

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DO JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**SINDICALISMO DOCENTE E ESTADO**

**AS PRÁTICAS SINDICAIS DO MAGISTÉRIO NO MÉXICO, BRASIL E ARGENTINA**

JULIÁN JOSÉ GINDIN

ORIENTADOR: PABLO GENTILI

RIO DE JANEIRO

2006

JULIÁN JOSÉ GINDIN

**SINDICALISMO DOCENTE E ESTADO**

**AS PRÁTICAS SINDICAIS DO MAGISTÉRIO NO MÉXICO, BRASIL E ARGENTINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Conhecimento, autonomia e participação.

Orientador: Pablo Gentili

RIO DE JANEIRO

2006

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

G492 Gindin, Julián José.  
Sindicalismo docente e Estado : as práticas sindicais do magistério  
no México, Brasil e Argentina / Julián José Gindin. – 2006.  
253 f.

Orientador: Pablo Gentili  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Faculdade de Educação

1. Sindicatos - Professores - México - Teses. 2. Sindicatos -  
Professores - Brasil - Teses. 3. Sindicatos - Professores - Argentina -  
Teses. 4. Educação e Estado - América Latina - Teses. I. Gentili,  
Pablo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Educação. III. Título.

CDU 331.105.445



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Dissertação

**SINDICALISMO DOCENTE E ESTADO**

**AS PRÁTICAS SINDICAIS DO MAGISTÉRIO NO MÉXICO, BRASIL E ARGENTINA**

Elaborada por:

**JULIÁN JOSÉ GINDIN**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 30 de maio de 2006

---

Prof. Dr. Pablo Gentili

---

Prof. Dr. Emir Simão Sader

---

Prof. Dr. Adalberto Moreira Cardoso

A mi mamá

## AGRADECIMENTOS

Meu interesse no sindicalismo docente começou em 1999, quando Gloria Rodríguez, professora da Universidade Nacional de Rosario, Argentina, convidou-me para participar num grupo de pesquisa e trabalho sobre o sindicalismo na cidade de Rosario. Escolhi a delegação local do sindicato estadual dos professores do setor público para fazer minha monografia. Quatro anos de pesquisa acompanhando passeatas e atos, discutindo meus trabalhos com ativistas e assistindo às assembléias, me transformaram. Conheci o sindicalismo docente ao tempo em que discutia com os meus companheiros, e fundamentalmente com quem é desde então uma grande parceira e amiga, Julia Soul, as atividades sindicais de outras categorias, a situação do movimento operário nacional e as abordagens teóricas e políticas com as quais pensar o sindicalismo. Esse processo de descobrimento do sindicalismo docente é constituinte do meu olhar no presente trabalho.

Em 2002 obtive uma bolsa para Estudantes Universitários Destacados da Fundação Antorchas (Argentina), e o projeto que apresentei para ganhá-la permitiu-me começar a me familiarizar com as discussões internacionais sobre sindicalismo docente.

Desde o ano 2003 trabalho no Brasil, no projeto “Conflitos Educacionais na América Latina”, no qual fazemos um acompanhamento dos protestos docentes na região e reunimos pesquisas e documentos sobre a temática. O projeto encontra-se radicado no Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Esta inserção profissional permitiu-me um conhecimento, ainda que um pouco superficial, bastante geral da situação do sindicalismo docente na América Latina. Sem o contato cotidiano com os ativistas docentes e numa escala muito mais ampla, meu trabalho continua tendo a intenção de aportar ao conhecimento e à reflexão mediante a concepção dos meandros que percorre a ação sindical da categoria como uma das respostas dos trabalhadores às políticas patronais e governamentais.

Os agradecimentos devem começar pelos professores e dirigentes sindicais rosarinos que tanto ajudaram na minha monografia e na minha aproximação ao tema.

Desde então, num outro tipo de trabalho, tive a possibilidade de contar com a colaboração de pesquisadores e dirigentes sindicais do México, Argentina e Brasil, sem os quais esta pesquisa teria sido simplesmente impossível. Quero mencionar especialmente Eduardo Schneider (DIEESE, Brasil) e Maria de la Luz Arriaga (UNAM, México). Leram e discutiram comigo partes da presente pesquisa, em diferentes momentos da sua elaboração, José Luis Antunes (UFF, Brasil) e María Maneiro (IUPERJ, Brasil). Com os seus limites, mas com a intenção de colocar as discussões sobre o sindicalismo docente em termos latino-americanos, a dissertação é também fruto de mais de dois anos de trabalho com o Dr. Pablo Gentili. Sou muito grato a todos eles.

Pesquisando o sindicalismo docente me formei em Antropologia e vim para o Rio de Janeiro, mais precisamente para o Curvelo. É um bom lugar. Um pouco pelo lugar e outro pouco pelos churrascos junto ao deputado Garibel, el Maxi, Renato, Brumita e todo o bonde do Curvelo. Com eles aprendi que “*estar bien*” é “estar tranquilo”.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto as relações entre os sindicatos de professores da rede pública de educação básica e os Estados de Argentina, Brasil e México desde finais dos anos '70 até a atualidade. O ponto de partida é a relação assalariada e as práticas da categoria docente, entendidas como ações coletivas ancoradas nessa relação. Trabalhando fundamentalmente com fontes secundárias, descrevemos as principais características do sindicalismo docente em cada país, a composição da categoria, as políticas estatais para o magistério, os principais processos de mobilização e os acordos estabelecidos com os governos. O período pesquisado começa com uma situação de crise econômica que se estendeu durante toda a década de 1980 nos três países, à qual seguiu-se uma ofensiva neoliberal por meio de uma série de reformas (educacional, do estado, previdenciária, trabalhista). Dos três países que estudamos, o México é o único no qual o sindicato docente foi parte de uma relação corporativista estabelecida entre o Estado e a categoria, na qual atuou como mediador. Este fato contribui para explicar o continuísmo visível no México na organização da docência, o seu poder e os seus compromissos com o Estado; as dificuldades para o magistério mobilizado e a relação entre o sindicato e o professorado. É o único país no qual a reforma educacional foi acordada com o sindicato. Na Argentina e no Brasil, pelo contrário, a categoria se organiza sindicalmente à margem e às vezes contra o Estado. Descrevendo o período recuperamos as principais reivindicações da categoria, as articulações que estabeleceu com outros setores sociais e, fundamentalmente, os contextos políticos dos principais processos de enfrentamento e acordo com os governos. Nas conclusões, além de insistir nos desdobramentos do estabelecimento (ou não) de uma relação corporativista entre as organizações docentes e o Estado, argumentamos que, tanto os processos de confrontação como os de acordo entre ambos devem ser pensados, basicamente, em termos de relações de força. Finalmente, fundamentamos que nos processos de luta social e na defesa da escola pública aparecem elementos que apontam à superação do corporativismo das práticas da categoria.



## RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto las relaciones entre los sindicatos de docentes de la red pública de educación básica y los Estados de Argentina, Brasil y México desde finales de los años '70 hasta la actualidad. El punto de partida es la relación asalariada y las prácticas del gremio docente entendidas como acciones colectivas ancladas en esa relación. Trabajando fundamentalmente con fuentes secundarias, describimos las principales características del sindicalismo docente en cada país, la composición del gremio, las políticas estatales hacia el magisterio, los principales procesos de movilización y los acuerdos establecidos con los gobiernos. El período investigado comienza con una situación de crisis económica que se extendió durante toda la década de 1980 en los tres países, a la que siguió una ofensiva neoliberal por medio de una serie de reformas (educacional, do estado, previsional, laboral). De los tres países que estudiamos, México es el único en el cual el sindicato docente fue parte de una relación corporativista establecida entre el Estado y el gremio, en la que actuó como mediador. Este hecho contribuye a explicar el continuismo visible en México en la organización de la docencia, su poder y sus compromisos con el Estado; las dificultades para el magisterio movilizado y la relación entre el sindicato y el profesorado. Es el único país en el que la reforma educativa fue acordada con el sindicato. En la Argentina y en Brasil, por el contrario, el gremio se organiza sindicalmente al margen y a veces contra el Estado. Describiendo el período recuperamos las principales reivindicaciones del gremio, las articulaciones que estableció con otros sectores sociales y, fundamentalmente, los contextos políticos de los principales procesos de conflicto y concertación con los gobiernos. En las conclusiones, además de insistir en los desdoblamientos del establecimiento (ono) de una relación corporativista entre las organizaciones docentes y el Estado, argumentamos que, tanto los procesos de confrontación como los de concertación entre ambos deben ser pensados, básicamente, en términos de relaciones de fuerza. Finalmente, fundamentamos que en los procesos de lucha social y en la defensa de la escuela pública aparecen elementos que apuntan a la superación del corporativismo de las prácticas sindicales.

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	1
1.1 Estudos sobre sindicalismo docente na América Latina.....	4
1.2 As práticas sindicais do magistério.....	7
1.3 Práticas sindicais e educação.....	12
1.4 Estrutura do trabalho.....	14
2. Estado e sindicalismo docente na América Latina.....	18
2.1 A relação corporativista.....	20
2.2 Docência, Estado e sindicalismo.....	22
2.3 Crise e reestruturação.....	28
2.4 A trajetória do sindicalismo.....	31
2.5 Magistério e sindicalismo docente.....	33
3. Sindicalismo corporativo na docência. A experiência mexicana.....	40
3.1 “Vanguarda Revolucionária” na condução do SNTE.....	42
3.2 As lutas docentes de 1979-1983: o nascimento da CNTE.....	45
3.3 Da ruptura de 1989 ao acordo de 1992.....	50
3.4 A década de ’90: reforma educacional e abertura política.....	53
3.5 O governo Fox.....	61
3.6 Considerações.....	64
4. Do novo sindicalismo ao governo Lula. A experiência brasileira.....	66
4.1 “Trabalhadores em Educação”. O novo sindicalismo na docência.....	69
4.2 O desgaste da mobilização.....	78

4.3 Movimento docente e neoliberalismo.....	79
4.4 O governo Lula e o sindicalismo docente.....	88
4.5 Considerações.....	91
5. Democratização, neoliberalismo e depois. A experiência argentina.....	93
5.1 Redemocratização e organização do sindicalismo docente.....	96
5.2 A década neoliberal.....	101
5.3 Apogeu e crise da oposição a Menem: da <i>Carpa Blanca</i> ao governo da Aliança.....	110
5.4 Opção desvalorizadora e recomposição política.....	112
5.5 Considerações.....	120
6. Conclusões.....	122
6.1 Negociação e conflito.....	122
6.2 Os momentos não corporativos das práticas sindicais.....	126
6.3 A relação do Estado com o magistério como constituinte das práticas sindicais.....	129
Referências.....	133

## **Apêndices**

A. Sindicalismo docente na Argentina, Brasil e México: fontes de pesquisa.....	147
B. Autoridades máximas dos sindicatos docentes nacionais.....	153
C. Composição da afiliação dos sindicatos docentes nacionais.....	156

## **Anexos**

A. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (México, Maio/1992).....	164
B. Compromiso Social por la Calidad de la Educación (México, Agosto/2002).....	180
C. Pacto Pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (Brasil, Outubro/1994).....	195
D. Fragmentos do Caderno de Resoluções do XXIX Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação (Brasil, Janeiro/2005).....	203
E. 1º Congreso Educativo: Declaración Final (Argentina, Fevereiro/1997).....	221
F. Informe Político del Secretario General Hugo Yasky en el LXXIX Congreso Ordinario de CTERA (Argentina, Outubro/2004).....	229

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Expansão da categoria docente na Argentina, Brasil e México 1980-2000.....	36
Tabela 2. Docentes contratados pelo Estado na Argentina, Brasil e México.....	36
Tabela 3. Afiliados à CNTE, à CTERA e ao SNTE.....	37
Tabela 4. Desconcentração da contratação docente no México (1980-2000).....	54
Tabela 5. Seções do SNTE dirigidas pela CNTE (2005).....	59
Tabela 6. Ano de filiação à CUT de algumas organizações da CPB/CNTE.....	77
Tabela 7. Proporção de professores por região geográfica segundo o vínculo institucional com a escola.....	84
Tabela 8. Afiliação a algumas das entidades de base da CNTE.....	86
Tabela 9. Afiliação a algumas das entidades de base da CTERA.....	107
Tabela 10. Paralisações nacionais convocadas pela CTERA 1991-2005.....	117

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1. Mapa político do México.....	58
Mapa 2. Mapa político do Brasil.....	71
Mapa 3. Mapa político da Argentina.....	99

## 1. INTRODUÇÃO

Em maio de 1978 a greve dos metalúrgicos das fábricas automotrizes do cordão industrial de São Paulo, desafiando o governo militar, comoveu o Brasil. Desencadeava-se uma onda de mobilizações que, meses depois, em agosto, o magistério do mesmo estado continuaria mediante uma greve que abriu uma nova etapa na história da docência brasileira. Neste mesmo 1978<sub>2</sub> e ao longo de 1979<sub>2</sub> os professores promoveram lutas impensáveis há pouco tempo atrás nos demais estados brasileiros. Em setembro de 1979, no México, os docentes do sulino estado de Chiapas deram também início a uma série de mobilizações que, desenvolvendo-se e estendendo-se, mudou a história do poderoso sindicalismo magisterial mexicano. Também por esses anos, a docência argentina retoma as tarefas de construção e luta sindical abortadas repressivamente em 1976 pelo golpe militar.

Os processos de mobilização e organização do magistério não começaram então e, de qualquer modo, tem conhecido importantes rupturas nos anos subseqüentes. Mesmo assim, nos propomos a mostrar que é consistente estudar como uma unidade o período que se abre então e ainda não se fecha. E isso não só pela ação do magistério, mas pelas transformações no Estado, na economia e na sociedade. A correlação, claro, não é casual. Como parte de uma recomposição capitalista mundial, na década de '70 se esgota na América Latina o modelo de crescimento econômico que teve origem na primeira metade do século XX e começam a se delinear as características de uma profunda reestruturação produtiva, política e social que lograria importantes avanços na década de '90. Este processo estrutura a experiência da categoria e o cenário das suas respostas. Ainda que o conjunto de mudanças não possa se reduzir à reconversão neoliberal do capitalismo, as políticas de ajuste fiscal e reforma educacional, assim como as profundas transformações que sofre a instituição escolar e o Estado, se entrelaçam e reconstituem o magistério.

A presente dissertação é uma investigação sobre o sindicalismo docente e a sua relação com o Estado. Concretamente, a questão que levantamos é quais são, nesta etapa, as características das práticas sindicais na Argentina, Brasil e México por meio das quais os docentes têm um papel ativo na reestruturação dos seus vínculos com o Estado em cada um dos países, e como compreender as diferenças entre os casos analisados.

Entendemos por práticas sindicais aquelas pelas quais os trabalhadores fazem frente a questões derivadas imediatamente da relação assalariada. A sutileza de definir o problema a partir das práticas e não da organização nos permite evitar, tanto na Argentina como no Brasil, colocar uma ênfase maior da necessária na subjetividade da categoria (no fato desta se assumir como um setor da classe trabalhadora, organizado como outros segmentos da classe) e a organização legal em sindicatos (se está permitida, se é levada adiante). Evitamos assim o problema de pensar em termos de sindicalismo e lidar com entidades que até algumas décadas atrás não se enquadravam legalmente nem se reconheciam como sindicatos, e nucleavam membros que não se identificavam como trabalhadores.

Na maior parte do trabalho descrevemos as práticas sindicais da categoria e os seus elementos estruturantes – a composição do magistério, suas formas de ação coletiva e as políticas do Estado. Descrevemos as origens sociais do magistério, as transformações no trabalho docente, as organizações de professores, seu enquadramento legal, suas demandas, as correntes políticas com peso no setor, a evolução de suas elites dirigentes, os principais processos de mobilização e negociação com os governos, o desenvolvimento dos sindicatos, as políticas trabalhistas, educacionais e previdenciárias dos Estados e as respostas do magistério a elas.

A partir da experiência desenvolvida como coletivo em defesa dos seus interesses particulares, preservada e recriada nas organizações da categoria, os professores participam de movimentos que tendem a transcender esse particularismo. Temos chamado isto de “momentos não corporativos das práticas sindicais”, porque a participação das entidades docentes enquanto tais é para nós expressão do seu vínculo com a própria constituição do coletivo na defesa de interesses particulares, nessas ocasiões, se universalizando.

Nas conclusões nos concentramos em três elementos explicativos da relação magistério/Estado que pretendem responder às seguintes perguntas: como entender os processos de acordo e conflito entre as organizações sindicais e o Estado? Quais são os elementos, nas práticas sindicais, que indicam sua possibilidade de superação como expressões de um grupo particular? – em outras palavras, quais são os momentos não corporativos das práticas do magistério? Finalmente, qual é, como se explica e que conseqüências tem o regime de relações entre as organizações docentes e os Estados em cada país?

Neste trabalho tomamos como objeto os docentes contratados pelo Estado. Avançado o



processo de sindicalização dos professores, investigar as práticas sindicais da categoria nos leva ao estudo dos sindicatos que concentram a representação em escala nacional dos docentes. O *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* (SNTE, México), a *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação* (CNTE, Brasil) e a *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* (CTERA) se construíram como atores unificados a partir de realidades heterogêneas. Em todos os países a distância entre os docentes de nível primário e secundário historicamente foi muito importante – ainda que agora seja menor – e deu lugar à formação de organizações diferenciadas<sup>1</sup>. O magistério também se agrupou separadamente segundo trabalhasse no âmbito público ou privado, dependendo da especialidade (técnicos, de educação física), segundo sejam trabalhadores de base ou hierárquicos (diretores e supervisores), urbanos ou rurais (no México)<sup>2</sup>. Hoje muitas destas diferenciações encontram-se superadas, ainda que existam organizações paralelas que representem o magistério, cuja existência se explica fundamentalmente por diferenças políticas.

