério;
- ❑ nomeação de diretores concursados para vagas existentes;
- ❑ defesa do ensino público e gratuito em todos os níveis;

- ❑ autonomia pedagógica para as escolas;
- ❑ liberdade de ensino para o docente;
- ❑ liberdade de organização e expressão dentro das escolas (*Jornal Apeem*, ano III, n. 11, ago 1986, p. 6).

No entanto, Jânio continuou com sua política de não atendimento às reivindicações dos docentes e de perseguição vigorosa aos membros da entidade representativa. A entrevista do prefeito ao jornal *Diário Popular*, em 24 de abril de 1987, ilustra bem esse processo:

*Repórter* – O *Diário Oficial* de hoje (ontem) traz mais de 800 demissões. Esse número vai aumentar?

*Prefeito* – Se a greve não cessar, aumenta sim. Eu sou capaz de demitir todos [...]. Por que a lei tem que ser cumprida. É lei. Greve de servidor é ilegal, Manifestamente ilegal.

*Repórter* – O senhor negocia com o comando de greve?

*Prefeito* – Eu não negocio com comando algum. Eu negocio com entidade. Para mim inexistente comando. Não admito comando de greve porque eu estaria admitindo a greve também.

Desse modo, empreendeu uma forte campanha de desmobilização, a tal ponto que foi promovido, por parte da prefeitura, um abaixo assinado contra a entidade no qual os diretores pressionavam os professores para sua subscrição, bem como a suspensão de sua filiação sindical. Alguns depoimentos de militantes da época retratam esse período marcado pela sanha autoritária e conservadora do ex-prefeito Jânio Quadros:

No governo Jânio acabou tudo, com a punição, os professores ficaram com medo de fazer movimento, de fazer greve, o sindicato não tinha arrecadação para sobreviver, foi um momento difícil, de debandada (Joselina Maria Villares Ferreira Bastos, entrevista concedida em fevereiro de 2010).

O tom autoritário do período janista é explicitado nas palavras da importante ativista daquele período, Maria Rita Cáceres:

[...] na administração Jânio, a gente passou a ser perseguida sem nenhuma expectativa. Ele cortou todas as consignações, a gente ficou sem dinheiro, dependíamos do ato político do associado em ir até a sede e pagar a mensalidade, não tínhamos nem como abrir conta em banco, ficamos na ilegalidade. Ao mesmo tempo em que fazia a campanha, toda a vanguarda era perseguida (Maria Rita Cáceres, depoimento de 2010).

Houve como fruto desses gestos autoritários, uma diminuição do número de filiados, tanto que, em 1986, ocorreu uma eleição com pouquíssima participação

dos sócios da entidade, não mais que 300 votantes, tal como nos relatou o professor Antônio Carlos Machado:

Essas eleições ocorreram em um momento de grande repressão, o número de votantes não passou de 500, parte dos professores estavam reticentes quanto à sua participação. O MDB e o PC do B estavam mais organizados, principalmente com diretores de escola e supervisores (Antonio Carlos Machado, entrevista em março de 2010).

Configurou-se, nesse momento, uma mudança substancial na direção da entidade. Esse processo ocorreu em uma conjuntura municipal marcada pelo autoritarismo, e perseguição à Apeem e, ao mesmo tempo, um esvaziamento do sindicato refletindo, em grande medida, na significativa redução da participação dos professores na vida sindical, particularmente, nas assembleias ordinárias, nos seus fóruns de discussões e pleitos eleitorais.

### A RELAÇÃO DO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PAULO FREIRE COM SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL (SINPEEM) (1989-1992)

A relação do Sinpeem com o governo da prefeita Luiza Erundina inaugurou um novo período na história política da cidade de São Paulo e até mesmo no Brasil. Afinal, era a primeira vez que o mais importante município do Brasil era governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Pesquisas do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec),<sup>10</sup> com base em documentos da Secretaria de Educação do Município de São Paulo e coordenadas por Pedro Jacob, mostraram que em 1988 de um total de 421.526 alunos matriculados no ensino fundamental, 87.584 (22,5%) foram retidos e 24.343 abandonaram a escola. Quase 35% dos alunos reprovados evadiram-se da escola logo no primeiro ano. Os alunos da 5ª série tinham um índice de evasão e reprovação de 38%. Em janeiro de 1989, a rede municipal contava com 650 escolas. Dessas, 639 funcionavam em prédios da prefeitura da cidade de São Paulo, sendo que 60% necessitavam de melhoria física. A situação era tão grave que 14 escolas foram interditadas por falta de segurança aos alunos e professores. A rede municipal atendia, naquele momento, a 650,7 mil alunos.