Os caminhos da organização sindical por atividade têm sido diferentes segundo os países. Como veremos, no México a ação sindical do magistério entrelaçou-se com a do Estado, num sistema legal muito restritivo do qual foi parte a criação de um sindicato único que agrupava os trabalhadores dependentes da Secretaria de Educação Pública do governo federal, independentemente de que se tratasse de trabalhadores docentes ou não. No Brasil, num processo posterior e com outras características, os professores e os técnico-administrativos se unificaram sindicalmente (com o argumento de que são trabalhadores em educação, independentemente da formação e das funções) e na Argentina uma discussão similar aproximou os docentes do setor privado com os do público (fundamentando-se em que não interessa quem é o empregador). Hoje o magistério do setor privado quase não tem peso em nenhuma destas organizações<sup>3</sup> e todas agrupam docentes de diferentes níveis,

---

<sup>1</sup> A organização por níveis ou especialidade ainda é visível na Argentina nos casos da *Asociación de Docentes de Enseñanza Media y Superior* (ADEMYS) e outras entidades do interior do país; tanto quanto nas seções do Distrito Federal mexicano do *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, separadas segundo agrupem os docentes primários (seção IX) ou os dos outros níveis (seção X).

<sup>2</sup> Em outros países a organização sindical continua apresentando estes traços. No Uruguai e na Costa Rica os docentes de nível primário se sindicalizam separadamente dos de nível secundário. As federações bolivianas, por sua vez, se organizam diferenciadamente segundo sejam de professores rurais ou urbanos.

<sup>3</sup> Na Argentina é fundamentalmente uma discussão dos anos '80. A *Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba* é talvez o único sindicato da CTERA que agrupa um contingente importante de docentes do setor privado e é reconhecido pelo Estado e pelas patronais como seu representante. No Brasil também houve propostas de afiliar os docentes independentemente de quem os contrata. Resquício disto é a inclusão deste setor nos estatutos de algumas entidades como a do Rio de Janeiro. No Distrito Federal brasileiro existe um sindicato docente único com representatividade real em ambos os segmentos (públicos e privados). No México há uma seção do sindicato nacional que agrupa os docentes privados do Distrito Federal (a XLIII), mas não alcançava

independentemente da sua especialidade e suas funções. A única distinção, neste sentido, é que tanto no México quanto no Brasil, as organizações nacionais agrupam os trabalhadores técnico-administrativos sem formação docente das escolas, enquanto não acontece o mesmo na Argentina.

### 1.1 Estudos sobre sindicalismo docente na América Latina

Devido à gravitação que alcança o magistério no conjunto do sindicalismo, os pesquisadores do movimento operário prestam uma crescente atenção ao professorado. Com efeito, diferentemente do que acontece com a maioria das categorias industriais e algumas do setor de serviços, no último quarto de século cresce tanto o emprego como a sindicalização dos docentes.

Apesar disto, o maior interesse provém de investigadores da área educacional. Neste campo se desenvolvem projetos de pesquisa vinculados a organismos internacionais que colocam a discussão sobre o sindicalismo docente nos termos, também latino-americanos, em que se debatem os problemas de governabilidade dos sistemas educacionais<sup>4</sup>.

Quanto à produção nacional, México e Brasil são países que têm concentrado um grande número de investigações, já na década de '80, em boa medida como uma resposta das ciências sociais à efervescência magisterial desses anos. Em ambos os países as reflexões têm tido continuidade e pode-se consultar trabalhos atuais importantes sobre as organizações e a ação sindical docente. Também no Chile, Peru e Argentina têm-se realizado investigações,

---

representar 1% da afiliação ao SNTE em 1990.

<sup>4</sup> Fazemos referência basicamente a dois projetos. O primeiro, “*Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina*”, foi impulsionado em 1998 pelo *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe* (PREAL) conjuntamente com a *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* (FLACSO–Argentina). O segundo, “*Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolución, manejo y desenlaces*”, foi realizado pelo *Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado de Rio de Janeiro* (LPP-UERJ) com o apoio da *Oficina Regional para América Latina e o Caribe da UNESCO* em 2003. Este último continua como projeto do *Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais* (OLPED/LPP) no marco do *Fórum Latino-americano de Políticas Educacionais* (FLAPE).

Entre 1997 e 2000, Carlos Alberto Torres coordenou uma investigação internacional sobre sindicalismo docente que contemplou não só casos latino-americanos (Argentina e México), mas também os de Canadá, Estados Unidos, Coréia do Sul e Japão. Também o Instituto Paulo Freire tem um projeto que contempla o estudo das relações entre os governos e os sindicatos de professores no Brasil, Chile, Argentina, Costa Rica e México. Infelizmente, é pouca a produção que conhecemos destes projetos.

Ainda que não concentrada exclusivamente na questão sindical, uma experiência auspiciosa e inovadora tem sido a investigação dos próprios sindicatos docentes da Argentina, Brasil, Uruguai e Chile, coordenada pelo Laboratório de Políticas Públicas e publicada recentemente (COLEGIO DE PROFESORES; CNTE; CTERA; AFUTU; FENAPES; LPP, 2005).

inclusive anteriores à criação dos projetos internacionais citados<sup>5</sup>.

Ainda que o marco internacional em que se debate hoje enriqueça uma produção que tinha por objeto até então organizações nacionais ou subnacionais de docentes, existem ao menos duas dificuldades para uma discussão regional empiricamente bem fundamentada. Em primeiro lugar quanto às fontes, já que os trabalhos sobre sindicalismo docente se concentram em alguns países da América Latina e nem sempre são conhecidos fora do país onde foram realizados. Em segundo lugar, o contexto latino-americano em que se pretende situar a discussão dificulta a compreensão dos contextos histórico-políticos das ações docentes concretas. Pretendemos fazer frente a estes dois problemas tomando três países nos quais existe alguma produção sobre sindicalismo docente e prestando maior atenção aos processos históricos e políticos nacionais.

Que o estudo do sindicalismo docente tenha sido levado adiante, fundamentalmente, por investigadores da área educacional, tem permitido que as pesquisas sejam especialmente sensíveis às discussões sobre o trabalho docente, às transformações em sua identidade, à história da educação e à atitude do magistério perante as reformas educacionais. Com efeito, entre as questões mais discutidas encontram-se as razões dos conflitos no setor e a possibilidade de acordar as políticas educacionais com os sindicatos do magistério (TORRES C. A., 1995; TORRES R. M., 2000; TIRAMONTI; FILMUS, 2001; LOYO, 2001; PALAMIDESSI, 2003; GENTILI; SUÁREZ, 2004).

Sem descaso, a bibliografia reitera que as principais motivações da ação coletiva docente são as mesmas que as de outros segmentos de trabalhadores (salariais, previdenciárias, etc.) e que as organizações que representam o magistério nacionalmente, inclusive em matéria educacional, são os sindicatos. Por isso acreditamos que pode ser estimulante tomar como ponto de partida a história política dos trabalhadores latino-americanos. Ainda que essa tenha sido uma preocupação de algumas investigações em escala nacional ou subnacional, o único estudo regional deste tipo é o de María Victoria Murillo (2001), que estuda a partir da ciência política a relação entre sindicatos docentes e Estados no processo de aplicação das políticas neoliberais dos anos '90, comparando-a com as relações que estabeleceram outras categorias. Nas conclusões faremos uma referência especial a seus argumentos à luz do trabalhado na dissertação.

---

<sup>5</sup> Pode-se consultar uma listagem de documentos e textos sobre sindicalismo docente na América Latina em [http://www.lpp-uerj.net/olped/mob\\_conflitos.asp](http://www.lpp-uerj.net/olped/mob_conflitos.asp). Sobre a produção regional, ver Núñez (1990), Murillo (2001) e Gindin (2004).

Trabalharemos com a categoria de corporativismo em dois sentidos, retomando discussões acerca das relações entre o movimento operário e o Estado e polêmicas sobre o caráter das lutas docentes. Em primeiro lugar, entenderemos por corporativismo um sistema de relações dos trabalhadores, mediados pelos sindicatos, com o Estado. Este sistema de relações se orienta pela idéia segundo a qual os interesses sociais são representados setorialmente por entidades intermediárias cuja atividade é reconhecida e regulada pelo Estado. Em termos gerais o corporativismo deu poder ao sindicalismo, mas questionou a sua autonomia. Em segundo lugar, o corporativismo descreve um tipo de demanda sindical. São demandas corporativas aquelas nas quais o sindicato se assume como representante específico do setor trabalhista que constitui a sua base, sem se interessar por aspectos transcendentais dessa representação. As demandas podem ser corporativas tanto a respeito de outros setores de trabalhadores como do conjunto da sociedade. Na área do sindicalismo docente alguma bibliografia, seguindo à imprensa e aos próprios governos, se refere ao “corporativismo” das demandas do setor, entendendo, e em geral criticando, que as organizações docentes estão mais preocupadas com os interesses dos seus afiliados que com a educação dos jovens. Muitas vezes se trata de uma perspectiva que não questiona o papel do Estado e das reformas educacionais; mas se mostra pronta a criticar os sindicatos como “grupos de pressão”, com maiores recursos que os pais e os alunos dentro do sistema educacional<sup>6</sup>. Em ambos os sentidos, esperamos poder realizar abordagens que enriqueçam a reflexão a partir de um estudo internacional que, com as suas limitações, contempla um amplo período de tempo e permite fazer um balanço de conjunto. Esse é o caminho para realizar análises equilibradas, matizando as rupturas.

As investigações sobre o sindicalismo docente com as quais trabalhamos se preocupam basicamente com a ação coletiva da categoria (a sua irrupção, o seu desenvolvimento, a sua crise), as propostas em matéria educacional e a relação com o Estado. Entre os marcos teóricos utilizados podemos citar o marxismo, basicamente a partir de Gramsci (RIBEIRO, 1984; FERREIRA, 1998; SILVEIRA, 2002), a tradição norte-americana de análise da ação coletiva (COOK, 1996; MURILLO, 2001) e os estudos de Melucci sobre novos movimentos sociais (VIANNA, 1999).

Para investigar as práticas sindicais do magistério pelas quais os vínculos com os Estados são

---

<sup>6</sup> O trabalho de Corrales (1999) é um bom exemplo deste tipo de bibliografia. Entre as suas conclusões se encontra que, para que as reformas educacionais orientadas à qualidade (diferenciando-as das orientadas ao acesso) tenham sucesso, é necessário superar os fatores institucionais “... *que magnifican el poder de negociación de los grupos con capacidad de veto*” – os sindicatos (CORRALES, 1999, p. 25).

reestruturados, há três questões que aparecem na literatura e consideramos que devem ser evitadas. Cabe mencioná-las aqui, ainda que discutiremos com elas, implícita e explicitamente, ao longo do trabalho.

A primeira, uma concepção que não problematiza o papel do Estado na reprodução de uma sociedade desigual, particularmente freqüente nas discussões latino-americanas sobre a necessidade de “acordar” as políticas educacionais. Simplificando a questão, se assume que os Estados representam os interesses do conjunto da sociedade. Se em algum lugar esta perspectiva faz parte de uma discussão teórica fecunda, só com má fé pode propor-se para a análise dos Estados latino-americanos, a maioria dos quais tem sido, nos últimos trinta anos, agentes das políticas de reconversão socialmente regressivas do capitalismo.

A segunda, uma atenção unilateral à atividade das bases docentes, basicamente nos processos de mobilização. Longe estamos de questionar isto como objeto de investigação, mas é importante indicar que sem o seu reverso, sem contemplar as tendências à institucionalização da ação coletiva, os períodos de desmobilização e a burocratização das organizações de massas, não há balanço realista das práticas sindicais.

A terceira, uma ênfase no que o magistério tem de “particular” a respeito de outras categorias ocupacionais. Muitos dos processos que vive a docência na sua organização estão longe de ser inéditos nas páginas da história do movimento operário. Só para citar alguns exemplos, cabe indicar a organização por ramo de atividade (e a resistência oferecida por setores de trabalhadores), a identificação com o trabalho, a consideração da própria atividade como da mais alta importância para o desenvolvimento nacional e as situações ambíguas a respeito do empregador pelo fato de serem contratados pelo Estado.

Voltando ao fio da argumentação, entendemos que as práticas do magistério se encontram estruturadas pelas políticas do Estado, as características do magistério como categoria profissional e o seu modo de ação coletivo.

## **1.2 As práticas sindicais do magistério<sup>7</sup>**

A assalariamento da atividade docente torna o magistério sujeito potencial de uma série de práticas que são as que chamamos, propriamente, sindicais. Nelas estão contidos problemas comuns a todos os trabalhadores, devido a que é a relação assalariada – e não as

---

<sup>7</sup> Nossa perspectiva revisa, amplia e aprofunda reflexões apresentadas em Gindin, Soul e Rodríguez (2005).

“particularidades” da categoria – a que os produz. O que nos interessa ao definí-las, não é tanto classificar as ações dos docentes quanto fazer explícita a sua relação com o sujeito do assalariamento (neste caso o Estado) e a sua unidade e diferença com as práticas de outros segmentos assalariados.

Entendemos por práticas sindicais aquelas pelas quais os trabalhadores fazem frente coletivamente às questões derivadas da relação assalariada, pelo que supõem um coletivo de trabalhadores em uma relação de cooperação, tensão ou enfrentamento com os seus empregadores e/ou o Estado. Entre os seus objetos se encontram questões “corporativas”, “... *intereses inmediatos del empleo de categorías específicas de afiliados*” (HYMAN, 1996, p. 23). Por isto Lênin descreveu como “economicista” o sindicalismo e indicou os limites da sua atividade em *O que fazer?*, opondo-lhe a necessidade de que a classe operária se organize num partido para disputar o poder político. Com as mesmas preocupações, Gramsci distinguiu diferentes momentos segundo o grau de homogeneidade, autoconsciência e organização das classes a respeito do Estado: um momento corporativo, outro de unidade da classe enquanto tal e um terceiro propriamente político. A superação do primeiro momento (que corresponde aproximadamente ao sindicalismo como forma de organização dos trabalhadores) segue um intrincado caminho no qual é construída uma unidade política e sindical por sobre a fragmentação sócio-econômica dos trabalhadores (BOITO, 2003a).

As práticas sindicais correspondem ao momento corporativo, caracterizado pela subalternidade do trabalho, ainda que nelas se encontrem elementos para a sua própria superação. Não questionam a subalternidade do trabalho porque mediante as práticas sindicais os trabalhadores não disputam a hegemonia da sociedade. Podem ser pensadas como respostas – e, de fato, nos referiremos a elas desse modo – porque é o empregador quem tem a iniciativa. Com isto não nos referimos a um problema cronológico, mas a uma questão ontológica: a assimetria estrutural entre quem emprega trabalho assalariado e quem o vende impossibilita pensar como análogas as práticas patronais e as sindicais (OFFE; WIESENTHAL, 1980).

Mas também nas práticas sindicais se encontram elementos para a superação do corporativismo, porque na experiência da defesa dos seus interesses particulares os trabalhadores constroem sentidos e vínculos, recuperam tradições, que apontam para universalizar o caráter do movimento. Vejamos rapidamente dois exemplos, do Brasil e do México respectivamente. O magistério brasileiro participou, durante a discussão da Constituição sancionada em 1988, de uma frente em defesa da educação pública integrada por

associações científicas, movimentos sociais, entidades estudantis, etc., que teve uma particular importância nos debates de então. O professorado mexicano se constituiu num dos poucos setores onde o rígido controle da burocracia sindical desde fins dos anos ‘70 rachou-se definitivamente. O movimento democrático do magistério nesse país tem participado desde então nas articulações sociais críticas do regime político. Em ambos os processos, a participação dos docentes é canalizada pelas organizações que emergiram nos finais de ‘70 com fortes lutas econômicas. Ao olhar o conjunto do período que nos interessa nos dois países, preferimos nos referir aos processos citados como “momentos não corporativos das práticas sindicais” antes que como “práticas pedagógicas” ou “práticas políticas” do magistério. Enfatizamos deste modo a continuidade, que se expressa organizacionalmente, entre as experiências de luta econômica e as de luta educacional, social e política. Também mantemos a centralidade das demandas corporativas na definição das práticas de um coletivo assalariado organizado como tal.

O corporativismo da classe operária deve ser compreendido no marco da forma particular na qual é organizado o trabalho no capitalismo. Neste sentido, escreve Meiksins Wood (2003, p. 27-28):

... o que tornou tão tenaz o “economicismo” da classe operária é que ele corresponde às realidades do capitalismo, às formas pelas quais a apropriação e a exploração capitalista realmente dividem as arenas de ação política e econômica, e transformam certas questões políticas essenciais – as lutas pela dominação e exploração que no passado estiveram umbilicalmente unidas ao poder político – em questões claramente econômicas.

No capitalismo se dividem as funções de exploração econômica das de dominação política, diferenciando-se a classe social dominante do aparelho político que garante a viabilidade do sistema – o Estado. As instituições estatais e o direito por elas sancionado são as principais objetivações do aspecto político das relações trabalhistas, formalmente separado do capital (O’DONNELL, 1978).

No presente trabalho definimos o Estado num sentido restrito, limitando-nos às instituições estatais (o parlamento, as forças armadas, o poder executivo, etc.). Concretamente, quando nos referimos às práticas da docência frente ao Estado pensamos nas práticas sindicais frente à “sociedade política”<sup>8</sup>.

A intervenção direta do Estado na educação transformou profundamente a atividade docente.

---

<sup>8</sup> Estamos utilizando um conceito gramsciano. Ver Coutinho (2003).

Desde então este tem com o magistério uma relação trabalhista produto da função econômica que assume ao contratar o trabalho docente, política devido a que governa a sociedade e ideológica porque a docência se definiu como “profissão de Estado”, em estreita relação ao papel do Estado como representante da comunidade nacional. A relação do Estado com o corpo docente é uma unidade contraditória constituída por estas dimensões.

O Estado tem uma *relação trabalhista* com o magistério porque estabelece com ele relações análogas às que o capital estabelece com o trabalho, isto é, contrata trabalho formalmente livre<sup>9</sup>. Mesmo assim, e por isto as relações não são idênticas, o trabalho docente não produz mais-valia e o seu papel na reprodução social é diferente daquele que tem o trabalho assalariado pelo capital<sup>10</sup>.

A *relação política* entre docentes e Estado é clara: toda categoria profissional é um grupo particular com relação ao Estado, e tem nesse sentido uma relação política com ele como representante do conjunto da sociedade. Na sua crítica lapidar à concepção liberal, Marx desnudava que os interesses gerais perseguidos pelo Estado moderno são na realidade os interesses particulares da burguesia. De fato, é porque a burguesia é classe dominante e hegemônica (novamente, em termos de Gramsci) que o Estado capitalista pode aparecer como representante do conjunto da sociedade.

A citada separação entre funções econômicas e políticas permite historicamente graus variáveis de autonomia das instituições estatais a respeito da classe economicamente dominante. Setores sociais oprimidos conseguiram, em determinadas circunstâncias históricas, travar também as próprias lutas sociais por dentro do Estado. Este é um dos papéis do movimento sindical. No caso da docência, como nos demais setores contratados direta ou indiretamente pelo Estado, esta relação política se aprofunda devido a que o Estado do qual podem ser parte, como base política e/ou a partir da inserção dos seus dirigentes no aparelho estatal, é ao mesmo tempo seu empregador.

Desde a constituição dos estados nacionais, as instituições estatais se fundamentam como representantes da comunidade nacional, cuja própria criação o sistema educacional impulsionou. Devido a esta situação a escola se identificou como agência estatal e o Estado estabeleceu com o professorado uma *relação ideológica*, que definiu o próprio trabalho

---

<sup>9</sup> A respeito do assalariamento e as conseqüências da conversão da força de trabalho docente em mercadoria, ver Bonafé (1997).

<sup>10</sup> Sobre a relação entre a educação e a reprodução do capital, ver Frigotto (2001). Sobre as categorias de trabalho produtivo/improdutivo e trabalho material/imaterial para o estudo do trabalho docente, ver Hypólito (1991).



magisterial e a percepção social da atividade: empregados pelo Estado para construir a nação.

Ainda se tipicamente levadas adiante por sindicatos, nos preocupa diferenciar as práticas do tipo de organização que as impulsiona porque, como veremos, o magistério leva adiante práticas sindicais muito antes de se organizar em sindicatos. Além do mais, nem sempre os sindicatos canalizam as práticas sindicais, nem a sua atividade se limita a elas.

A história das organizações do magistério paulista brinda um bom exemplo do que queremos destacar. O Centro do Professorado Paulista (CPP) foi durante muitas décadas a organização mais numerosa do magistério brasileiro. Em 1965 tinha 42.288 sócios e na década de '90 ultrapassou os cem mil. O CPP nunca se assumiu como um sindicato e se manteve afastado das centrais operárias. Construiu uma importante estrutura de serviços, mas isto não significou que se limitara a ser uma entidade assistencialista. O CPP teve demandas trabalhistas, e pressionou por elas com atos e outras medidas (LUGLI, 1997). Desde finais dos '70 disputa a representatividade do magistério paulista com uma organização sindical que integra a Central Única dos Trabalhadores e que só recentemente a superou em número de filiados – a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Ao propormo-nos a estudar as práticas sindicais queremos partir, não do problema das organizações (sindicais ou não), mas das práticas do magistério. Neste sentido, o CPP não é um “antecedente”: é uma instância organizativa das práticas sindicais dos professores paulistas.

Devido a que o que as define é ser uma resposta coletiva dos assalariados, a análise das práticas sindicais deve atender tanto às ações não institucionalizadas, que surgem à margem dos sindicatos, quanto à dinâmica das organizações coletivas que outras vezes as impulsionam – a diferenciação entre bases e dirigentes, as correntes políticas atuantes, os mecanismos de controle interno, etc. É problemático desatender tanto ao “movimento” quanto à “organização” para estudar as práticas sindicais<sup>11</sup>. Vianna (1999) explicitamente indica este limite do seu trabalho, ao escrever que a mobilização docente no estado de São Paulo decaiu – e esse é o seu objeto de estudo –, mas o sindicato se fortalece. A dificuldade inversa aparece ao analisar a ação coletiva só desde a organização – o que tem sido criticado por Susan Street a respeito de alguns debates sobre o imponente sindicato mexicano.

Cabe ilustrar nossa perspectiva com o caso mexicano, particularmente interessante devido ao

---

<sup>11</sup> Os mecanismos de controle interno e certo oportunismo político, junto à geração de uma elite sindical e a sua diferenciação do conjunto de afiliados são temas clássicos na bibliografia sobre o movimento operário. Ver Lipset (1969), Touraine e Mottez (1963) e Offe e Wiesenthal (1980).

rígido controle que sobre ele tem a burocracia que o conduz. A direção do SNTE goza de uma autonomia a respeito da sua base que não possuem seus homólogos da Argentina e do Brasil, e que é estruturante das práticas sindicais. Conceber o SNTE como um representante direto dos docentes e analisar as suas políticas como se o sindicato fosse a expressão bruta dos interesses do magistério ou, inversamente, pensá-lo como uma burocracia completamente independente da categoria e com controle total sobre ela, são alternativas que não levam a bom porto.

A primeira porque nega a organização como mediação. As práticas sindicais não podem existir sem graus de organização e esta não pode ser sem lhes dar forma. Não existe concretude das demandas sindicais sem algum tipo de mediação organizacional, inclusive nos movimentos mais espontâneos. O desenvolvimento de cada organização, com as devidas determinações históricas, molda diferencialmente a ação coletiva. Com efeito, seria um erro supor que um hipotético “acordo” sobre a política educacional com o governo expressa o mesmo nos diferentes países. O SNTE não faz mais que exagerar, possibilitado por determinado contexto histórico e político, mecanismos presentes em todas as organizações.

A segunda porque os trabalhadores não são sujeitos passivos na reprodução de nenhuma organização sindical – ou, melhor, inclusive a passividade dos trabalhadores tem características produtivas. As práticas que levam (ou não) adiante um grupo de docentes numa escola e as que nacionalmente impulsiona (ou não) o magistério não são completamente independentes. Por isto tanto a reprodução de uma determinada relação do sindicato com o Estado, quanto a sua transformação, implicam continuidades ou rupturas nas práticas cotidianas dos docentes<sup>12</sup>.

### 1.3 Práticas sindicais e educação

Num estudo publicado em 1990, Ivan Núñez expressa, caracterizando os sindicatos docentes na América Latina, que estes parecem contar com “autonomia relativa” e “capacidade crítica”. Deveriam ter “responsabilidade social”, seja como expressão do profissionalismo docente – responsável pelo tanto de sua prática educacional perante a sociedade – ou como parte de um compromisso político pelo qual o magistério se identifica com interesses sociais que o transcendem. Mas a “responsabilidade social”, indica o autor, “... *es asumida o en*

---

<sup>12</sup> Dois trabalhos sobre a docência mexicana são excelentes neste sentido. O primeiro, de Etelvina Sandoval Flores (1985), mostra como se reproduzem as relações trabalhistas e sindicais burocráticas e hierárquicas do magistério; o segundo, de Susan Street (1992a), como num processo de mobilização se transformam.

*referencia a los intereses del propio gremio o en referencia a un compromiso revolucionario global que no siempre se articula con un compromiso con los intereses inmediatos de la educación y del magisterio” (NÚÑEZ, 1990, p. 56).*

Talvez seja esta uma das áreas mais sensíveis na discussão arredor do sindicalismo docente. Com efeito, um questionamento, desde dentro e desde fora, atravessa as lutas do magistério: a educação, uma área de interesse social, sofre com as reivindicações corporativas a pressão de um grupo em função dos seus interesses particulares. Esta situação é problematizada desde a pretendida necessidade de uma ação sindical responsável pela atividade de importância social que desenvolve o magistério.

Para avançar nesta discussão, cabe começar por constatar que é limitada a utilidade de pensar a ação docente em termos de problemas trabalhistas/problemas educacionais, atribuindo às ações animadas por questões trabalhistas um conteúdo particular, e às demandas ou práticas educacionais um sentido universal. Por uma parte, como bem mostram os últimos quinze anos, as políticas de pagamento por produtividade ou a não recomposição do salário básico são parte de políticas educacionais.

Por outra parte, e inversamente, as políticas de formação docente ou a definição dos conteúdos curriculares não podem se separar da dimensão trabalhista da política educacional. Acontece que a capacidade de decisão em matéria educacional encontra-se contida na origem da relação trabalhista, na conversão da força de trabalho docente em mercadoria, porque ao vender a sua capacidade de trabalho os professores perderam formalmente o controle sobre o que fazem. Então começa o processo no sentido do controle real do trabalho por alguém distinto do trabalhador. Ainda se alguns autores têm discutido a utilidade, para o caso docente, de categorias pensadas para a análise do trabalho fabril<sup>13</sup>, isto tem sido descrito como parte do processo de “proletarização” de uma categoria. Isto é, como o processo pelo qual os trabalhadores perdem controle dos meios, do objetivo e da organização do seu trabalho.

De fato, demandas que são consideradas “profissionais”, porque parecem vinculadas ao compromisso com o trabalho e não à relação assalariada, poderiam ter sido esgrimidas desde

---

<sup>13</sup> O trabalho mais importante nesta análise da relação assalariada e a “degradação do trabalho” é o de Braverman (1984). As críticas à utilização da categoria de proletarização para o caso que nos interessa indicam particularidades do trabalho docente que, ao nosso entender, não invalidam a caracterização geral do processo. Indica-se que não é o mesmo a proletarização dos trabalhadores que a dos profissionais, e que o docente sofre mais a proletarização ideológica (perda de controle sobre os fins do seu trabalho) do que a técnica (sobre o processo). Agrega-se que faltam evidências empíricas sobre a perda de controle na sala de aula. Ver Costa (1995) e Jáen (1991).

os antigos sindicatos de ofícios de trabalhadores qualificados<sup>14</sup> e podem também ser vistas como parte da disputa pelo controle do processo e do produto do trabalho, isto é, como uma disputa trabalhista. Neste sentido, um problema educacional pode ser objeto de práticas sindicais.

Voltando ao problema, quando os docentes sustentam coletivamente posições que vão para além de seu interesse corporativo? A realidade mostra inúmeros matizes, e o magistério não é homogêneo. Justamente, a sua própria constituição como coletivo já é um problema. Apesar disto, pode-se dizer que o magistério transcende tendencialmente o corporativismo em dois sentidos.

O primeiro é quando age em função da responsabilidade social que tem a respeito da produção e reprodução social do conhecimento. É neste sentido que têm legitimidade as demandas às quais nos referimos parágrafos atrás e que podem ser feitas tanto desde a direita política e desde uma visão liberal do Estado, como desde a esquerda e desde uma perspectiva interessada na emancipação social, neste caso mediante a intervenção transformadora da docência no campo educacional.

Mas há um outro sentido em que os docentes transcendem o corporativismo, e que está muitas vezes ausente na literatura internacional. É o da participação do magistério nas mobilizações sociais, terreno no qual a discussão é mais ampla. Quando os trabalhadores transcendem o *economicismo*? Quando participam na luta política.

Estes dois sentidos pelos quais o magistério transcende o corporativismo têm, pelo menos em princípio, dificuldades para se encaminhar sindicalmente. Um sindicato é justamente uma organização de trabalhadores independente da orientação pedagógica e política.

#### **1.4 Estrutura do trabalho**

Para empreender a investigação concebemos as práticas dos docentes enquanto categoria, como práticas dos trabalhadores frente ao Estado mediadas pelas formas de ação e

---

<sup>14</sup> De um modo análogo ao dos docentes no século XX, os tipógrafos argentinos no século XIX, por exemplo, entenderam o seu ofício como uma atividade transcendente identificada com a cultura e o progresso mediante a difusão da palavra escrita (GRIMBERG, 1997). Na greve de 1906 convocada pela União Auxiliadora dos Artistas Sapateiros, no Rio de Janeiro, os trabalhadores denunciaram o uso de papelão por algumas empresas para a fabricação de sapatos, o que contradizia uma “arte” que cabia à União defender (FAUSTO, 1976). Interessante é lembrar que as categorias de trabalhadores qualificados, não profissionais, foram vanguarda na organização do movimento operário.

organização coletiva. Metodologicamente isto nos levou a avançar numa história dos Estados, dos trabalhadores docentes e das suas organizações.

A escassa produção sobre sindicalismo docente na Argentina não significa um problema especialmente grande devido ao nosso conhecimento relativamente maior desse caso. No Brasil, as investigações acompanham a descentralização do sistema educacional e mantém, em geral, um horizonte estadual de discussão, pelo que nos vimos na necessidade de avançar na sistematização das investigações consultadas para poder fazer generalizações. México é o país que menos conhecíamos ao começar a pesquisa, mas é ao mesmo tempo o que tem sido mais sistematicamente estudado. Isto, somado às notáveis diferenças com os casos de Argentina e Brasil, tem sido definitivo para decidir-nos a contemplá-lo no presente estudo.

Trabalharemos a escala nacional, ainda que, segundo avance a descentralização do sistema (do México ao Brasil, nesse sentido), mais são necessárias referências a situações estaduais ou até municipais. À diferença de Argentina e Brasil, no México o salário e a medida principal de “pago por produtividade” – a Carreira Magisterial – são definidos a nível federal. No apêndice “*Sindicalismo docente na Argentina, Brasil e México: fontes de pesquisa*” podem ser vistos de modo detalhado com que material e como estamos trabalhando em cada país.

Temos sido incapazes de incluir na descrição e na análise numerosos problemas que consideramos relevantes, em parte devido ao nosso conhecimento desigual de cada país, em parte por limitações teóricas, e fundamentalmente pela envergadura da investigação a que nos propomos. Entre estes podemos mencionar a cultura sindical de cada país, à qual só nos referimos tangencialmente. A riqueza dos processos locais não pode ser apreciada em nosso trabalho, preocupados que estamos em generalizar e pensar em termos nacionais. No mesmo sentido, pouca é a nossa contribuição a uma série de discussões particularmente interessantes, tais como qual é a representatividade das organizações do setor e que conseqüências têm as reformas educacionais em termos de fragmentação de interesses e controle político trabalhista do magistério. Para estas abordagens, o ponto de partida deveriam ser os próprios professores nas suas relações de trabalho, militância sindical, etc. Quem quer que leia a investigação desde essa perspectiva a encontrará insuficiente e superficial. Por outro lado, algumas das generalizações empíricas nos casos do sindicalismo docente no Brasil e na Argentina provavelmente sejam arriscadas. É na convicção de que é importante avançar nas generalizações e comparações, que ganha força o trabalho que temos levado adiante reunindo bibliografia e sistematizando dados e materiais sindicais. Acreditamos, ademais, que os

nossos argumentos mantêm sua validade apesar destas insuficiências e limitações; por isso é que os colocamos em discussão.

Em “*Estado e sindicalismo docente na América Latina*” e nos capítulos dedicados a cada país, veremos a que tipo concreto de Estado nos referimos, quem são os trabalhadores docentes e qual é a sua experiência sindical. Isto é, mostraremos quais têm sido as políticas estatais (em relação aos sindicatos, aos trabalhadores e à sociedade em geral; a respeito do financiamento e da gestão de recursos humanos do sistema educacional), quais as características da docência (sua origem social, sua situação trabalhista) e quais as respostas coletivas desta (sua tradição associativista, as características das suas organizações, sua relação com o sistema de partidos). Estes elementos estruturam, no que têm de comum e de diferente, as práticas do magistério nos três países contemplados em nosso estudo.

A *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* (CTERA), desestruturada pela ditadura, é reorganizada nos anos '80 e protagoniza nesse contexto importantes mobilizações por recomposição salarial, a mais importante das quais é a “*Marcha Blanca*”. Já nos '90 enfrenta o governo do Partido Justicialista, o principal espaço de projeção política do sindicalismo, e é, num contexto difícil para o movimento operário, um dos atores com maior iniciativa. Com efeito, consegue com a “*Carpa Blanca de la Dignidad Docente*” dar conteúdo social a uma demanda setorial e nacionalizar a luta magisterial. Desde então, e particularmente depois da profunda desvalorização de 2002, essa capacidade do magistério é colocada em questão, se bem a mobilização da categoria não faz senão crescer.

Na década de '80 no Brasil, o sindicalismo docente se radicaliza e se faz de massas. Depois de um período de grandes mobilizações – no qual se obtiveram algumas conquistas – nos '90 se apresenta uma situação muito mais difícil. A tradicional descentralização do sistema educacional aprofunda-se mediante um amplo processo de municipalização e os salários continuam se desvalorizando. O triunfo do *Partido dos Trabalhadores* nas eleições nacionais do ano 2002 reestrutura a relação do sindicalismo docente com o governo, mas a ruptura deve se relativizar tanto devido aos fortes elementos de continuidade como ao pouco peso do governo federal na gestão do sistema de educação básica.

O México é, dos três países que estudamos, o único no qual o sindicato docente foi durante o período anterior estruturalmente parte da gestão do ensino. Os protestos docentes desde fins dos '70 foram impulsionadas pela oposição interna à elite fortemente burocratizada do

*Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* (SNTE). O momento culminante deste enfrentamento, em 1989, contribui para forçar uma troca dentro da direção do sindicato. Esta nova condução, formada no seio da anterior, negocia a reforma educacional a partir de 1992. A força do sindicato se nutre da relação com o Estado e, associado a ela, do controle trabalhista do magistério. Constitui por isso um interessante contraponto com as situações do sindicalismo docente na Argentina e no Brasil.

As “considerações” incluídas nos capítulos de cada caso não pretendem sintetizar o descrito nele, mas voltar-se sobre algumas questões referidas para aprofundá-las ou estabelecer algumas relações interessantes para os fins da pesquisa. Finalmente, vamos apresentar três conclusões. 1) Que tanto os processos de confrontação como os de negociação entre o Estado e o magistério devem ser pensados, basicamente, a partir das relações de força entre ambos os atores, e estas no marco das relações entre classes e setores de classes sociais. 2) Que nos processos de luta social e na defesa da educação pública aparecem elementos, nas práticas sindicais da categoria, que apontam para a sua superação. 3) Que nas diferenças entre as práticas do magistério mexicano e as dos docentes argentinos e brasileiros têm um papel explicativo da maior importância o fato de que no México o sindicato de professores tenha sido, na etapa imediatamente anterior, um mediador da relação do Estado com a categoria. Este último argumento tem desdobramentos que, pensamos, contribuem decisivamente para explicar a relação dos sindicatos com o sistema de partidos políticos na atualidade, a organização do sindicalismo docente, a independência do grau de mobilização da categoria, o tipo de relação com a sua base e o poder dentro do sistema educacional de cada organização.