---

10 Cf. [www.cedec.org.br/publicacoes.asp?publ=current&page=publ&subpage=publ](http://www.cedec.org.br/publicacoes.asp?publ=current&page=publ&subpage=publ). Acesso em 02.06.2011.

Para dar conta dos enormes problemas educacionais de São Paulo, Luiza Erundina convidou para a pasta da Educação um dos educadores mais renomados do mundo naquele momento (e ainda hoje), Paulo Freire. Foi marcante o fato de um educador democrático, progressista, ligado às causas sociais e humanísticas, subir nos espaços de poder, colocando em pautas temáticas como as causas dos oprimidos, as críticas aos opressores, a educação como prática de liberdade e o papel da democracia. Esse fato inaugurou um novo momento da história da educação na cidade de São Paulo, no Brasil e em boa parte do mundo.

A nomeação de Paulo Freire ocorreu em janeiro de 1989, e ele ocupou o cargo até 27 de maio de 1991.

Sua atuação à frente da Secretaria da Educação pautou-se por quatro diretrizes principais: democratização da gestão das escolas, democratização do acesso do aluno ao ensino municipal, melhoria da qualidade de ensino e implantação de programas especiais de educação de jovens e adultos.<sup>11</sup>

Diante desses pressupostos e da relação histórica entre o Partido dos Trabalhadores e os movimentos sociais, houve, por parte dos sindicatos, e em particular os ligados ao funcionalismo público, uma grande expectativa em relação ao atendimento de suas reivindicações. Os professores não fugiram dessa tônica, contudo, a entidade que os representava passava por transformações.

Diferentemente do governo Jânio, a nova administração democrático-popular não mais processava os militantes por ter uma visão contrária, não mais suspendia os professores ativistas, houve, portanto, abertura significativa para discursos de oposição. Claudio Fonseca conseguiu capitalizar as reivindicações da categoria e apresentar-se como o militante que fez o embate com o governo municipal. Um exemplo disso foram suas declarações repercutidas no jornal *Folha de S. Paulo*, de 12 de setembro de 1989:

Fonseca acusou o secretário de Educação, Paulo Freire, de viver viajando. Disse que diretores de escolas têm sido intimidados. Afirmou que não houve nenhum avanço na área da educação em relação a administrações anteriores. Para ele, não há resposta para os problemas de evasão escolar, repetência e falta de vagas.

É possível verificar a repercussão desse discurso crítico em outra declaração, dada pelo presidente do Sinpeem, Claudio Fonseca, também no jornal *Folha de S. Paulo* de 13 de setembro de 1989:

---

11 Documento: “(1989-1991) Três anos de administração de governo democrático e popular”, São Paulo, Prefeitura de São Paulo.

Fonseca disse que a categoria está decepcionada com o secretário, e que não vai admitir que Freire fale da “escola bonita” [...] enquanto os professores têm salários baixos.

Claudio Fonseca disse ainda que a administração da prefeita Luiza Erundina “é politicamente boa, mas administrativamente é um verdadeiro desastre”. Ele afirmou que Freire não definiu a política educacional a ser adotada nas escolas.

Com essa posição, o presidente da entidade ganhou simpatia de parte significativa dos professores, preencheu um espaço de oposição, deixado pelos petistas que foram participar da administração. Como fruto dessa política, desse comportamento, conseguiu vencer sucessivas eleições para o Sinpeem e também o pleito para vereador da cidade de São Paulo, anos depois.

Por outro lado, a administração petista enfrentava as dificuldades de realizar reformas dentro do jogo da democracia parlamentar burguesa. Sobretudo a brasileira, incapaz de resolver, historicamente, os problemas agrários, o acesso à saúde e à educação.

Houve, sem sombra de dúvida, já no primeiro ano da administração do Partido dos Trabalhadores, uma série de conquistas. Essas, por sua vez, adquiriram grande relevo, pois era a primeira vez que os professores do município de São Paulo elevavam o grau de discussão para além das questões salariais. O debate da democratização da escola entra em cena, a preocupação pedagógica também passa a fazer parte das reflexões, por meio de temas como a formação do professor, materiais didáticos, número de alunos por sala, sala de apoio pedagógico, entre outros pontos importantes que podem ser encontrados no “Estatuto do magistério”.