## 2. ESTADO E SINDICALISMO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA

Nas últimas décadas a América Latina tem sido o cenário de uma profunda reestruturação, que avança no sentido de um novo padrão de organização econômica e inserção internacional do seu capitalismo periférico. Os Estados exerceram e exercem um papel fundamental neste processo, mediante o impulso de uma série de “reformas estruturais”, que contribuem para desarticular as sociedades consolidadas no período imediatamente anterior. Promovem como empregadores novas políticas – que precarizam o emprego público –, redefinem os seus compromissos com o movimento operário – regressivamente – e se reconvertem ideologicamente – concebendo as suas responsabilidades em termos neoliberais. Esta reestruturação é profundamente heterogênea e compreende problemas de diferentes níveis, desde questões econômicas até ideológicas, desde os desenlaces políticos de processos de mobilização social anterior até as modificações na organização do trabalho (DE LA GARZA, 2000). Não é este o lugar para retomar os efeitos deste processo em termos de perda de direitos sociais, concentração da renda e aumento da pobreza (SADER; GENTILI, 1999; TAVARES, 2000; BORÓN, 2001). Evidentemente, a dinâmica desta reestruturação não é a única coisa que aconteceu na América Latina nas últimas décadas, mas para efeito desta investigação é estratégico reconhecer que esta empobrece os trabalhadores, e coloca em questão os modelos segundo os quais as suas organizações sindicais tinham se articulado politicamente (ZAPATA, 1993).

A reestruturação do capitalismo latino-americano começa junto com uma resposta política repressiva ao projeto da Unidade Popular chilena, se dinamiza com a crise da dívida de 1982 e aparece como uma proposta consolidada de recuperação econômica com os programas de estabilização monetária, abertura comercial, privatização e flexibilização trabalhista na década de '90. Ainda que nos processos de redemocratização dos '80 o movimento operário possuía certo protagonismo, já as mudanças produtivas e econômicas estavam perfurando a base do seu poder (DE LA GARZA, 2001).

Nossa proposta é compreender a relação dos sindicatos docentes com o Estado levando em consideração o período que se abre na década de '70, e contemplar o conjunto do movimento sindical.

O primeiro para incluir na análise aspectos que não começaram com as presidências de Carlos Menem, Carlos Salinas de Gortari e Fernando Henrique Cardoso entre 1989 e 1994 na



Argentina, México e Brasil respectivamente. Basicamente, pensamos na ampla desvalorização salarial do magistério e nos problemas que enfrentam os modelos sindicais em todos estes países. Ambos os aspectos estão mais vinculados à crise do modelo de desenvolvimento anterior que, propriamente, à implementação das políticas neoliberais para superá-la – para o qual as gestões governamentais citadas freqüentemente são tomadas como início da periodização. Os processos de organização e luta iniciados ou retomados pela docência em fins da década de '70 e continuados nos '80, expressam em alguma medida esta crise, já que são uma reação diante da não atualização salarial associada à crise fiscal. As transformações no mercado de trabalho docente e a desvalorização simbólica da escola, que determinaram as características destes movimentos e o seu desenvolvimento posterior, também fazem mais parte da crise da sociedade preexistente que das propostas neoliberais para reformá-la.

O segundo porque com todas as particularidades que apresenta o setor, os sindicatos docentes fazem frente a problemas comuns com todas as organizações sindicais: como estão reguladas as condições de trabalho? Quais são os compromissos do poder político com o sindicalismo? Quão separada é a elite das bases operárias? Qual é a relação de força entre os diferentes setores sociais? Observados em conjunto com as demais organizações sindicais, se relativizam os argumentos acerca da burocratização dos sindicatos docentes, da desmobilização dos trabalhadores, da falta de criatividade dos ativistas, do corporativismo das reivindicações, do grau de abertura do governo às demandas, da pouca ou muita disposição dos professores ao diálogo, etc.. Relativizar não quer dizer tirar importância, mas justamente, tornar estes problemas *relativos* a como respondem outras categorias, isto é, pensar as relações entre os sindicatos docentes e o Estado no marco das dificuldades que encontram, perante uma nova situação política e econômica, os modelos sindicais consolidados na primeira metade do século XX.

Neste capítulo fazemos referência às características das relações estabelecidas pelo movimento operário com o Estado na etapa de constituição do atual modelo sindical, e discutimos nesse marco o surgimento do sindicalismo docente. Depois caracterizamos os processos políticos que vivem Argentina, Brasil e México desde fins da década de 1970 até a atualidade para, finalmente, mostrar como foi afetado o conjunto do movimento sindical e quais são as principais políticas que interpelam o magistério. Interessa-nos colocar as características estruturantes e os traços gerais comuns, de processos aos quais faremos referência novamente nos próximos capítulos.

## 2.1 A relação corporativista

O incremento da população assalariada na primeira metade do século XX, impulsionado pela industrialização substitutiva de importações e a modernização produtiva, potencializou em toda América Latina o sindicalismo, que tinha dado os seus primeiros passos com bandeiras socialistas e anarquistas em fins do século XIX. No Brasil, Argentina e México esta situação é reestruturada por movimentos nacionais populistas que levaram adiante projetos intervencionistas tanto na área econômica como na social, estabelecendo padrões corporativos de relação com o movimento operário que reconstituíram o sindicalismo. Os Estados passaram de reprimí-lo a promover a sua institucionalização; de excluí-lo a incorporá-lo (COLLIER; COLLIER, 1991).

Num ensaio teórico clássico, Shmitter (1987) definia o corporativismo como um sistema de representação de interesses, oposto ao liberalismo, que vinculava à sociedade civil, organizada em associações singulares, obrigatórias, não competitivas, ordenadas hierarquicamente e diferenciadas funcionalmente, autorizadas ou diretamente criadas pelo Estado, com o monopólio da representação das suas respectivas categorias a troco de observar certos controles na seleção dos seus dirigentes e na articulação das suas demandas. Diferenciava o corporativismo societário do estatal, escrevendo que este último se caracterizava pelo fato das corporações serem sustentadas pelo Estado e que a sua presença parecia ser definidora do Estado neomercantilista autoritário, antiliberal, do capitalismo periférico. Num estudo sobre oito países latino-americanos – entre eles os três que nos interessam – Collier e Collier (1991) utilizam uma definição que mantém os elementos indicados por Shmitter, enfatizando ainda mais o papel do Estado na constituição dos regimes corporativistas. Para eles trata-se de:

“... a pattern of relationship between the state and interest groups based on state *structuring* of representation that produces a system of officially sanctioned, noncompetitive, compulsory interest associations; state *subsidy* of these associations; and state imposed *constraints* on leadership, demand-making, and internal governance” (COLLIER e COLLIER, 1991, p. 781).

Sobre uma força objetiva (o crescimento da classe operária), estes regimes trataram de institucionalizar a atividade sindical, reconhecer como ator o movimento operário e integrá-lo de forma mais ou menos subordinada à governabilidade. Esta relação, conjuntamente com os demais atributos que tomou o Estado na área trabalhista, teve entre os seus objetivos conjugar paz trabalhista com crescimento econômico (DE LA GARZA, 2001). O passo do sindicalismo

autônomo a este novo modelo não foi singelo; implicou resistências de setores do movimento operário em todos os países.

O governo de Getúlio Vargas (1930-1945) logrou consolidar a variante brasileira do esquema corporativo a que fizemos referência entre 1937 e 1945, ainda que as primeiras medidas nesse sentido sejam quase contemporâneas com o início do seu governo, em 1930. O Partido Trabalhista Brasileiro, constituído como base de apoio a Vargas entre os trabalhadores, e o Partido Comunista, que tinha sido hostilizado pelo próprio Vargas, tiveram um destacado protagonismo no movimento operário até o golpe militar de 1964. Ambos disputaram, a partir de posições de esquerda ou centro-esquerda, a condução das organizações sindicais (NEGRO; DA SILVA, 2003).

Na Argentina e no México os trabalhadores foram a base política do Partido Justicialista (PJ) e do Partido Revolucionário Institucional (PRI); o sindicalismo, articulado com esses movimentos políticos, teve um enorme poder. Mas no México o PRI esteve no governo desde a primeira metade do século até o ano 2000, enquanto na Argentina o peronismo foi proscrito e perseguido pela maioria dos governos civis e militares no período 1955-1983 (com a única exceção do triênio 1973-1976, no qual foi governo). No seu estudo sobre o Estado social autoritário mexicano, De la Garza (1984) escrevia que o autoritarismo, nesse país, tomava a forma de um controle organizacional e jurídico das organizações das classes subalternas. Trata-se de um dos regimes da região com maior grau de controle sobre os trabalhadores, e os sindicatos tem agido como parte nesse controle. Isto contribui decisivamente para que a história da classe operária mexicana se caracterize por uma relativa “passividade” no contexto latino-americano (ZAPATA, 1995). Na Argentina, por sua vez, o afastamento majoritário das ideologias classistas esteve longe de significar a “integração” dos trabalhadores ao sistema político<sup>15</sup>.

Insistimos que se trata de uma relação do Estado com os trabalhadores em que os sindicatos são mediadores – a relação com os sindicatos não deve, por isso, se abstrair da base social destes. Este sistema tem características produtivas dos ativistas e os dirigentes operários, promovendo a sua autonomização dos trabalhadores. As elites sindicais identificadas com este sistema, na Argentina, simplesmente são chamadas de “burocracia sindical”; mas no México e no Brasil a denominação vulgar é expressiva do seu significado histórico. No México são

---

<sup>15</sup> Sobre a relação entre os trabalhadores e o peronismo, ver James (1990).

chamados “charros”, porque em 1947 o governo aproveitou uma denúncia realizada por Díaz de León, um sindicalista das estradas de ferro que gostava vestir-se de “charro” (traje típico), para intervir e dissolver um ano depois uma central sindical independente. No Brasil são conhecidos como “pelegos”, palavra que denomina o couro com lã que se coloca na sela para dar comodidade ao ginete na cavalgada.

## **2.2 Docência, Estado e sindicalismo**

As motivações vocacionais para o exercício da docência, o papel da escola como agência estatal, a progressiva necessidade de um título habilitante e que não se trate de um trabalho manual são elementos que têm estado na base da construção, pelo magistério, de uma identidade com elementos vocacionais, profissionais e de funcionário público. Com diferenças segundo as regiões de cada país, a docência primária se definiu como uma atividade feminina, associada ao cuidado das crianças e como uma extensão das funções domésticas, o que se articulava perfeitamente com a idéia do magistério como vocação e o papel secundário das mulheres na economia familiar. Esta feminização da força de trabalho docente, numa sociedade na qual as relações de gênero são assimétricas, é parte da proletarização da atividade: no mesmo processo em que diminuíram os salários, a autonomia e a hierarquia, a docência se faz atividade feminina (é sintomático que os piores salários, o menor status e o maior controle se encontrem nos níveis educacionais nos quais a maioria dos trabalhadores são mulheres) (ENGUIITA, 1991)<sup>16</sup>.

Com as escolas normais o Estado monopoliza a formação e a docência começa a se “profissionalizar” – se por isso se entende a necessidade de um título habilitante para o exercício da atividade – e se hierarquiza e converte numa atividade aprendida em instituições especiais. A referida posse de um conjunto de conhecimentos especializados acreditado pelo Estado e a realização de uma tarefa social de mais alta importância, são dois dos argumentos produzidos pelos professores para defender o seu status (NÓVOA, 1991). Se definirmos a profissão a partir da autonomia, o processo é inverso: empregada pelo Estado, a docência sofre um controle cada vez maior, e fica progressivamente alienada da totalidade do processo educativo, nas mãos dos níveis superiores do sistema, limitando-se o professor a executar planos elaborados em outras instâncias (APPLE, 1987).

---

<sup>16</sup> Para uma história do trabalho docente na Argentina e no Brasil, com especial atenção à questão do gênero, ver Birgin (1999) e Hypólito (1997).

Como funcionários públicos os docentes demandaram e foram objetos de uma regulação trabalhista diferenciada, que estabeleceu mecanismos de promoção e condições de contratação que limitaram a arbitrariedade dos empregadores. Com efeito, a bibliografia menciona a existência de organizações docentes<sup>17</sup> que reclamaram melhores salários, estabilidade e a regulamentação da atividade, inclusive mediante greves<sup>18</sup>. A regulamentação, como a dos funcionários públicos em geral não estabeleceu mecanismos de negociação bilateral em nenhum país. As organizações e as reivindicações, precoces, mostram que existiam na categoria pontos de contacto com as experiências de outros segmentos de trabalhadores assalariados.

Apesar das demandas trabalhistas e da experiência organizacional, a sindicalização da docência foi um processo acidentado na Argentina e no Brasil, para o quê foram determinantes dois fatores.

O primeiro, destacado por alguns investigadores, está vinculado à identidade dos docentes<sup>19</sup>. Esta, com elementos vocacionais, profissionais e intelectuais; e atravessada também pela concepção da escola como uma agência estatal e do docente como um funcionário público, dificultou a identificação com o conjunto da população trabalhadora que supõe a sindicalização e manteve seus componentes perto das classes médias das quais eram oriundos no Brasil e na Argentina. Nestes países o magistério construiu organizações que em geral não se reconheciam como sindicatos, e se manteve relativamente afastado do conjunto do movimento operário até avançada a segunda metade do século. Houve inclusive tentativas de enquadrar seus membros numa “Ordem dos Professores do Brasil” (CARVALHEIRO, 1989)

---

<sup>17</sup> Na Argentina, em 1892 é criada a *Liga de Maestros* na província de San Juan (VÁZQUEZ; BALDUZZI, 2000); no México há sociedades de professores e ligas em começos do século XX (ARNAUT, 1996). No Brasil está registrada a existência do Grêmio de Professores de Recife a fins do século XIX (CARVALHEIRO, 1989) e da Associação Beneficente do Professorado Público, que desenvolveu as suas atividades entre 1901 e 1919 em São Paulo (LUGLI, 1997).

<sup>18</sup> Deflagraram-se greves docentes em Buenos Aires em 1912 (VÁZQUEZ; BALDUZZI, 2000); assim como em Monterrey e no Distrito Federal mexicano em 1915 (ARNAUT, 1996). No Brasil, há registro de mobilizações desde 1948, em São Paulo, e a primeira paralisação de que temos conhecimento é a de 1959 em Minas Gerais (VICENTINI, 1997; CARVALHEIRO, 1989).

<sup>19</sup> Perguntando-se pela escassa representatividade das associações do setor até a década de '50 na Argentina, Vázquez e Balduzzi (2000) apontam duas condições de origem estrutural para a tardia organização da docência: a origem social dos professores (classe média urbana) e a representação da função social na própria consciência. Pensam que de uma identidade inicialmente vocacional o magistério evolui a uma profissional, e continuam: “... *el profesionalismo docente, como autorrepresentación sectorial, significó indudablemente un paso adelante en la conciencia de clase de los docentes. La vocación era reemplazada por una competencia técnica, que frente a la idea difusa del ‘apostolado’ instalaba la presencia de un desempeño laboral. Adoleció, sin embargo, de una profunda funcionalidad para con el modelo político-social hegemónico: el profesionalismo docente se estructuró alrededor de un concepto tecnocrático y liberal de autonomía de las formas de realización del trabajo y de su producción, posibilitando de este modo la fragmentación entre sí y con el resto de los trabajadores*” (VÁZQUEZ; BALDUZZI, 2000, p. 25).

e na Argentina de afiliar as entidades do setor à *Confederación General de Profesionales*. No mesmo sentido, no nome das organizações é visível uma reticência a se chamar “Trabalhadores em Educação”. Tanto no Brasil quanto na Argentina se tratava de “Centros”, “Associações” ou “Uniões” de “Educadores”, “*Maestros*” ou “Professores”. “Trabalhadores em Educação” e “Sindicato” são as maneiras de colocar em palavras a política das correntes do magistério que, em ambos os países, promovem a identificação da categoria com o conjunto dos assalariados.

No México, pelo contrário, ainda que desde a década de ‘30 a legislação explicitamente proíba a organização dos docentes conjuntamente aos sindicatos do setor privado, a relação com os demais trabalhadores foi mais próxima devido ao sistema político (próximo de um partido único policlassista), à ideologia fruto da revolução mexicana (que cobriu debaixo de um mesmo manto “popular” os diferentes setores sociais) e à composição mais popular de setores significativos da categoria (como os docentes rurais). Arnaut (1992) indica que a docência de nível primário tinha uma origem sócio-demográfica nas classes medias e baixas provincianas. O magistério mexicano também teve tradicionalmente uma composição com maior presença masculina. No ano 2000, no nível primário, segundo dados do Instituto de Estatística da UNESCO, 7% dos docentes eram homens no Brasil, 12% na Argentina e 37% no México<sup>20</sup>. Mas, se olhamos com maior atenção, a percentagem mexicana aumenta no interior dos estados e particularmente na educação rural. No intuito de relativizar este argumento, cabe mencionar que uma análise detida da composição da categoria nos outros países também mostraria desigualdades.

O segundo fator é relativo à relação com o Estado que estabeleceu a docência. Como adiantamos, o vínculo do Estado com os trabalhadores significou ao mesmo tempo controle sobre a atividade sindical, direitos para os trabalhadores e poder para as organizações operárias. Esse é, em termos gerais, o sentido da legislação trabalhista e sindical que caracteriza o corporativismo. Os mecanismos de controle do Estado sobre a atividade sindical na Argentina, no Brasil e no México, promoveram também a consolidação de sindicatos com o monopólio da representação da sua base e uma liderança integrada ao sistema político. Detenhamo-nos em como isto aconteceu nos distintos países e qual foi a relação estabelecida entre o magistério e o Estado.

Na Argentina existia desde a década de 1920 uma tendência à formação de sindicatos por indústria, que Juan Domingo Perón, desde 1943, quando ocupa a pasta do trabalho no

---

<sup>20</sup> [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org). Acesso em: outubro 2005.

governo, fortaleceu e desenvolveu, para integrá-los subordinadamente. O Estado interveio decisivamente no que se refere à unicidade, “... *garantizando el monopolio de la representación a un solo sindicato por sector, bloqueando la formación de sindicatos rivales*” (DOYON, 1988:215). Pouco depois que Perón derrotou os setores sindicais mais autônomos que tinham sido seus aliados nas eleições de 1946, a *Confederación General del Trabajo* (CGT) criou uma comissão arbitral, com o intuito de reestruturar os sindicatos em função do princípio de organização única por setor estabelecido na Lei de Associações Profissionais de 1945. O processo de centralização foi organizativo, mas fundamentalmente político: a CGT avançou na intervenção de sindicatos e as federações fizeram o mesmo com os sindicatos locais, seja pela realização de greves ou pela presença de opositores. A afiliação automática e a negociação centralizada das condições de trabalho fortaleceram as grandes organizações únicas nacionais (GODIO, 2000).