Particularmente, na elaboração do “Estatuto do magistério” houve grande participação do Sinpeem. Esse histórico documento para os professores da rede municipal foi fruto de intensos debates entre a prefeitura e as entidades do magistério. Nesse contexto, a contribuição do sindicato foi significativa, pois trazia ideias construídas ao longo de lutas que remontam ao ano de 1976.

Foi no período de Cortella, à frente da Secretaria de educação, que depois de praticamente três anos de discussão com as entidades, é aprovado o “Estatuto do magistério público municipal”, Lei 11. 229 de 26.06.1992. Este é considerado a maior conquista dos educadores da cidade de São Paulo. Em sua página na internet, o Sinpeem afirma que com o “Estatuto” se assegurou e organizou:

- ❑ plano de carreira do magistério;
- ❑ jornada especial integral;
- ❑ investimentos em concursos;
- ❑ concurso de acesso;

- ❑ evolução funcional;
- ❑ gestão democrática com conselho deliberativo;
- ❑ criação de cargo de professor adjunto;
- ❑ direito de afastamento sindical para participação da categoria em congressos, reuniões de representantes, entre outros eventos.
- ❑ A conquista da jornada especial integral foi o resultado concreto da defesa e vitória do Sinpeem pela melhoria da qualidade de ensino. A jornada especial integral (JEI), implantada somente no município de São Paulo, nada mais é que o reconhecimento do trabalho do professor, que envolve a regência e todas as atividades correlatas. Com a medida, o professor passou a cumprir 25 horas em sala de aula e a ter 15 horas para o planejamento de aulas, discussões e desenvolvimento de projetos para melhorar o ensino público.<sup>12</sup>

Além de estabelecer critérios para o exercício da profissão docente, esse documento possibilita aos professores que participarem de cursos (de curta duração, especialização, mestrado e doutorado) a evolução funcional, o que serve de estímulo para a procura de novas aprendizagens.

Temos, portanto, a partir do governo democrático popular de Luiza Erundina de Souza, um novo patamar de relações de trabalho dos professores. A construção deste novo momento foi resultado de relações ora tensas, ora mais convergentes com os movimentos sociais. E em particular, com o Sinpeem que, ao longo de sua história de embate com os governos, ajudou a formar quadros, a frutificar ideias que, depois, redundaram em conquistas relevantes para a educação no município de São Paulo.

## O SINPEEM E A DIFÍCIL TRAJETÓRIA NOS GOVERNOS MALUF E PITTA (1993-2000)

Os governos dos prefeitos Paulo Maluf e Celso Pitta tiveram como secretários de Educação, Sólton Borges (1993-1997), Régis Fernandes de Oliveira (1997), Ayres da Cunha Marques (1997-1998) e Hebe Magalhães Castro de Tolosa (1998).

O Sinpeem, nesse momento, já desfrutara de outro patamar de estrutura e funcionalidade. O período de 1989 a 1992, havia tornado possível à reorganização do sindicato em termos qualitativos e quantitativos.

---

12 Cf. [www.sinpeem.com.br/materiais.php?cd\\_secao=11&codant](http://www.sinpeem.com.br/materiais.php?cd_secao=11&codant). Acesso em 18.05.2010.

Em 1996 o Sinpeem já contava com 28 mil filiados, número bem razoável se observado que, naqueles dias, os funcionários das escolas municipais totalizavam, aproximadamente, 46 mil. O número de sindicalizados correspondia a praticamente metade da categoria.<sup>13</sup>

Entretanto, ao observar as mobilizações organizadas pela entidade, o número de participantes nas passeatas (cf. Quadro 2), paralisações, atos e assembleias diminuiu sensivelmente em relação ao número de filiados.

Mesmo que façamos ressalvas aos dados divulgados por jornais ou pela Polícia Militar, poderíamos dobrar esses números e ainda assim a diferença entre o número de filiados e o de participantes efetivos nas mobilizações continuaria significativas.

Destacamos, também, que no período correspondente a esses dois prefeitos não houve o registro de greve. Em nossa pesquisa em jornais e publicações do Sinpeem a que tivemos acesso, não encontramos nenhum indicativo contundente que caminhasse no sentido de que a direção majoritária do sindicato estivesse disposta a organizar ações mais radicalizadas, como é o caso das grevistas. O que não quer dizer que não houve embate com o governo, pelo contrário, houve confrontos importantes expressos em várias formas de mobilizações. Estas, por sua vez, eram, em geral, baseadas em negociações entre governo e sindicato, esse processo acompanhava atos em frente à Secretaria Municipal de Educação, na Secretaria de Administração Pública Municipal e no gabinete do prefeito. Algumas delas reprimidas, como relata Lurdes Quadros:<sup>14</sup>

Este foi sem dúvida um dos períodos mais difíceis que vivenciei. Foi um período de total abandono das políticas públicas e implementação de parcerias com a iniciativa privada, em especial na educação e saúde. Foi o período em que intensificou os convênios com entidades privadas na educação infantil e terceirizações dos serviços. Período em que enfrentamos a repressão policial; com perseguições, prisão de ativistas e lutadores (Lurdes Quadros, entrevista em 2010).