Desde a constituição mexicana de 1917, e até a sanção da Lei Federal do Trabalho em 1931, se desenvolve um amplo debate acerca da relação do Estado com o sindicalismo. Finalmente, a lei estabeleceu que o titular do contrato coletivo, no caso em que houvesse mais de um sindicato entre os trabalhadores, era o majoritário; e permitiu que estes contratos contivessem “cláusulas de exclusão”, mediante as quais a organização sindical podia pedir à empresa a demissão de um trabalhador. Desde a segunda metade da década de '40 estas disposições legais significaram um controle quase total do sindicalismo pelo Estado – que definia que sindicato era o “majoritário”, e cujo monopólio e poder ficava garantido pelas cláusulas de exclusão (BENSUSÁN, 2000).

No Brasil, a partir de 1931 são decretadas uma série de medidas no âmbito trabalhista e sindical, reunidas em 1943 na Consolidação das Leis Trabalhistas. A legislação estabeleceu que em cada localidade ou região poderia existir só um sindicato por cada ramo de atividade, e chegou a definir quais seriam as confederações sindicais nacionais às quais as organizações locais ou regionais seriam filiadas. Os sindicatos contavam com o monopólio da representação e recursos assegurados pela mesma legislação, em virtude do “imposto sindical”, descontado dos salários de todos os trabalhadores da base de representação independentemente de serem ou não filiados. Note-se que este sistema permite a consolidação de um sindicato com independência quase absoluta dos próprios trabalhadores que constituem sua base, de fato a sua institucionalização depende da ação tutelar do Estado (RODRIGUES, 1991).

Só no México uma organização docente foi parte de um sistema corporativista de relações com o Estado. Segundo o Estatuto dos Trabalhadores a Serviço do Estado Federal (1938) cada Secretaria do Governo Federal reconheceria a existência de só um sindicato. O *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* (SNTE), criado em 1943, contou por isso com a representação monopolista dos trabalhadores dependentes da Secretaria de Educação Pública do governo federal. A mesma lei proibiu a reeleição nos cargos sindicais e a afiliação a centrais operárias ou camponesas, reconhecendo só como central dos funcionários federais a *Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado* (FSTSE).

O fato de que o Estado não se pensara como parte na negociação trabalhista significou uma legislação diferenciada para o magistério e o conjunto dos empregados públicos em todos os países. As leis trabalhistas que regulam o trabalho no setor privado, estabelecendo mecanismos de negociação bilateral entre trabalhadores e patrões com participação do Estado, não se aplicaram ao setor docente em nenhum país<sup>21</sup>. Mas mesmo assim, no México o sindicato foi estruturalmente mediador da relação entre o Estado e os docentes. Na Argentina e no Brasil, ainda que houvesse organizações com certa importância, as associações não tinham interlocução nem recursos assegurados por lei. Isto não significa que algumas entidades não lograram, em determinadas circunstâncias, influência trabalhista e educacional. Quando representavam os docentes frente ao Estado, era uma situação de fato, já que em geral não estavam reconhecidas como entidades sindicais. Se o estavam, como era o caso de algumas na Argentina, faltavam de qualquer maneira os mecanismos ou organismos legais nos que atuassem enquanto organizações sindicais reconhecidas. Em outras palavras, na Argentina e no Brasil o Estado não estabeleceu com o magistério as relações corporativistas que teve com outros segmentos de trabalhadores assalariados.

O primeiro elemento (a identidade do setor) apela a uma característica subjetiva, o segundo (a relação com o Estado) remete a um sistema de relações que ajuda a explicar algumas das diferenças entre o sindicato mexicano e as organizações docentes dos outros países.

---

<sup>21</sup> Ainda que nas análises nacionais voltaremos a este ponto, vale agregar que esta situação não tem sido superada e que só a Argentina ratificou, em 1987, a convenção sobre as relações de trabalho na administração pública da Organização Internacional do Trabalho. Esta protege o direito de sindicalização no setor e estabelece que “*Quando necessário, devem ser tomadas medidas adequadas às condições nacionais para encorajar e promover o desenvolvimento e utilização dos mais amplos processos que permitam a negociação das condições de trabalho entre as autoridades públicas interessadas e as organizações de trabalhadores da função pública ou de qualquer outro processo que permita aos representantes dos trabalhadores da função pública participarem na fixação das referidas condições*” (OIT, 1978, art. 7).



Sem o interesse de reduzir a identidade do magistério à relação com o Estado, nem de negar a gravitação de outros elementos, mas no afã de sermos claros a respeito do papel desta relação na sindicalização e na regulação trabalhista do setor, vale citar um interessante contra-exemplo. É o dos professores de nível médio do setor privado do Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX.

Os docentes de ensino médio da rede privada do Rio de Janeiro (então distrito federal) receberam favoravelmente o decreto federal sobre organização sindical de 1931 e criaram neste mesmo ano, no marco da legislação, o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal. Um intento sindical independente criado no mesmo 1931, que não procurou o reconhecimento estatal, não prosperou. Pela ambigüidade da categoria, já que o exercício liberal da docência no setor ainda tinha importância, foi registrado como sindicato de profissão liberal até 1938. Enquanto os patrões apelavam à imagem do magistério como sacerdócio e queriam negociar no marco do Ministério de Educação, foram os próprios professores que se apoiaram na nascente legislação trabalhista e sindical, na ação do Estado, para lutar pelas suas reivindicações. Nesse caminho se organizaram no marco da estrutura sindical brasileira, exatamente como os outros assalariados (COELHO, 1988).

Sempre sob pressão do sindicato e do Ministério do Trabalho, os patrões aceitaram em 1935 a regulação do trabalho dos professores, finalmente sancionada na lei 2028 de 1940. O sindicato obteve em 1943 a carta sindical de acordo com o decreto 1402/39 (que definiu a estrutura sindical) e se organizou verticalmente em 1940 na Confederação Nacional de Trabalhadores de Estabelecimentos de Educação e Cultura. (A entidade nacional dos docentes do setor público se constituiu vinte anos depois). Em 1947 patrões e trabalhadores assinaram o primeiro Acordo Coletivo. Isto é: a relação com o Estado e o papel do sindicato como mediador proveu de recursos organizativos (monopólio da representação), financeiros e políticos que fortaleceram a sindicalização do setor (COELHO, 1988).

Este exemplo mostra o papel produtivo da legislação trabalhista e sindical corporativista na identificação do setor. Provavelmente os professores de nível médio se sentiam mais próximos dos profissionais liberais que dos trabalhadores completamente desqualificados da indústria. Apesar disso, perante a possibilidade de avançar na afirmação dos seus direitos se organizaram num sindicato operário. A regulação da organização sindical e dos contratos coletivos de trabalho foi definitiva para isto.

### 2.3 Crise e reestruturação

A última ditadura militar argentina (1976-1983) tem um papel político fundamental, acabando repressivamente com a mobilização social, mas também econômico, introduzindo políticas de abertura econômica que significaram uma importante ruptura com o modelo de crescimento baseado na substituição de importações. A repressão aos docentes e ao conjunto de trabalhadores é muito grande, ainda que os militares não esmaguem o conjunto do sindicalismo e as principais características da estrutura trabalhista e sindical se mantenham.

Pelas dimensões da repressão, mas também pelo papel econômico, a ditadura argentina se diferencia da brasileira (1964-1985). Esta última também redefine regressivamente as relações com o sindicalismo, intervém em sindicatos e persegue dirigentes opositores. Mas teve um papel econômico diferente, mais ligado à modernização produtiva mediante o investimento estrangeiro e ao grande capital que à introdução de políticas de liberalização econômica, ainda que não mantenha a ênfase no mercado interno característico do período anterior.

Desde a Revolução Mexicana de 1910-1917 e até o ano 2000 o Partido Revolucionário Institucional (PRI) ou os seus antecessores governam o país, entretecendo as suas estruturas com o próprio Estado e fazendo com que, comparado com a situação subcontinental, o México se caracterize por uma relativa estabilidade político-institucional. Esta estabilidade deve ser compreendida, de qualquer maneira, sem deixar de levar em conta as características profundamente autoritárias do corporativismo mexicano.

Na Argentina, a saída dos militares, repudiados pela mobilização social, culmina na eleição de Raúl Alfonsín como presidente (1983-1989). Do mesmo modo que no Brasil, as dificuldades econômicas continuam incentivando os protestos sociais; mas na Argentina se fortalece politicamente a oposição justicialista e o sindicalismo tradicional – de fato, se trata da primeira vez que o justicialismo é oposição a um governo eleito democraticamente.

No Brasil na década do '70 as taxas de crescimento econômico descendem promovendo uma série de fortes greves cujo epicentro são os trabalhadores do cinturão industrial de São Paulo ou ABC paulista. Este sindicalismo combativo é conhecido como “novo sindicalismo” e tem um importante desenvolvimento na docência na década seguinte. Os '80 são os anos dourados dos movimentos sociais brasileiros e fundamentalmente do sindicalismo: uma rica experiência de luta social permite a criação e consolidação do Partido dos Trabalhadores (1980) e da Central Única dos Trabalhadores (1983).

Também no México nos '70 surgem correntes sindicais independentes, com peso entre os professores, que impulsionam mobilizações contra a desvalorização salarial e a abertura do sistema político. Mas estes processos sindicais são derrotados, e o sindicalismo oficial reforça seu controle sobre a atividade sindical (ZAPATA, 1995).

A recessão econômica dos anos '80 e a conjuntura internacional na década de '90 permitem a consolidação de projetos que aprofundariam ou iniciariam a reestruturação neoliberal dos respectivos países.

Carlos Salinas de Gortari, (1988-1994) coroa a sua agressiva política reformista com a integração de México ao Tratado de Livre Comércio com Estados Unidos e Canadá, em janeiro de 1994. O setor sindical que abertamente se enfrenta à reestruturação, a *Confederación Obrera Revolucionaria*, fracassa (ZAPATA, 1995). As rupturas mais importantes se produziram posteriormente, num contexto de crise econômica e maior abertura do regime político.

A presidência de Carlos Menem (1989-1999) na Argentina se caracteriza pela rapidez com que, nos primeiros anos, são aplicadas muitas das reformas neoliberais. Provavelmente o Partido Justicialista é o único capaz de implementar medidas tão regressivas contra a sua própria base social num contexto democrático. Colocado perante essa situação o sindicalismo responde dividido e, enquanto um setor participa das reformas, duas importantes correntes as enfrentam: uma de dentro da *Confederación General del Trabajo* – o *Movimiento de Trabajadores Argentinos* – e outra constituindo a *Central de Trabajadores Argentinos*.

No Brasil é Fernando Collor de Melo quem, eleito em 1989, inicia o ciclo de reformas neoliberais. Este se vê interrompido momentaneamente por escândalos de corrupção no governo e uma grande mobilização política, mas será retomado por Fernando Henrique Cardoso (FHC) nos seus dois mandatos presidenciais (1994-1998 e 1998-2002). A hegemonia política e a iniciativa de Cardoso permitem ao governo desandar o caminho de conquistas sancionadas na Constituição de 1988. O sindicalismo retrocede sobre o que tinha sido a experiência dos '80, mas a CUT e o PT se mantêm como a principal central operária e o mais importante partido de esquerda.

A euforia neoliberal na Argentina e no Brasil se desgastaria desde então, o que se expressa na derrota dos partidos políticos de Menem e Cardoso nas eleições presidenciais de 1999 e 2002. Os desenlaces que mais esperanças abrem sobre a possibilidade de uma mudança política são o enorme processo de mobilização na Argentina que começou em fins de 2001 e o triunfo do

Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições presidenciais do Brasil um ano depois. Em ambos os países há mudanças no discurso político e em algumas áreas de governo. A desvalorização na Argentina melhora a competitividade internacional da produção local e o desempenho da economia, mas assenta isto sobre uma pauperização massiva. Politicamente, o justicialismo, primeiro via Eduardo Duhalde (2002) e depois mediante Néstor Kirchner (desde 2003), canaliza a crise sobre o desgaste da mobilização. Por isto, se ainda é lícito falar de uma quebra no modelo de crescimento econômico, não se pode dizer que as maiorias populares tenham um novo papel na distribuição da renda nem que o sistema político tenha se renovado. Pela sua parte, a vitória do PT não significa uma derrota para o modelo neoliberal, basicamente pelo contexto de desmobilização social e as alianças do PT com setores neoliberais (STÉDILE, 2004). Em realidade, se poderia dizer que mais do que uma aliança, trata-se de mais um episódio – ainda que da maior importância – no processo de consolidação da hegemonia neoliberal ao longo da década de '90, do qual foi parte a virada política do PT (BOITO, 2003a).

A crise econômica mexicana em meados de '90 e o escândalo político pelo assassinato do candidato a presidente do PRI em 1994 possibilitam uma abertura relativa do regime político, que tinha começado na década de '80 e se aceleraria em 1997, quando o PRI perde as eleições legislativas. De fato, já na contenda presidencial de 1988 o triunfo do PRI tinha sido denunciado como fraudulento por Cuathemoc Cárdenas, até pouco tempo atrás também membro do PRI e candidato nas mesmas eleições pela Frente Democrático Nacional. Para dimensionar o que a quebra da hegemonia do PRI significa, basta dizer que até 1989 este partido governava todos os estados. A partir de então essa situação começa a matizar-se, com o triunfo do Partido Ação Nacional (PAN), vinculado ao empresariado e à direita, em Baja California (1989), Guanajuato (1991) e Chihuahua (1992) (JIMENEZ; VIVERO; BÁEZ, 2003). Em 2000 Vicente Fox, do PAN, é eleito presidente. Desde então o PRI tem se recomposto e tem tido um bom desempenho nas eleições para governadores e legisladores, ainda que dificilmente recupere a primeira magistratura nas eleições presidências de 2006, para as quais é favorito o ex-prefeito do Distrito Federal (do Partido da Revolução Democrática, herdeiro da Frente Democrática Nacional). As pequenas modificações no cenário sindical, com o surgimento de uma nova central de funcionários públicos ou de uma corrente “renovadora”, não são suficientes para mudar o quadro de forte continuísmo.

## 2.4 A trajetória do sindicalismo

O sindicalismo enfrenta problemas de índole distinta e com peso diferenciado segundo o país, que se combinam entre si, mas que é importante distinguir.

Em primeiro lugar, como escrevemos, uma mudança na relação com o Estado. Reconvertidos em termos neoliberais, os Estados passam a promover a desregulamentação das relações trabalhistas e recolocam regressivamente os seus compromissos com as organizações operárias. As políticas antisindicais não são novas, mas o contexto econômico, social e político lhes permite avanços antes impensáveis. Nos países que nos interessam, apesar das mudanças no trabalho, traços definitivos da estrutura sindical se mantêm inclusive no Brasil, onde o *novo sindicalismo* redefiniu o cenário sindical e político (BENSUSÁN, 2000; FERNÁNDEZ, 1998; BOITO, 1999).

Em segundo lugar, uma série de mudanças ideológicas, que erodem as identidades coletivas que fundamentam a ação política. Para isto confluem a desilusão com os fracos resultados dos processos de redemocratização, contemporâneos a políticas econômicas e sociais excludentes (BORÓN, 2001) e a ampla e sistemática ofensiva ideológica neoliberal (SADER; GENTILI, 1999).

Finalmente, transformações na economia e nas empresas que afetam a base social do sindicalismo. A abertura comercial da economia regional debilita os setores industriais tradicionais, que tinham crescido no período de industrialização substitutiva de importações, ao tempo que a realocação das indústrias dentro dos próprios países – fundamentalmente no México, com a *maquila* – tira protagonismo às regiões de maior tradição sindical (SADER, 2001). A reconversão produtiva dentro das empresas, com a incorporação de novas tecnologias e modos de organização da produção, promove a diminuição da dotação de pessoal, a terceirização de funções e a preocupação por integrar o trabalhador à empresa, se esforçando por desarticular o coletivo assalariado (MARTÍNEZ, 1994). A privatização de empresas estatais industriais e de serviços faz parte desta reconversão e debilita o sindicalismo em alguns dos lugares em que tinha mais gravitação<sup>22</sup>.

Os problemas políticos, ideológicos e econômico-produtivos são parte de um mesmo processo no qual o Estado quebra ou debilita os compromissos que assumiu com o movimento operário

---

<sup>22</sup> Estas transformações são generalizáveis, ainda que a situação seja heterogênea segundo se trate de empresas grandes, pequenas ou médias; assim como entre os diferentes setores da economia e os distintos países (DE LA GARZA, 2000).

no período anterior, a sociedade – e os trabalhadores dentro dela – é pelo menos parcialmente ganha por uma ideologia que dificulta a ação sindical, e setores nos quais o sindicalismo era relativamente forte (grandes firmas, alguns ramos industriais, empresas estatais) demitem trabalhadores e/ou se deslocam para regiões com menor tradição, em geral conjuntamente a uma política anti-sindical.

As transformações econômicas e produtivas resenhadas se refletem diretamente no mercado de trabalho. Entre as tendências da estrutura ocupacional no período 1990/ 2003 se encontra um maior dinamismo do setor de serviços em relação à indústria na criação de postos de trabalho e um crescimento do emprego informal, isto é, do gerado por micro unidades de produção e distribuição (OIT, 2004). Com as características próprias de cada país, aumenta também o desemprego, a terceirização, a precarização das condições de contratação e o número de trabalhadores não registrados, o que tem um efeito disciplinador muito grande sobre o pessoal ocupado protegido pela legislação trabalhista.

Depois das taxas de inflação dos '80, a estabilização da economia estava entre os pontos importantes da agenda de reformas. Na Argentina a paridade cambiária é fixada por lei e o governo perde capacidade de decidir sobre política monetária – ainda que alguns mecanismos flexibilizem isto. Nem no Brasil nem no México este caminho é seguido, optando-se por sistemas menos rígidos (GRANDES; REISEN, 2005). Esta diferença entre Argentina e os outros países se expressa nas taxas de inflação, que na Argentina praticamente se congelam durante o Plano de Conversibilidade (1991-2002), enquanto no México e Brasil, ainda que relativamente controladas, continuam atualizando a discussão salarial<sup>23</sup>.