O relato mostra os limites das liberdades políticas, e que o aparato policial ainda é utilizado fortemente, sempre que as classes dominantes veem seus interesses questionados. A cidadania burguesa tem, portanto, seus limites impostos pelas priori-

---

13 *Jornal da Tarde* (09.09.1996) divulga os resultados das eleições no Sinpeem, com destaque para a vitória da chapa 1 (situação) com 10.906 votos (53%, 05%), contra 8.656 votos (41, 66%) da chapa 2 (oposição) de um total de 20.018 votantes.

14 Lurdes Quadros hoje é diretora do Sinpeem e faz oposição a atual direção majoritária do sindicato. Na época, era conselheira da entidade.



QUADRO 2  
PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES EM ATOS PÚBLICO  
NA CIDADE DE SÃO PAULO NA DÉCADA DE 1990

Data	Tipo de mobilização	Número de participantes
12.03.1993	Ato público em na Câmara Municipal	3.000 ( <i>Folha da Tarde</i> )
07.08.1993	Assembléia	350 ( <i>Diário Popular</i> )
18.08.1994	Ato em frente à SME	200 ( <i>Folha da Tarde</i> )
05.04.1995	Ato público em na Câmara Municipal	800 ( <i>Folha da Tarde</i> ) 3.000, segundo Sinpecm
14.11.1995	Ato público em na Câmara Municipal	200 ( <i>Diário Popular</i> )
12.03.1996	Ato público em na Câmara Municipal	500, segundo Polícia Militar 1.000, segundo Sinpecm
09.05.1996	Passeata e ato em frente à SME	1.200, segundo Polícia Militar 2.000, segundo Sinpecm
26.06.1996	Passeata e ato em frente à Câmara Municipal	1.200, segundo Polícia Militar 2.000, segundo Sinpecm
03.02.1999	Ato em frente à SME	1.500 ( <i>O Estado de São Paulo</i> )
30.03.1999	Ato em frente à SME	800, segundo Polícia militar
03.12.1999	Ato em frente à Secretaria de Administração Pública (SAP)	1.500 ( <i>Diário Popular</i> )
16.12.1999	Ato em frente à SME	1.000 ( <i>Jornal da Tarde</i> )

Quadro elaborado a partir de dados divulgados nos jornais um dia após as manifestações.

dades das classes dominantes. Nesse período claramente, vislumbraram-se novas formas de acumulação por meio da apropriação de funções que eram, em grande parte, fornecidas pelo Estado. Estavam em jogo, sobretudo o acesso às fontes de financiamento governamentais.

Foi marcante, nesse contexto, o documento produzido pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e divulgado no jornal *Diário Popular* de 25 de novembro de 1996.

Concluído em junho deste ano, o documento, que leva o pomposo nome de Projeto de Desenvolvimento Institucional e foi contratado sem licitação, sugere três alternativas de gestão para as áreas sociais do governo municipal: a gestão compartilhada entre o poder público e entidades particulares, terceirização da gestão e privatização com avaliação baseada no vale-educação.

Tratava-se, portanto, de implementar um modelo privatizante direto. Caso não fosse possível, seria implementado um modelo misto ou indireto. Algo parecido com o Plano de Atendimento a Saúde (PAS), em que cooperativas assumiam o controle do equipamento público, sendo que a compras poderiam ocorrer sem licitação e do ponto de vista funcional. A cooperativa era responsável por contratar funcionários que não teriam diversos direitos, o salário seria fruto do número de

pacientes. No caso da educação, a escola receberia determinada verba, até mesmo para pagamento de funcionários, de acordo com o número de alunos.

Diante dessas possibilidades, a luta contra a privatização passa a fazer parte, de maneira mais incisiva, da pauta de reivindicações. Essa temática ganha força nos documentos, especialmente na metade dos anos de 1990. Houve, nesse processo, uma tentativa de dialogar com outros setores da sociedade. Foi produzida uma carta aberta à população apresentando uma posição diante da política que vinha sendo adotada na esfera municipal, mas, também no âmbito federal. Nela, é possível já detectar os reflexos da diminuição dos recursos na educação e as soluções dadas pelos correligionários do Banco Mundial.