Em geral, os governos integram subordinadamente setores do movimento operário às reformas neoliberais. No Brasil este papel é ocupado privilegiadamente pela Força Sindical, principal oposição à Central Única dos Trabalhadores (CUT), ainda que também existam políticas para cooptar esta última (BOITO, 1999). A principal central mexicana, a CTM, pactua desde 1987 com o Estado e os empresários a inflação e o controle dos salários, das taxas de juros e preços (ZAPATA, 1995). Na Argentina, alguns dos principais sindicatos, participam diretamente das privatizações de empresas públicas (GODIO, 2000).

---

<sup>23</sup> Segundo as estatísticas da CEPAL, o índice de preços ao consumidor, tomando como base 1995=100, passou na Argentina de 24,7 em 1990 a se estabilizar com a convertibilidade ao redor de 100 e inclusive descer a 98,4 em 2001. Com a saída do sistema a inflação dispara-se a 140.5 em 2003 (dados da cidade de Buenos Aires e a área metropolitana). Mais gradualmente, no Brasil e com a mesma base, o índice sobe nos três anos seguintes a 127,1 em 1998, a 153,2 em 2001 e, finalmente, a 190.6 em 2003. Ainda se no México a inflação nos '80 não alcançou os índices dos outros dois países, em toda a década o índice de preços subiu de 0,3 a 44,5. Desse patamar subiu a 100 em 1995, para alcançar 239,8 em 2000 e 280,2 em 2003 (CEPAL, 2004).

O sindicalismo mantém certo poder até nos momentos mais difíceis e inclusive vira um ator importante quando a situação política muda. No México a reforma à Lei Federal do Trabalho, colocada na mesa desde finais dos '80, foi impedida pelo movimento sindical. Na Argentina o governo menemista tentou reformas ainda mais agressivas na área da seguridade social e das relações de trabalho que também foram evitadas: nove greves gerais se realizaram entre 1992 e 1999. O sindicalismo foi também uma peça chave na estabilização da situação política depois da crise política de finais de 2001. No Brasil o governo de Lula é incompreensível sem ser pensado, também, como um projeto de um setor do movimento operário brasileiro, a corrente que dirige a CUT – Articulação Sindical (BOITO, 2003b). De fato, a debilidade ou a força do sindicalismo continua sendo um problema fundamentalmente político cuja explicação não se esgota apelando às condições da estrutura econômica, do mercado de trabalho e da legislação trabalhista.

Além do mais, a diminuição do emprego formal, estável e registrado afeta particularmente às distintas categorias ocupacionais, e é por isso que cada organização sindical se vê interpelada diferentemente dependendo do ramo econômico em que atua, do país em que o faz e do tipo de patrão para o qual trabalham seus membros. Há setores em que cresce o emprego registrado e a população sindicalizada: o magistério é, pelo seu peso quantitativo, um dos principais.

## **2.5 Magistério e sindicalismo docente**

Como outras categorias, o magistério sofre nas últimas décadas uma profunda transformação do trabalho e uma ofensiva no sentido de tornar cada vez mais precárias as situações contratual e trabalhista; mas o interessante é que isto acontece ao mesmo tempo em que cresce o emprego registrado no setor.

As políticas estatais que geram maior rejeição na docência são a desconcentração da contratação, a desvalorização dos salários e a reforma dos regimes trabalhistas, salariais e previdenciários (OLIVEIRA, 2003; GENTILI; SUÁREZ, 2004). Estas políticas são, por sua vez, partes das reformas do Estado, educacional, previdenciária e trabalhista cuja implementação transcende o magistério; e têm uma dimensão programática: são propostas pelos organismos financeiros internacionais como saída neoliberal às diferentes “crises” – do capital, do Estado, de gestão dos sistemas educacionais, de financiamento dos regimes previdenciários, etc.

A política salarial combina a desvalorização com o impulso de pagamento por tarefas específicas, “produtividade” e prêmios, sem recompor o salário, já que se entende que deste modo se desalenta a iniciativa docente ao não oferecer estímulos (MORDUCHOWICZ, 2002). Quanto aos regimes previdenciários, confluem a crise de caixa e os intentos de privatização dos mesmos. O primeiro devido a fatores que vão desde o envelhecimento da população à queda das receitas, associada à não atualização dos salários e o incremento do trabalho não registrado. O segundo, para abrir as portas dos sistemas previdenciários às administradoras privadas de fundos de pensão (TAVARES, 2000). As reformas educacionais, com o discurso da profissionalização da atividade docente, significam uma intensificação do trabalho e um maior controle sobre ele. A profissionalização é entendida, neste contexto, como capacitação técnica; sem colocar em discussão a perda da autonomia dos docentes (OLIVEIRA, 2003).

A tendência tem sido descentralizar administrativamente os sistemas educacionais, pelo que tem havido transferências aos municípios e estados das responsabilidades de gestão. Esta desconcentração da contratação teve entre seus efeitos a fragmentação dos cenários de negociação. Ao pensar o Estado a partir da crítica à burocracia estatal para sustentar eficientemente o sistema educacional – e com ele as políticas públicas -, as políticas de desconcentração são propostas conjuntamente com uma promoção da participação do setor privado, tanto no financiamento (racionalizando recursos) quanto no desenho das mesmas reformas (o que na retórica das reformas é vincular as escolas às necessidades da sociedade em geral e do mundo do trabalho em particular) (GENTILI, 2004).

A reforma educacional promove a que o financiamento seja distribuído eficazmente segundo critérios que introduzem obliquamente no sistema educacional o princípio da concorrência: entre docentes pela acumulação de pontos obtidos pelo consumo de cursos, e entre escolas para reter a matrícula e mostrar o seu sucesso, ser destinatária de um programa de compensação, etc.. Este enfoque coloca a necessidade de contar com sistemas de avaliação, medição e informação atualizados, com critérios que permitam a comparabilidade dos resultados não só dentro de um mesmo país, mas também internacionalmente.

Como mostraremos no trabalho, a sorte destas políticas é diversa e em nenhum caso alcançaram a profundidade que a começos dos ‘90 pareciam propor. Mesmo assim, o conhecimento do que têm de programático é chave para a compreensão das reformas educacionais na América Latina.

Acompanhando este processo, muda a categoria docente. O peso das tarefas assistenciais e



extracurriculares, e o empobrecimento das condições infra-estruturais, são expressões da exclusão social no trabalho dos professores (TENTI, 2005). Num recente estudo exploratório sobre saúde e trabalho docente impulsionado pela UNESCO em seis países latino-americanos (México e Argentina entre eles), são indicadas similitudes encontradas nos diferentes casos. Entre elas, a grande quantidade de horas dedicadas ao trabalho, o pouco tempo para o descanso, os problemas sociais que o afetam, a violência dentro das escolas e a insatisfação pela falta de valorização do trabalho docente. As alterações de saúde do magistério se concentram em manifestações associadas à exigência ergonômica da atividade (disfonia, alterações músculo-esqueléticas), problemas de saúde mental (depressão, cansaço emocional)<sup>24</sup> e outras questões de saúde geral (OREALC/UNESCO, 2005). Os docentes provêm de setores de menores salários, e o deterioramento material e simbólico da atividade tem profundas conseqüências na subjetividade docente, promovendo uma mutação na identidade do setor pela qual perdem peso os elementos vocacionais.

Os sistemas educacionais, por sua vez, continuam a expansão do período anterior. Entre 1980 e 2000 a quase totalidade dos países latino-americanos amplia a duração da educação básica obrigatória e as taxas brutas de escolarização evoluem positivamente, tendência que é acompanhada pelo crescimento da categoria (OREALC/UNESCO, 2001). Nos países que tomamos em consideração, o Estado continua sendo o principal empregador destes professores.

Ainda que se deva ser precavido com as estatísticas oficiais, não só pelas dificuldades metodológicas e técnicas, mas por elas terem se transformado em critérios para medir a produtividade docente e a eficiência do sistema, as seguintes tabelas ilustram as tendências que descrevemos.

---

<sup>24</sup> Na área da saúde docente se realizaram diferentes estudos sobre o “*desestimento*”, o “*malestar docente*” ou o “*burn out*” (MARTÍNEZ, 2001), uma resposta psicológica às situações de estresse trabalhista que se manifesta em atividades nas quais há uma relação direta com os usuários de um serviço que supõe um alto componente de experiências de intercambio emocional (OREALC/UNESCO, 2005).

**Tabela 1. Expansão da categoria docente na Argentina, Brasil e México 1980-2000**

	1980	1990	2000
Argentina	470.932 (1981)	605.417 (1988)	823.600 (2004) *
Brasil	1.141.132	1.809.771 (1991)	2.070.657 (1998)
México	675.766	979.071	1.226.988 (1999)

**Fonte:** Elaboração própria baseada em OREALC/UNESCO (2001).

(\*) Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2005).

**Nota:** No Brasil e no México se trata dos docentes de educação pré-escolar, primária e secundária. Na Argentina inclui o ensino superior não universitário.

**Tabela 2. Docentes contratados pelo Estado na Argentina, Brasil e México**

	Total docentes	Contratados pelo Estado	Porcentagem
Argentina (2004)	823.600	641.696	77,9 %
Brasil (2000)	2.196.813	1.785.918	81,3 %
México (2004/2005)	1.614.748	1.152.210	72,2 %

**Fonte:** Elaboração própria baseado em dados de Ministério de Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2003), Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2005) e a página web da Secretaria de Educação Pública de México ([www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)). Acesso em: março 2006.

**Nota:** No caso do Brasil se trata de funções. Para calcular os contratados pelo Estado excluímos a educação particular nos três países e a educação autônoma no México.

Como destacamos, uma característica do mercado de trabalho na etapa que nos interessa é o crescimento da informalização e o emprego não registrado, o que dificulta enormemente a atividade sindical e é um dos grandes desafios para o sindicalismo na atualidade. O interessante do magistério é que este se converte numa das categorias mais numerosas ao tempo que o emprego no setor continua relativamente protegido. Sobre esta situação, crescem as entidades representativas dos professores.

**Tabela 3. Afiliados à CNTE, a CTERA e o SNTE**

Ano	CNTE	CTERA	SNTE
1978	75.783		548.356 (1977)
1982			
1986	294.656 (1985)		
1990	572.400 (1991)		1.059.477
1994	608.000 (1995)	187.659 (1995)	
1998		191.287	
2002	790.000	233.585 (2001)	
2006	925.229 (2005)	251.207 (2004)	

**Fonte:** Elaboração própria baseada em Ferreira (1998), Carvalheiro (1989), Ribeiro e Joia (1992) e CNTE (2002, 2005) para o Brasil; eleições de CTERA para Argentina e Arriaga (2002) para México.

**Nota:** Como descreveremos, na Argentina e no Brasil a vida das organizações nacionais tem sido particularmente acidentada. O incremento da afiliação não reflete um crescimento vegetativo. Ver o crescimento de algumas entidades de base de ambas as confederações nas páginas 86 e 107. No México, onde não contamos com dados atualizados, as formas coativas de afiliação permitem deduzir do aumento do emprego que a tendência ao crescimento da afiliação se mantém.

A gravitação inédita dos sindicatos docentes no movimento sindical é um correlato do crescimento do emprego no setor, mediado tanto pela difícil situação que atravessam outras categorias, quanto pelas transformações no próprio magistério – vinculadas à identidade dos docentes, que se assumem mais decididamente como trabalhadores assalariados.

Na Argentina, o sindicalismo docente se reorganiza junto à democratização do país e conflui no Congresso de CTERA de 1985, para se integrar um ano depois à *Confederación General del Trabajo* (CGT). Quando a CGT se divide entre o apoio e a confrontação com Menem, CTERA se alista neste segundo espaço, mas pouco depois a CGT se reunifica. A CTERA, por sua vez, decide formar junto à *Asociación de Trabajadores del Estado* o *Congreso de Trabajadores Argentinos* (CTA), primeira corrente em décadas que se dispõe a formar uma central paralela e não conquistar a condução da central única. A originalidade de muitas

propostas da CTA é notável; embora o fato de que se trate de uma resposta defensiva provavelmente seja um dos fatores que impede um desenvolvimento maior dentro do sindicalismo<sup>25</sup>.

Um movimento sindical renovador surge no Brasil em fins dos '70 entre os operários dos ramos industriais modernos, aos que se somam setores médios, trabalhadores rurais e funcionários públicos. Sobre esse processo se cria a Central Única de Trabalhadores (CUT), à qual a Confederação de Professores do Brasil se filia em 1987. A expansão da docência, a consolidação organizativa das suas entidades e o debilitamento numérico de categorias importantes – como os industriais e os bancários – fazem aumentar a representatividade dos trabalhadores em educação na CUT<sup>26</sup>. De fato, nos seus primeiros vinte e três anos de existência, o único presidente da CUT que não tem como organização de base o sindicato dos metalúrgicos de São Bernardo do Campo é, justamente, um professor. João Antonio Felício, docente paulista, assume a condução da central desde 1997 até 2003 e a retoma em 2005.

O SNTE mexicano pertencia à *Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado* (FSTSE), a única central sindical reconhecida pelo Estado para a categoria. O SNTE representava uma percentagem significativa dos afiliados à federação, mas em dezembro de 2003 decide quebrá-la e formar uma federação paralela. Ainda que não expresse um movimento democratizador, é uma ruptura da maior importância no sindicalismo mexicano e foi protagonizada pela organização docente. A *Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación* (CNTE), organização nacional da oposição de esquerda à condução do SNTE, teve ao longo do período um papel significativo nas mobilizações do sindicalismo independente, seja por demandas sindicais ou políticas.

Recapitulemos as principais questões apresentadas.

Uma das características da relação corporativista entre sindicatos e Estado foi o reconhecimento dos primeiros pelo segundo, reconhecimento que incluiu mecanismos legais e extralegais que favoreceram que certas organizações sindicais monopolizassem a representação dos trabalhadores. Isto foi parte de um mesmo processo no qual o Estado garantiu recursos econômicos e organizacionais aos sindicatos reconhecidos. Entre os

<sup>25</sup> Desde a sua criação, o grande avanço da CTA tem se dado entre os trabalhadores desempregados, mediante a organização de uma das principais entidades do setor, a *Federación de Tierra y Vivienda*.

<sup>26</sup> No V Congresso da CUT (1994) a delegação de trabalhadores em educação é a mais numerosa, representando 1.740.481 trabalhadores, 23,9% dos afiliados à central (NOGUEIRA, 1998).

principais desdobramentos encontram-se o distanciamento das bases e, no limite, a participação dos sindicatos no controle dos trabalhadores.

Só no México o sindicato docente foi parte de um sistema de relações corporativista com o Estado, o que ajuda a explicar a força do SNTE, mas também seu grau de burocratização e integração ao sistema político. Não é casual a exceção mexicana, sendo que se trata do país no qual as relações entre as organizações sindicais e o Estado, mediadas por um partido único, alcançaram maior intimidade e, correspondentemente, o sindicalismo de conjunto teve menor independência.

O movimento operário mantém um peso próprio que impede aos governos e empresários desconhecê-lo, mas acabou-se o modelo no qual a força sindical crescia num círculo virtuoso, apoiada na expansão do mercado interno, na relação com o Estado e no aumento da população assalariada integrada ao mercado formal de trabalho, organizada sindicalmente e protegida legalmente.

### 3. SINDICALISMO CORPORATIVO NA DOCÊNCIA. A EXPERIÊNCIA MEXICANA

A revolução mexicana (1910-1917) transforma profundamente a categoria docente, acentuando o caráter de profissão de Estado, promovendo-a como grupo ocupacional vinculado aos governos revolucionários e estimulando a formação de associações de professores com fins políticos e/ou sindicais (ARNAUT, 1996).

Depois dos anos de maior instabilidade política, o governo provisório de Portes Gil (1928-1930) estabelece uma nova relação com as organizações de professores, que define desde então a realidade trabalhista e sindical do magistério mexicano. Concretamente, forma-se o Conselho Técnico de Educação, integrado pela *Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales*, e se acorda conjuntamente à *Unión de Profesores y Empleados del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal* a construção da Casa do Professor, a Lei de *Escalafón*<sup>27</sup>, a Lei de Imobilidade do Magistério e a Lei do Conselho de Educação Primária do Distrito Federal. A partir destes anos, as organizações docentes defendem e consolidam estas posições alcançadas na própria estrutura do sistema educacional, alcançando um papel definitivo no controle dos ascensos *escalafonários*, mediante a integração paritária da Comissão Nacional Mista de *Escalafón* (ARNAUT, 1996).

Paralelamente, avançam as discussões sobre a regulação do trabalho no setor privado. A Lei Federal do Trabalho de 1931 estabelece a possibilidade de um regime de relações trabalhistas, realizado pelo governo de Lázaro Cárdenas (1934-1940) e cujas linhas diretrizes se mantêm desde então: número limitado de sindicatos com o monopólio da representação, formas coercitivas de filiação, controle estatal do sindicato, de suas lideranças e de sua ação reivindicatória, ausência de organismos operários reconhecidos oficialmente dentro das empresas e amplas faculdades estatais para determinar o nível real da proteção legal (BENSUSAN, 2000).

Em 1938, ainda com Cárdenas na presidência, é sancionado o Estatuto dos Trabalhadores a Serviço do Estado Federal, o qual supõe a conquista da estabilidade para esses trabalhadores e o controle pelo estado das suas organizações. No Estatuto, o estado federal regula e limita a realização de greves<sup>28</sup> e reconhece como única organização representativa dos funcionários

<sup>27</sup> *Escalafón* é, neste caso, o quadro de cargos no sistema educacional. Ascenso *escalafonario* e o mecanismo pelo qual se ascende de professor a diretor, e de diretor a supervisor.

<sup>28</sup> A Lei Federal dos Trabalhadores a Serviço do Estado (1963) regulamenta o inciso B do artigo 123 da constituição mexicana, incorporado em 1960 à carta magna para fazer referência específica aos funcionários do estado. Esta lei retoma o Estatuto de 1938 e estabelece que, para ser realizada uma greve legal de funcionários públicos, deve ser avaliada pelo Tribunal Federal de Conciliação e Arbitragem com dez dias de antecipação e

públicos federais a *Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado* (FSTSE, criada nesse mesmo 1938) (BENSUSAN, 2000).