Todos os dias, nos noticiários, os servidores públicos são taxados de ineficientes, preguiçosos, despreparados e irresponsáveis. Será que a realidade é essa mesmo?

Ninguém fala que as escolas públicas estão caindo aos pedaços, que os hospitais não possuem leitos nem material, que falta pessoal (desde professores, médicos até responsáveis pela limpeza) e a imensa maioria dos funcionários mal consegue sobreviver com o que recebe.

Fórmulas mágicas são propostas para acabar com “tanta ineficiência”:

- Fim da aposentadoria por tempo de serviço.
- Fim da igualdade de direitos entre ativos e aposentados.
- Destruição do patrimônio estatal (construído com o dinheiro do povo).
- Privatização dos serviços públicos.
- Fim da estabilidade dos servidores públicos.
- Arrocho salarial.

Estes são alguns dos objetivos perseguidos por Fernando Henrique Cardoso, Mário Covas, Paulo Maluf e tantos outros, para cumprir as exigências do FMI e dos empresários. Em São Paulo, Maluf segue esta cartilha, acaba com os serviços públicos e torna insuportável a vida dos servidores municipais, retirando-lhes o reajuste a que tinham direito em fevereiro. Maluf mente para a população dizendo que fez isso para salvar o Real e fazer obras na cidade.

Nós, que diariamente estamos nos bairros, sabemos muito bem que precisamos de obras. Mas será que Maluf até agora não mandou desentupir bueiros, recolher lixo diariamente na periferia, canalizar córregos, fechar crateras nas ruas, consertar escolas e atender a população decentemente nos hospitais por causa dos salários dos servidores?

Como um professor pode trabalhar tranquilo e dar uma aula de qualidade ganhando R\$ 242,45 por mês? E um servente ganhando R\$ 147,11? Com que dinheiro comprar livros e frequentar cursos para ensinar melhor nossos filhos, se o que ganhamos mal dá para comer?

Acreditar só mesmo aqueles que ainda esperam Papai Noel todos os anos! (“Carta aberta à população”, elaborada pelo Sinpeem, 1995).

É interessante verificar que, em nossa pesquisa documental, esse foi um dos poucos documentos que procurava um diálogo mais aberto com a população. Em geral, os documentos do Sinpeem são direcionados aos professores. Entretanto, a mobilização contra a privatização trouxe essa possibilidade que, em parte, deu certo. O avanço do capital privado na educação municipal na cidade de São Paulo foi menor que em outros setores menos organizados. Existe também o fato de que os escândalos (desvio de dinheiro, superfaturamento de obras), causaram uma forte crise política que diminuiu o poder do governo para aprofundar as contrarreformas ligadas a terceirização e a privatização na cidade de São Paulo.

O Sinpeem tratou, portanto, com suas mobilizações de colocar na ordem do dia a problemática educacional, em relação ao financiamento, estrutura das escolas, condições de trabalho dos docentes.<sup>15</sup> Todavia, o tema principal se deu em torno das questões salariais, com destaque, segundo Lurdes Quadros, para a campanha pelos 81%. Sobre isso, ela nos afirmou que:

O sindicato participou de mobilizações por reposição salarial e integrou os movimentos em defesa da escola pública independente. Organizamos a resistência sobre a decisão de Paulo Maluf de retirar o reajuste referente ao mês de fevereiro (81%) (Lurdes Quadros, entrevista em 2010).

A Lei 10.688/88 previa que, entre 47% e 58% das receitas do município, fossem destinadas para pagamento de pessoal. Esta lei do governo Jânio Quadros, possibilitava, naquele momento, a reposição de perdas salariais importantes.<sup>16</sup> Por outro lado, essa lei era um entrave, pois condicionava o aumento à arrecadação, no entanto, Maluf não cumpriu a legislação vigente e deu apenas 6% de reajuste.<sup>17</sup> Posteriormente, o prefeito revogou a lei e os reajustes passaram a ser quadrimestrais.

Ocorreu nesse período um duplo movimento. De um lado, houve mobilizações impulsionadas pelas políticas educacionais privatizantes e de arrocho salarial. De

---

15 Em nossa limitada pesquisa, selecionamos no Departamento de Documentação e Informática da Subdivisão de Documentação Jornalística da Câmara Municipal de São Paulo, aproximadamente 81 reportagens (esse número é bem maior, pois nem todas as matérias nos interessavam) envolvendo a relação de embate do Sinpeem com a prefeitura de São Paulo nos governos Maluf e Pitta. Estas matérias e outras utilizadas na elaboração deste artigo estão disponíveis na Biblioteca do Centro de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho (Uninove).

16 As perdas entre 1989 e 1995 chegavam a 347%, conforme demonstrou o jornal *Diário Popular* (12.03.1993).

17 Jornal *Diário Popular* (27.06.1995).

outra parte, o Sinpeem foi aderindo ao sindicalismo de resultado e propositivo. No nosso entender, esse processo privilegia a forma em detrimento do conteúdo político. O crescimento do número de filiados ocorre sem uma elevação do corpo qualitativo das políticas sindicais. Os alicerces da entidade passam a ser constituídos de um fino papel, que nos momentos decisivos são facilmente destruídos. Entretanto, são muito eficazes e transformam-se em titânio quando da defesa dos que ocupam a estrutura sindical.

## SINPEEM E O GOVERNO

### DA PREFEITA MARTA SUPLYCY (2001-2004)

Eleger-se, como prefeita da cidade de São Paulo, em pleito decidido apenas no segundo turno, a ex-deputada federal Marta Suplicy, com 58,51% dos votos, 3.246.115 eleitores.<sup>18</sup> O resultado reafirmou o Partido dos Trabalhadores como força política consolidada no âmbito eleitoral no município

Da parte do Sinpeem, mas, também da categoria docente da rede municipal houve grande expectativa. Esperava-se uma política educacional que caminhasse no sentido contrário aos das políticas neoliberais, de modo a elevar para um novo patamar as relações com os movimentos sociais e o próprio papel da prefeitura no que diz respeito aos direitos sociais públicos. Afinal, foi na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores que havia ocorrido as maiores conquistas para os professores da rede municipal da cidade de São Paulo. Nesse momento, a pauta do Sinpeem destacava as seguintes reivindicações:<sup>19</sup>

- ❑ Piso Salarial, não inferior a 3 salários mínimos.
- ❑ Reposição das perdas salariais.
- ❑ Não elevação da contribuição previdenciária.
- ❑ Isenção de contribuição previdenciária para aposentados.
- ❑ Pagamento integral da gratificação de desenvolvimento educacional (GDE), para ativos e aposentados.

---

18 Números elaborados tendo como fonte o Tribunal Regional Eleitoral (TRE) de São Paulo, apresentados por Paulo Roberto Fiorilo in “A relação entre Executivo e Legislativo no governo petista de Marta Suplicy (2001-2004)”, São Paulo, PUC-SP, 2006, dissertação de mestrado em ciências sociais, mimeo, p. 80.

19 Lista elaborada com base nos jornais disponíveis no site do Sinpeem, que disponibilizava jornais a partir de 2003. [www.sinpeem.com.br](http://www.sinpeem.com.br). Acesso em 10.08.2010.

- ❑ Melhoria nas condições de atendimento do Hospital do Servidor Público Municipal (HSPM).
- ❑ Derrubada do veto da prefeitura à lei que dispõe sobre a fixação de número máximo de alunos por sala de aula.
- ❑ Melhoria das condições de trabalho e políticas positivas voltadas para a saúde do trabalhador.
- ❑ Afastamento remunerado para cursos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado aos profissionais de educação.
- ❑ Não a redução da verba da educação de 30% para 25% do orçamento.
- ❑ Reposição salarial de 25,3%, correspondente às perdas do período Maluf/Pitta.
- ❑ Devolução dos 81%, não pagos por Maluf, Pitta e até agora pela prefeita Marta Suplicy.
- ❑ Contra a avaliação de desempenho instituída pela Lei n. 13.748/04 e o Decreto n. 45.090/04.
- ❑ Transformação do cargo de professor adjunto em professor titular.

A maior parte das reivindicações não foram atendidas, muitos itens só surgiram a partir de medidas do governo, como foi o caso da redução da verba da educação, a elevação da contribuição da previdência e a instituição de avaliações de desempenho por mérito.

Entretanto, já no primeiro ano de governo, ocorreram embates entre o Sinpeem e o governo Marta Suplicy. Uma primeira questão se deu em torno dos aumentos salariais. Os reajustes quadrimestrais instituídos pelo governo Maluf (realizados desde que a despesa com pessoal não ultrapassem 40%) e, continuados pelo novo governo petista foram baixíssimos, conforme tabela apresentada pelo Sinpeem e reproduzida no Quadro 3.