O Estatuto também definiu que no âmbito de cada Secretaria do governo federal se reconheceria só um sindicato, ao qual a afiliação seria obrigatória. O cenário sindical do magistério, sem nenhuma corrente hegemônica, retarda alguns anos mais a constituição da organização que representaria os trabalhadores da Secretaria de Educação Pública (SEP) do governo federal. Finalmente em 1943 cria-se, mediante a fusão de entidades preexistentes, o *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* (SNTE). O SNTE filia não só os professores, mas todos os trabalhadores dependentes da SEP.

No mesmo ano de 1943, a *Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado* (FSTSE) integra-se formalmente ao governante Partido da Revolução Mexicana (PRM) – convertido por sua vez no Partido Revolucionário Institucional (PRI) três anos depois. Dentro do PRI a FSTSE compõe, junto aos camponeses da *Confederación Nacional de Organizaciones Populares* (CNOP) e outras organizações de menor importância, o “setor popular” do PRI. Enquanto isso, os sindicatos do setor privado organizam-se separadamente dentro do partido.

Depois de alguns anos, nos quais a vida interna do SNTE se mantém agitada, em 1949 Jesús Robles Martínez ocupa a condução da entidade e a disciplina, promovendo a conversão do SNTE numa organização integrada ao regime político. A esta relação corresponde uma igualmente forte identificação ideológica, legitimada na revolução mexicana. Segundo Aurora Loyo (2002) em nenhum outro país da região o professorado estabeleceu uma articulação política e ideológica tão bem estruturada com o Estado.

O processo de integração e subordinação das entidades operárias alcançaria o seu ponto máximo durante o governo de Miguel Aleman (1946-1952), quando as tentativas de organização independente de grandes sindicatos nacionais são completamente desarticuladas. Estendidos ao longo do México, Os professores, identificados com o regime político, participam ativamente nas campanhas eleitorais do PRI e organizam as comunidades rurais em seu apoio.

Ainda que o professorado das redes estaduais, em alguns casos, conserve organizações independentes, em outros o SNTE nucleia simultaneamente os docentes contratados pelo governo federal e pelo estadual (em seções diferenciadas dentro do sindicato). Também se

---

audiências obrigatórias de conciliação entre as partes. No caso de ser declarada ilegal, é causa justificada de demissão.

assinam convênios de nivelamento de salários e condições de trabalho entre os professores federais e os estaduais, entre governos locais e direções de seção e nacionais do SNTE. Enquanto isso, com o crescimento da rede federal, aumenta o poder do SNTE em todo o país. Isto se expressa, por exemplo, no fracasso dos intentos de desconcentração do sistema em 1959 e 1969 devido à oposição sindical (ARNAUT, 1996).

Desde fins da década de 1940 até a emergência das mobilizações de trinta anos depois, um movimento importante de bases docentes põe em xeque o SNTE. Trata-se das greves que, desde o centro neurálgico do país, o Distrito Federal, desafiam em finais dos anos '50 simultaneamente o governo e o SNTE. As greves acabam repressivamente, com o encarceramento de dirigentes e demissões em massa (ARRIAGA, 2002)<sup>29</sup>.

### 3.1 “Vanguarda Revolucionária” na condução do SNTE

Em 22 de setembro de 1972, com o apoio do próprio presidente do México, um grupo do Comitê Executivo Nacional (CEN) do SNTE ocupa o edifício central do sindicato e força o afastamento do dirigente máximo. A figura que emerge e reedita, aprofundando algumas características, a liderança de Robles Martínez, é Carlos Jonguitud Barrios. Dois anos depois Jonguitud é eleito Secretário Geral, apoiado pela “Vanguarda Revolucionária” (VR), agrupação criada no mesmo 1974, paralela e entrelaçada ao sindicato, que penetra em toda a sua estrutura. No final da década, na maioria das escolas havia dois membros da VR, um dos quais era geralmente, em virtude da relação entre a carreira sindical e docente, o diretor da escola (ARNAUT, 1992).

O poder do SNTE e da sua direção se baseiam num sistema de relações entre o magistério, a SEP e o PRI que preexiste à tomada do sindicato por Jonguitud. Este sistema de relações se compõe de:

- a) *O monopólio da representação* perante a Secretaria de Educação Pública do governo federal, que por volta de 1980 contratava 437.254 docentes, mais de três vezes o total dos contratados pelos estados. Para o magistério federal a afiliação ao SNTE é obrigatória. Em virtude dos convênios de nivelamento e das seções estaduais do

---

<sup>29</sup> Street (1992a) agrega um outro caso: o dos professores de Chihuahua no começo da década de 1970.



SNTE, a sua influência também se estende entre os trabalhadores em educação das redes estaduais.

- b) *Os mecanismos de controle interno*, legais e extralegais, tanto a respeito da base sindical quanto sobre as seções do próprio sindicato, vinculados ao alto grau de centralização da organização e entrelaçado com o controle trabalhista do magistério.
- c) *O controle trabalhista sobre o magistério*, que faz com que o controle dentro do sindicato e o controle trabalhista se unifiquem já que, de fato, ambas as situações são interdependentes. A isto se soma o papel do sindicato como principal gestor dos créditos, moradia, aposentadoria e bolsas.
- d) *A relação com o PRI*, que no contexto mexicano a que fizemos referência chega a se confundir com uma relação com o Estado. Em 1973 é estabelecido nos estatutos a filiação do SNTE ao PRI.

Segundo o Regulamento das Condições Gerais de Trabalho do Pessoal da Secretaria de Educação Pública (1946), “*La Secretaría nombrará libremente a los trabajadores que deban cubrir las plazas de las categorías presupuestales más bajas*” (Art. 16.) e que “*Las vacantes definitivas que no sean de las categorías presupuestales más bajas (...) serán cubiertas mediante movimientos escalafonarios*” (art. 19). A Lei Federal dos Trabalhadores a Serviço do Estado (1963) define que as vagas do primeiro caso serão cobertas 50% pelos candidatos propostos pelo sindicato correspondente (art. 62). No caso dos ascensos *escalafonarios*, o Regulamento de *Escalafón* de Trabalhadores ao Serviço da SEP (1973) ratifica a presença paritária do sindicato na Comissão Nacional Mista de *Escalafón*, uma instituição que tem ao seu cargo os “... *movimientos de ascenso y permuta de los trabajadores de base de la Secretaría de Educación Pública*” (art. 26). Os critérios com os quais se elabora o *escalafón* (conhecimento, aptidão, antiguidade e disciplina e pontualidade) e o seu peso específico na pontuação estão determinados pela legislação. Embora o sindicato e a Secretaria tenham igual peso no outorgamento de novas vagas e as promoções dentro da carreira, “... *en la práctica el sindicato interviene de manera decisiva en la asignación de todas las plazas, ya que los propios directores de la Secretaría deben sus cargos y su permanencia a la influencia sindical*” (ARNAUT, 1996, p. 212). Com efeito, numa investigação realizada na década de 1980, Flores (1985) mostra concretamente como o poder da Vanguarda Revolucionária se baseia, em boa medida, no controle sobre a carreira dos professores. As promoções e

transferências dependem da aprovação do sindicato, que controla deste modo os cargos de diretores e supervisores, além dos cargos políticos que têm na própria Secretaria de Educação Pública.

Uma peça interessante no poder do SNTE é a dos “comissionados”. Trata-se de docentes liberados das suas funções, a quem se lhes mantém o salário, muitos dos quais atuam como militantes do sindicato. Um dirigente da seção IX nos disse que quando em 1989 ganharam as eleições acharam nos arquivos registros da existência de cerca de quinhentos “comissionados” na seção. Na mesma entrevista, estimava em mais de vinte mil os “comissionados” em escala nacional<sup>30</sup>.

Até a chegada de Jonguitud, a carreira política dos professores no PRI dependia da sua própria militância ou do apoio das organizações camponesas. Mas com a Vanguarda Revolucionária o próprio sindicato se converte em plataforma de projeção política, alcançando a elite do SNTE um grau de poder até então não atingido por nenhuma condução (ARNAUT, 1996, p. 55) e transformando-se numa corrente com identidade própria dentro do PRI. Em 1974, a VR participa das campanhas para governador em sete estados (STREET, 1992a). Jonguitud Barrios chega a ser Secretário de Organização do PRI, Secretário Geral da FSTSE, senador do PRI, diretor do ISSSTE (o instituto de seguridade social dos funcionários) e governador do estado de San Luis Potosí. Por volta de 1988 respondem ao seu setor dois senadores e dezesseis deputados federais, quarenta e dois deputados estaduais e aproximadamente quinhentos prefeitos (ARRIAGA, 2002).

A relação da Vanguarda Revolucionária com o governo não se mantém estável e, depois do apoio inicial, conhece tensões de importância para a compreensão da situação colocada em fins dos anos ‘70. O presidente mexicano eleito em 1976 nomeia na Secretaria de Educação Pública uma equipe afastada da tradicional burocracia, que impulsiona uma ampla reforma do sistema educacional, a qual gera fricções com o SNTE. A criação em 1978 da Universidade Pedagógica Nacional (encarregada dos cursos de formação para os docentes) não entra em consenso com o SNTE, assim como tampouco a reforma curricular ou a desconcentração da Secretaria de Educação Pública. A desconcentração, decretada com rapidez com o intuito de designar os funcionários com “critérios técnicos” e “modernizar a categoria docente”, é a política que provoca mais rejeição no sindicato, que a enfrenta chegando a disputar o controle dos docentes, os cargos médios da Secretaria e de fato a direção do sistema educacional com os altos funcionários da SEP (COOK, 1996; ARNAUT, 1996).

---

<sup>30</sup> Entrevista a Pedro Hernández, novembro de 2005.

### 3.2 As lutas docentes de 1979-1983: o nascimento da CNTE

Facilitadas pelo racha entre a condução do sistema educacional e a direção do SNTE, as mobilizações docentes que começam em 1979 constituem uma experiência coletiva e uma organização que sobrevive à desmobilização que se sucede posteriormente a 1983. Emergem como uma resposta à queda dos salários reais e ao atraso nos pagamentos, num contexto econômico em que o governo, mediante a exploração petroléira, parece contar com os recursos para satisfazer as demandas econômicas do magistério (ARNAUT, 1992; STREET, 1992a).

Como parte da disputa entre o SNTE e a SEP, a partir de 1978, líderes da Vanguarda Revolucionária promovem demandas trabalhistas. A primeira mobilização do período fora do controle da VR se produz no estado sulino de Chiapas, onde a docência vive em fins da década de 1970 uma situação crítica. Aos atrasos nos pagamentos dos salários se soma o incremento do custo de vida, produto da exploração petroléira na região. Como resposta, em setembro de 1979, o magistério chiapaneco deflagra uma greve com a qual começa uma onda de mobilizações docentes que alcançam o seu maior desenvolvimento nos estados de Chiapas, Oaxaca, Hidalgo, Morelos, Guerrero e Valle de México. A VR critica os atrasos nos pagamentos como decorrentes do processo de descentralização da SEP. Em todos os casos os professores tinham a sua situação deteriorada devido à inflação, à aplicação de tetos salariais e ao corte generalizado dos gastos sociais desde 1977 (STREET, 1992a)

A deflagração da greve em Chiapas tinha sido assinada por uma comissão da condução nacional do SNTE enviada poucos meses antes, colocando à SEP 15 de setembro como prazo para resolver uma série de demandas que acabaram por motivar uma greve de dezoito dias.

Em dezembro do mesmo ano, os professores que tinham se incorporado à mobilização se reúnem no Primeiro Fórum Nacional de Trabalhadores da Educação e Organizações Democráticas do SNTE, Fórum que decide formar a *Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación* (CNTE). A democracia sindical, escreve Cook (1996), se constitui para o movimento simultaneamente num objetivo, numa estratégia e num elemento definitivo da identidade. As seções opositoras ganhas e os professores se identificam como “democráticos”. Em Chiapas, uma das regiões mais mobilizadas, a cadeia de mandos se inverte e as relações são democratizadas, não só dentro do sindicato como dentro do sistema educacional (STREET, 1992a).

O magistério mobilizado se organiza por estado ao redor dos Comitês Centrais de Luta (com a exceção de Oaxaca) que conduzem greves por tempo indeterminado. Realizam-se também paralisações nacionais de 24 ou 48 horas, convocadas pela CNTE, e mobilizações no Distrito Federal com “*plantones*”. Nestes *plantones*, inaugurados pelo magistério oaxaquenho em maio de 1980 como forma de nacionalizar o conflito, contingentes numerosos de professores dos estados ficam no Distrito Federal para pressionar nas negociações com o SNTE, a SEP e o governo. A mobilização de cem mil docentes em 9 de junho do mesmo 1980, permite à CNTE emergir como ator nacional (STREET, 1992a). Com os protestos, os docentes demandam aumento salarial, aumento das gratificações, regularização dos pagamentos (ao Estado) e reconhecimento dos processos de democratização das seções (ao SNTE).

Em Oaxaca os docentes não se organizam num Comitê Central de Luta, mas numa Assembléia Permanente formada por líderes das delegações da própria seção. Esta diferença, segundo Cook (1996), expressa ao menos duas coisas. Por um lado, uma distribuição do poder menos centralizada do que em Chiapas, onde a organização maoísta Linha Proletária conduz com clareza o movimento – ainda se o faz com a oposição dos docentes vinculados ao trotskista Partido Revolucionário dos Trabalhadores. Por outro, que a debilidade relativa da Vanguarda Revolucionária em Oaxaca permite que as lideranças sindicais reconhecidas oficialmente se encontrem no movimento – e não contra ele –, menos dispostos que outros contingentes a constituir uma organização como o Comitê Central de Luta. Politicamente, alguns dirigentes do movimento em Oaxaca se referenciam no Movimento Revolucionário do Magistério (vinculado ao Partido Comunista), na Coalizão Operária Camponesa Estudantil do Istmo (organização regional) e no próprio Partido Revolucionário Institucional (PRI); mas nenhuma força política é claramente hegemônica (COOK, 1996).

Pouco depois da mobilização de 9 de junho de 1980, a resposta da SEP é um aumento salarial de 22 % e 500 pesos adicionais aos professores rurais. Os protestos conseguiram, com estes resultados, quebrar o teto salarial (STREET, 1992a). Além das conquistas econômicas, os professores mobilizados conseguem o reconhecimento de conduções opositoras nas seções de professores federais VII (Chiapas) e XXII (Oaxaca), e cargos no Comitê Executivo Nacional (CEN) do SNTE.

A emergente CNTE é usada, nos primeiros anos, por uns contra os outros no enfrentamento entre o SNTE e a SEP pelo controle do sistema educacional. Então, no apogeu da mobilização, o governo tem uma postura mais aberta a respeito da CNTE, para fechar-se ante as eleições presidenciais de 1982 e a progressiva estabilização das relações com o sindicato.

Na resposta governamental confluem a repressão (chegando a retirar em caminhonetes docentes do Distrito Federal), algumas concessões e a circunscrição do conflito a uma disputa intra-sindical. O SNTE, por sua parte, tem uma relação intransigente com a CNTE desde o começo: mobiliza docentes que lhe respondem contra a Coordenadora, retoma demandas dos grevistas, desqualifica a CNTE e divide o movimento (aceitando a derrota em algumas seções, oferecendo cargos a nível nacional e de seção). Ambos, no que constitui uma eficaz política de desgaste, uma e outra vez desconhecem os acordos firmados e os compromissos assumidos com o magistério mobilizado (ARRIAGA, 2002).

Em 1981 a mobilização começa a declinar até que em junho de 1983 se realiza a última grande mobilização nacional da CNTE no período. Por outro lado, a disputa entre a SEP e a condução do SNTE ao redor da descentralização do sistema educacional se encaminha a um acordo, que se expressa num decreto de março de 1984. Este estabelece alguns limites para a descentralização: ainda que se constituam “delegações” nas quais é menor o poder do SNTE, se mantêm a vigência de uma relação trabalhista centralizada em escala nacional, as condições gerais de trabalho e ascenso *escalafonario* e se concedem importantes cargos ministeriais a lideranças da Vanguarda Revolucionária (ARNAUT 1992).

O congresso que cria a CNTE em 1979 tinha optado por lutar pela democratização das seções do SNTE e não por se constituir num sindicato paralelo, devido às dificuldades que encontrariam de optar por este segundo caminho. O primeiro, como também sabiam, não era fácil. O rígido controle do sindicato deixa nas mãos dos dirigentes nacionais a capacidade de reconhecer ou não a condução de uma seção, enquanto a instância na qual se poderia questionar qualquer legalidade é o governo do PRI. De fato, isto significa que não há garantia estatutária nem legal e qualquer arbitrariedade pode ser cometida. O movimento, unificado na luta pelas suas demandas econômicas e contra a condução do SNTE, não tem uma posição homogênea quanto à que importância tem que o sindicato e o Estado reconheçam legalmente a condução opositora das seções. O valor do reconhecimento pelo SNTE de uma seção opositora significa nesse estado, para a CNTE, certo controle sobre os supervisores, diretores e docentes; e o dinheiro das cotas sindicais encaminhado pela condução nacional do SNTE.

Em março de 1981 se convocam as eleições em Chiapas e Morelos e se formam as comissões encarregadas do processo integrando membros opositores. Em que pese a força do movimento, neste segundo estado a condução vanguardista é ratificada. Em Chiapas um estrito controle do processo pré-eleitoral permite a primeira vitória “oficial” da CNTE, no entanto em Morelos o congresso eleitoral se realiza sem que os docentes opositores possam

participar e a condução nacional avaliza o processo. A CNTE de Morelos não aceita o resultado e mantém uma condução paralela da seção. O magistério de Oaxaca, entanto isso, conta com a aprendizagem do acontecido em Morelos e a pressão do governador em favor do reconhecimento do processo eleitoral: em fevereiro de 1982 a seção de Oaxaca é ganha pela CNTE.

Os professores do Valle de México e Hidalgo tinham escolhido novas conduções das seções em congressos de massas, por fora dos estatutos e da negociação com a Vanguarda Revolucionária, e exigiam desde então o reconhecimento pelo SNTE. Em abril de 1982 os Comitês Centrais de Luta destes estados, junto ao de Morelos, aceitam a ampliação dos Comitês Executivos Seccionais para contê-los como minoria e a promessa de eleições nas quais pudessem participar, mas estes acordos não foram respeitados pelo SNTE (ARRIAGA, 2002). De fato, a desmobilização posterior a 1983 leva com ela os movimentos que não tinham logrado ganhar as conduções de seção.