No entanto, uma das primeiras medidas da prefeita foi aumentar em 40% o salário do funcionalismo de primeiro escalão. Segundo o jornal Folha de S. Paulo (Caderno C, 07.02.2001, p.5), a medida atingiu apenas cerca de 1.000 dos 105 mil funcionários da Prefeitura de São Paulo. O que provocou polêmica, pois os reajustes dados ao conjunto do funcionalismo sempre foram pequenos e, muitas vezes, a porcentagem de 3% era dividida em três vezes (*Diário Popular*, 07.02.2001, p. 5). Esse fato, aliado aos poucos aumentos, levou a primeira manifestação dos professores contra a administração petista no dia 27 de abril de 2001 (*O Estado de São Paulo*, 27.04.2001, Caderno C, p. 3).

Nas questões salariais, o debate continuou aguçado, em vez de aumento real, a prefeitura instituiu um sistema de gratificação por mérito, por meio da classifica-

**QUADRO 3**  
**POLÍTICA SALARIAL EM RELAÇÃO**  
**AO FUNCIONALISMO E AOS PROFESSORES NO GOVERNO MARTA SUPLYCY**

Data	Objeto	Reajuste
mar 2001	3,26%, referente ao reajuste de nov 2003	3,26%
mar 2001	Reajuste = 0,70%	0,70%
dez 2001	Nossa luta garante reajuste de 5% para a educação	5,00%
mai 2001	Reajuste linear 2,00% (para todo o funcionalismo)	2,00%
jan 2003	Reajuste linear 2,62% (para todo o funcionalismo)	2,62%
mai 2003	Reajuste linear 0,01% (para todo o funcionalismo)	0,01%
jul 2003	Reajuste de 3,00% para a educação	3,00%
jul 2003	Reajuste de 3,20% para o Quadro de Apoio da Educação	3,20%
ago 2003	Reajuste de 3,00% para a educação	3,00%
jan 2004	Reajuste linear 2,62% (para todo o funcionalismo)	2,62%
mai 2004	Reajuste linear 0,01% (para todo o funcionalismo)	0,01%
mai 2004	Reajuste 2,00% para a educação	2,00%

Fonte: *Jornal do Sinpeem*, Ano IX, n. 80, out 2004, p. 9.

ção das escolas com valores de R\$ 350,00 a R\$ 1.000,00. A política de bônus foi e continua sendo uma estratégia que ajuda a dividir a categoria, pois as classificações fragmentam economicamente a categoria. Além disso, os aposentados geralmente são excluídos do recebimento desse dinheiro, fato que potencializa ainda mais a compartimentalização das lutas.

Nesse período, houve a deliberação de uma greve, entretanto, seus efeitos foram pequenos, pois o governo já sabia o seu tempo de duração: três dias. A direção majoritária propôs, portanto, uma greve com início e fim já estabelecidos, mostrando claramente os limites do movimento que pretendia construir. Foi marcante, nesse processo, o número de participantes (aproximadamente 10 mil), um número elevado se considerarmos o histórico dos movimentos realizados pelo Sinpeem<sup>20</sup> nos governos Maluf e Pitta.

Essa política de gestão da educação gerou uma maior precarização do trabalho nas áreas da limpeza e de merenda nas escolas. As novas funcionárias realizavam contratos precários de seis meses ganhando um salário mínimo. E, como agora seu vínculo era com empresas privadas em um “novo setor”, sequer tinham um sindic-

---

20 No governo do prefeito Gilberto Kassab houve uma greve de duas semanas e as assembleias mobilizavam entre 10 e 15 mil professores. Cf. [www.sinpeem.com.br](http://www.sinpeem.com.br). Acesso em 09.06.2010.

to e, portanto, um instrumento de luta coletivo para questionar qualquer questão relacionada ao seu emprego.

Processo parecido se dava com os trabalhadores do Projeto Escola Aberta, e também dos monitores de sala de leitura. Esses funcionários eram contratados via ONGs e não tinham vínculo empregatício algum. Nas mudanças de governo, muitos contratos com organizações sociais não são renovados e rapidamente esses trabalhadores são dispensados. No caso da sala de leitura, desde o período Luiza Erundina, professores eram eleitos para esse espaço, no Centro de Educação Unificada (CEU). Entretanto, o trabalho pedagógico era realizado por monitores, que recebiam duas semanas de formação para adquirir a competência de gerir o programa.

O Sinpeem posicionou-se contra o papel das organizações sociais, afinal, essas contratações precarizavam as relações de trabalho e dividiam os trabalhadores da educação municipal. O problema é que muitas destas ONGs, estavam ligadas ao partido dos trabalhadores, o que dificultava o surgimento de uma posição mais radical ao governo, pois muitos militantes ao tentar fazer o malabarismo de concatenar as reivindicações dos educadores com as diretrizes da prefeitura petista acabavam por abrandar suas posições, em um processo forçoso de mediação que só fortalecia a posição do governo.

Entendemos, portanto, que o Sinpeem, no governo petista da prefeita Marta Suplicy, passou por dificuldades relacionadas à questão da independência de suas posições; e esse governo reproduziu, é de se destacar, políticas do passado que atacavam direitos históricos conquistados por professores e professoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira carrega em sua história, de forma vigorosa, as marcas da atuação dos sindicatos docentes. Foram eles, junto com outros agentes sociais, que protagonizaram importantes lutas pela democratização da escola pública e de outras instituições do Estado brasileiro. Não foram poucos os militantes ligados a essas entidades que enfrentaram perseguições de toda ordem. Ao carregarem sobre os ombros as bandeiras, cujo conteúdo estava alicerçado na busca por uma escola pública de gestão democrática e acessível aos trabalhadores, com condições estruturais apropriadas para o exercício do ensino de qualidade, favorecedora da aprendizagem dos alunos; por salários que possibilitassem aos educadores terem uma vida digna; por verbas para a educação e a defesa da educação pública, gratuita e laica para todos. Enfim, os dirigentes e militantes sindicais nunca se furtaram da tarefa de lutar por direitos na esfera educativa.

Esses sujeitos históricos construíram entidades sindicais que influenciaram e continuam influenciando fortemente a história da educação no Brasil. Assim, nossa expectativa com este artigo foi a de resgatar, ainda que de maneira panorâmica, o papel do Sinpeem como agente político indispensável na construção da história social da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS E OBRAS DE APOIO

- BITTAR, Marisa & Amarílio Ferreira Jr. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Pulsar, 2006.
- BOITO, Armando Jr.. *Sindicalismo de Estado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 1991.
- FERREIRA Jr., Amarílio. “Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros”. São Paulo: USP, 1998, tese de doutorado.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- JULIÁN, Fontora & Gentili. *Sindicatos docentes e reformas educacionais na América Latina*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2009.
- KRUPPA, Sonia Maria Portella. “O movimento de professores em São Paulo. O sindicalismo no serviço público. O Estado como patrão”. São Paulo: USP, 1996, dissertação de mestrado.
- MATOS, Alessandro Rubens. “Trajetória do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal (Sinpeem) na cidade de São Paulo: 1986-2004”. São Paulo: Uninove, 2010, dissertação de mestrado.
- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *O poder em São Paulo: história da administração da cidade, 1554-1992*. São Paulo, Cortez/ Prefeitura de São Paulo, 1992.
- SADI, Renato Sampaio. “Os condicionantes políticos da formação docente: o debate sobre o neoliberalismo no jornal do Sinpeem – Sindicato dos Profissionais da Educação Municipal”. São Paulo: PUC-SP, 1996, dissertação de mestrado.
- THOMPSON, Paulo. *A voz do passado: história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VIANNA, Cláudia. *Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.
- ZUCHETTO, Suzana Casella. *A educação no município de São Paulo e a formação dos educadores (1983-1997)*. Petrópolis: Vozes, 2001.





Esta obra foi composta em Garamond Premier Pro e impressa pela Semear Gráfica e Editora para a Paralelo 15, em abril de 2013, em papel Pólen Soft da Suzano Papel e Celulose, com tiragem de mil exemplares.



Os textos publicados neste livro são resultado de várias pesquisas motivadas por um objeto comum: o sindicalismo e/ou o associativismo de trabalhadores/as em educação. Elaborados em contextos sociogeográficos bastante distintos, por pessoas com diferentes experiências de pesquisa, os textos permitem-nos conhecer facetas novas do sindicalismo da área de educação, ou releituras de fenômenos mais conhecidos, ou cantos que nossa mirada anterior ainda não havia suficientemente iluminado. Para quem vem participando dessa aventura investigativa no campo do sindicalismo em educação, a leitura desses materiais representa algo mais: a certeza de um intercâmbio colaborativo, de uma formação continuada e coletiva para a pesquisa; mas também da variedade, da diferença e, com certeza, da divergência. Impossível não se surpreender com um caleidoscópio.

Márcia Ondina Vieira Ferreira

ISBN - 978-85-86315-89-3



9 788586 315893