Fazendo um balanço e comparando os movimentos que logram ser reconhecidos com os que não, Cook (1996) enumera os fatores que explicam o quão longe chegaram os docentes opositores em Chiapas e Oaxaca: a moderação com as demandas mais abertamente políticas, a unidade do movimento, a relativa aceitação da institucionalidade sindical, o fato de terem sido os movimentos que primeiro emergiram e se desenvolveram num contexto mais favorável, a presença limitada da Vanguarda Revolucionária na seção e a (relativamente) pouca violência do Estado.

Entre os êxitos do movimento se encontra a consolidação da CNTE, que é desde o seu surgimento o espaço de coordenação nacional da oposição de esquerda à condução do SNTE. Mas não só. Também participa ativamente da vida política nacional conjuntamente com os setores sindicais independentes e classistas. Uma das experiências mais importantes deste primeiro período é a Frente Nacional em Defesa do Salário, Contra a Austeridade e a Carestia, constituída em 1982 e da qual participam coordenadoras populares, camponesas e sindicais tais como a Coordenadora Nacional “*Plan de Ayala*” ou a Coordenadora Nacional do Movimento Urbano Popular, que canalizam a mobilização social por fora das fechadas estruturas de representação das organizações oficialmente reconhecidas.

O caráter da CNTE não mudou substancialmente desde então: trata-se de uma frente ampla, na qual as decisões não são vinculativas. Não é a única oposição à direção do SNTE; mesmo assim, não é uma simples facção das que concorrem pela liderança do SNTE. A CNTE é o organismo de coordenação da docência mobilizada, do magistério em luta. Que não se trate de

uma corrente institucionalizada dificulta a cooptação pela condução do sindicato ou pelo Estado.

Na década de 1980 o ingresso imediato ao sistema para os formados nas escolas normais – que era um compromisso do Estado – se faz muito mais difícil a partir do superávit de professores e a carreira se faz mais longa (ARNAUT, 1992). As remunerações docentes que, tomando como base 1973=100, tinham crescido até alcançar em 1978 o valor de 182,68%, caem em 1979 e 1980 para voltar a subir em 1981, no pico do movimento magisterial, e atingir 190,20 %. Desde então e até 1988 a queda é constante: o salário real docente chega a significar neste ano 56,97% do valor que tinha em 1973. Sintetizando: carreira mais longa, salários piores e incerteza ocupacional. De qualquer modo, se evidencia um refluxo na luta. Este se explica pela mudança regressiva na situação nacional, a ofensiva do governo com os contingentes mais radicalizados da CNTE, a habilidade dos dirigentes do SNTE para integrar parcialmente a CNTE ao sindicato e o desgaste depois de anos de luta (ARRIAGA, 2002).

Em Chiapas e Oaxaca a Vanguarda Revolucionaria se organiza em seções sindicais paralelas, e juntamente com as delegações estaduais da SEP, confrontam com as seções rebeldes reconhecidas pela condução nacional do SNTE. A CNTE conta, por sua parte, como produto do reconhecimento legal, com certo controle sobre o outorgamento de vagas, de transferências e ascensos, dificultando a organização da VR na base docente<sup>31</sup>. A hostilidade do SNTE nacional força o movimento a manter seus membros relativamente mobilizados, o que por sua vez atualiza a identidade coletiva forjada no processo de mobilização de 1979-1983. Tanto numa como noutra seção os docentes combinam a utilização de mecanismos legais e extraleais, a mobilização com a negociação, evitam o enfrentamento aberto, colocam demandas limitadas e utilizam os espaços políticos e as confrontações dentro do Estado (COOK, 1996).

Apesar da vitalidade que mantêm, trata-se de um contexto nacional mais difícil para negociar o reconhecimento das conduções seccionais uma vez que os mandatos, de três anos, vencem. Em março de 1984 a seção de Chiapas logra o reconhecimento de um novo *Comité Seccional*, mas na renovação de três anos depois, a Vanguarda Revolucionária, numa ampla ofensiva, desconhece o Comitê Executivo Seccional e não reconhece o congresso eleitoral. Consegue dividir o movimento, já que a Linha Proletária (a organização majoritária) se integra subordinadamente a uma nova condução com maioria da VR. No entanto, outros grupos do

---

<sup>31</sup> Escreve Cook (1996, p.240) que “... teachers who requested transfers to other schools had to present evidence of their participation in the union, which normally consisted of a document signed by their former delegation committee, before they would be welcome into the new delegation”.

magistério chiapaneco rejeitam a proposta. Em Oaxaca a condução nacional do SNTE não autoriza o congresso eleitoral originalmente previsto para 1985 e chega a cortar o envio das verbas sindicais à seção, porque não logra um acordo a respeito da integração do novo Comitê Seccional e o mandato do antigo acaba (COOK, 1996).

### **3.3 Da ruptura de 1989 ao Acordo de 1992**

Mesmo com o retrocesso da mobilização social, em finais da década de ‘80 o controle do PRI sobre as organizações populares e o sistema político mexicano se encontra ameaçado. As dificuldades econômicas e a aplicação de um programa de contenção salarial cristalizam na ruptura de um setor do PRI, que emigra, com apoio de alguns importantes sindicatos, formando a Frente Democrático Nacional (depois Partido da Revolução Democrática, PRD), e tem um grande desempenho nas eleições presidenciais em julho de 1988. Finalmente, Carlos Salinas de Gortari, o candidato do PRI, é eleito presidente. O processo é denunciado como fraudulento e a imagem do PRI fica profundamente deslegitimada, sobretudo no Distrito Federal. Nesse mesmo Distrito Federal, com o terrível terremoto de 1985, tinham surgido movimentos que responderam à catástrofe natural organizando a ajuda aos afetados e significaram uma aprendizagem organizativa, social e política. A situação na capital do país é delicada.

Em dezembro de 1988 os funcionários públicos organizados na *Coordinadora de Trabajadores al Servicio del Estado* (COTRASE), com a participação dos docentes da CNTE, realizam protestos exigindo uma gratificação periódica de seis em seis anos. Com a pressão, a COTRASE consegue negociar com o governo federal, negando de fato o monopólio legal da representação do setor que tem a FSTSE. No contexto antes descrito, a luta econômica da COTRASE se rodeia de adesão social.

A CNTE convoca paralisações nacionais entre 30 de janeiro e 7 de março de 1989 exigindo um aumento salarial de 100% e democracia sindical. Perante um movimento que se estende, em 14 de abril o governo anuncia uma recomposição salarial de 10 % e outros 18 % em gratificações, e anuncia que será criado um programa denominado “Carreira Magisterial”, mas duzentos e cinquenta mil docentes vão igualmente à greve em 17 de abril. Trata-se das seções do Distrito Federal, do Valle de México, Oaxaca e Chiapas, às quais depois se somam Michoacán e Guerrero.



À semana da greve, domingo 23 de abril, Salinas se reúne com Jonguitud, que depois renuncia como assessor do SNTE e à presidência da Vanguarda Revolucionária. Também renuncia o Secretario Geral do SNTE e Salinas anuncia Elba Esther Gordillo como máxima dirigente do magistério. Na noite de domingo, o sindicato aceita a indicação de Salinas. Gordillo tinha dirigido a seção do Valle de México XXXVI (1977-1980) e se encontrava acusado do assassinato do docente Misael Núñez, um dirigente estadual da CNTE. Em fevereiro do mesmo ano de 1989, no Congresso do SNTE, Gordillo tinha sido parte de um grupo da Vanguarda Revolucionária deslocado nas negociações.

Ainda se Jonguitud tinha apoiado Salinas nas eleições de 1988, um rearranjo na condução do SNTE, com o apoio presidencial, facilitava o programa reformista de Salinas na área educacional.

As mobilizações no centro do país forçam concessões: o governo oferece 25% de recomposição salarial e Gordillo aceita a realização de congressos eleitorais e o reconhecimento de comitês de seção opositores. Em 16 de maio se suspende a greve. Fazendo um balanço e destacando a adesão social que despertara, escreve Arriaga (2002, 126):

Un rasgo distintivo de este paro de la CNTE fue el rápido y amplio apoyo de alumnos y padres de familia, nos atrevemos a decir que la indignación ante el fraude en las elecciones de julio de 1988, encontró en el movimiento magisterial un catalizador. Así se apoyaba a los maestros por la legitimidad de sus demandas, pero se aprovechaba para protestar contra un gobierno usurpador, como era el de Salinas de Gortari. De ahí el gran apoyo al movimiento magisterial, que se manifestó no sólo acompañando a los maestros en las manifestaciones, sino en las guardias en las escuelas, y en la solidaridad con provisiones

Como acontece repetidas vezes, os acordos não se respeitam e a CNTE convoca novas mobilizações em outubro e novembro do mesmo ano, que não atingem as proporções das do primeiro semestre e acabam com a CNTE desgastada. Também são discutidas as posições frente à nova condução do SNTE – mais débil, com um discurso a favor da abertura política.

Depois do esgotamento da greve da CNTE, Gordillo convoca o Primeiro Congresso Nacional Extraordinário com o objetivo de fortalecer seu papel no SNTE, acabando de separar os ex-dirigentes e integrando dois membros da CNTE, ainda que esta não se incorpore como corrente (ARRIAGA, 2002).

A gestão educacional do governo de Salinas de Gortari, desde então fortalecido politicamente, tenta avançar na inconclusa descentralização, e abre o debate educacional a grupos antagônicos ao SNTE, o que debilita um sindicato que sempre foi o principal interlocutor com o Estado em matéria educacional. Isto, somado ao fato de que nos meios de comunicação o

SNTE é acusado de ser um obstáculo para o melhoramento da qualidade educacional, fizeram com que o sindicato se encontre perante uma frente difícil (LOYO, 1999).

Uma condução sindical nova e relativamente débil, uma oposição fortalecida depois de 1989 demandando maior confrontação, e um Ministro de Educação, Manuel Bartlett, decidido a avançar na descentralização. Neste contexto em 1991 o SNTE convoca oito greves estaduais e três grandes mobilizações, além das convocadas pela CNTE (MURILLO, 2001). O SNTE dá sinais de se “modernizar” política e sindicalmente, afastando-se aparentemente do esquema corporativo de relação com o PRI, tentando conter a oposição interna, aceitando em algumas seções a CNTE e pressionando para negociar a reforma educacional. O congresso de fevereiro de 1992 reforma os estatutos, prorroga o mandato de Gordillo, reestrutura parcialmente o Comitê Executivo Nacional e resolve uma política de colaboração com a SEP. A substituição de Manuel Bartlett por Ernesto Zedillo na SEP favorece a aproximação das posições. Algumas destas mudanças, em retrospectiva, foram modificações meramente conjunturais – como a relativa “abertura” à CNTE, que era talvez só uma expressão da debilidade do novo grupo dirigente. Cabe desagregar brevemente estes três elementos.

Com uma atitude de renovação sindical, tira-se do estatuto sindical em 1992 as referências à Vanguarda Revolucionária e ao Partido Revolucionário Institucional. Cria-se um Comitê Nacional de Ação Política, para apoiar os docentes nos cargos de eleição popular “independentemente” do partido pelo qual se candidataram. Impulsiona-se a nível latino-americano a *Confederación de Educadores Americanos* e se constituem o Instituto de Estudos Educacionais e Sindicais de América e a Fundação SNTE para a Cultura do Professor.

Em 1989 a nova condução reconhece o Comitê Executivo de Oaxaca (maio), autoriza as eleições em Chiapas (junho), constitui comissões eleitorais nas quais participa a oposição nas seções IX e X do Distrito Federal e convoca eleições em Michoacán e Guerrero. Na seção XI do Distrito Federal a oposição logra um espaço como minoria na condução. Como balanço, ainda que alguns compromissos eleitorais não tenham sido cumpridos, entre as fileiras da CNTE voltam a se contar como seções reconhecidas a VII (Chiapas), a XXII (Oaxaca), e soma-se a IX (dos docentes de educação inicial, pré-escolar, primária e especial do Distrito Federal). A reforma estatutária que promoveria um caráter mais pluralista e democrático do SNTE não limita o vigoroso centralismo do sindicato, pelo que o controle da condução nacional sobre a vida sindical continua a ser avalizado pela regulação estatutária da organização.

A respeito da reforma educacional o SNTE adota com a “nova” condução um discurso

“modernizante”. Neste caminho em 1992 cria como instância estatutária o Congrego Nacional de Educação, órgão deliberativo para a análise das políticas educacionais e a contribuição à educação pública mexicana<sup>32</sup> (Título VII, Capítulo V, Estatutos do SNTE, 1992). Este congresso se reuniu em 1994 e 1997. A questão que divide águas é a desconcentração da contratação docente, que debilitaria o SNTE como entidade nacional. Até 1992 as tentativas reformistas encontravam a efetiva oposição do SNTE, que as condenava ao fracasso. No congresso de fevereiro de 1992 o SNTE aceita acordar a reforma educacional, fato consumado em maio do mesmo ano com o Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica (ANMEB), subscrito por Elba Esther Gordillo, Ernesto Zedillo e os governadores de todos os Estados da República. Em troca de aceitar a reforma, o SNTE logra se conservar como entidade nacional que negocia centralizadamente apesar da descentralização da contratação (ver o ANMEB em anexo).

A CNTE, por sua vez, promove durante os ‘90 Foruns Nacionais de Educação Alternativa, sendo a seção michoacana aparentemente a que mais tem avançado neste sentido, desenvolvendo diferentes propostas educacionais. Em 2002 os movimentos docentes democráticos das seções do Distrito Federal realizam conjuntamente com o governo do Distrito Federal, do PRD, o Primeiro Congresso de Educação Pública da Cidade de México. A CNTE defende a definição da educação como um direito que deve ser garantido pelo Estado, pública, gratuita e obrigatória, democrática e concebida como formação humana.

### **3.4 A década de '90: reforma educacional e abertura política**

Superada a oposição do SNTE, em julho de 1993 é sancionada a Lei Geral de Educação. Antes da sua promulgação, os deputados provenientes do SNTE apresentam objeções ao projeto e logram mudanças no projeto original, entre outras a introdução de um artigo transitório que reconhece a titularidade das relações trabalhistas ao sindicato nacional<sup>33</sup> (IBARROLA, 1995).

<sup>32</sup> Os seus objetivos são “... *deliberar sobre los planes y programas de la educación pública, en todos sus niveles, la incorporación de nuevas tecnologías en el proceso educativo, evaluar los contenidos educativos; debiendo proponer sus resultados al Comité Ejecutivo Nacional para que sirvan como acciones sindicales concretas para mejorar la calidad y contenidos de la educación pública*” (Título VII, Capítulo V, Estatutos do SNTE de 1992).

<sup>33</sup> Expressamente: “*Las autoridades competentes se obligan a respetar íntegramente los derechos de los trabajadores de la educación y reconocer la titularidad de las relaciones laborales colectivas de su organización sindical en los términos de su registro vigente y de acuerdo con las disposiciones legales correspondientes al expedir esta Ley*” (Art. Transitório 6º, Lei Geral de Educação, 9 de julho de 1993).

Com a transferência de responsabilidades da gestão educacional, boa parte da atividade sindical se desconcentra de fato, o que significa uma nova situação política nos estados, ainda que não no Distrito Federal. Na cidade do México a educação não foi descentralizada e os docentes ainda dependem da Secretaria de Educação Pública do governo federal. A Lei Geral de Educação (1993) estabelece que no caso do Distrito Federal a transferência da educação inicial, básica e especial “... *se llevará a cabo en los términos y fecha que se acuerde con la organización sindical*” (Art. Transitório 4º). O peso do PRD no DF e da CNTE na seção IX ajudam a explicar a prorrogação. No seguinte quadro percebe-se o contínuo crescimento da contratação docente, assim como a importância que ainda tem nela o governo federal, devido a que mantém responsabilidades de gestão no Distrito Federal.

**Tabela 4. Desconcentração da contratação docente em México (1980-2000)**

	1980	1985	1990	1995	2000
Federal	437.254	613.792	645.941	177.356	180.203
Estatal	137.667	194.350	221.933	805.715	894.969
Autônomo	55.346	134.180	85.887	201.036	269.827
Privado	122.271	76.743	159.734	97.677	122.642
Total	752.538	1.019.065	1.113.495	1.281.784	1.467.641

**Fonte:** Elaboração própria baseada na página web da Secretaria de Educação Pública ([www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)). Acesso em: maio 2005.

Pouco antes da transferência da gestão das escolas havia sido quebrada a hegemonia do PRI nos estados, com os triunfos eleitorais em Baja California, Chihuahua e Guanajuato do Partido Ação Nacional (PAN). Estes governos têm que fazer frente às poderosas seções de docentes transferidos vinculadas ao PRI. A situação mais tensa é vivida em Chihuahua. Ali, o enfrentamento do SNTE com a gestão do PAN (1992-1998), sintomaticamente, inclui por parte do governador uma reforma que recorta o poder do sindicato no sistema educacional mediante a eliminação de funções antes em mãos dos supervisores e a criação de uma unidade administrativa paralela ao sistema *escalafonario*. Com a volta do PRI ao governo, em 1998, o

caminho das reformas é desandado. Também é problemática a situação do governador de Oaxaca, que deve negociar com a mais forte das seções conduzidas pela CNTE. A seção logra a negociação da lei estadual de educação e a criação do Instituto de Educação Pública do Estado de Oaxaca. O estado governado pelo PRI no qual a relação com o oficialismo do SNTE é conflituosa é o de Puebla, governado por Manuel Bartlett, o ex-titular da pasta federal de educação, que teve que se afastar do cargo para que o governo avançasse no acordo de 1992 com o SNTE. As reformas empreendidas por ele em Puebla afetaram regressivamente o poder do SNTE. Nas eleições seguintes um candidato também do PRI, mas opositor a Bartlett, com o apoio do SNTE, ganha os comícios (LOYO; MUÑOZ, 2001).

As remunerações docentes se encontram constituídas, desde a transferência das escolas de rede federal aos estados, pelo salário básico, fixado pelo governo federal, e por uma série de complementos salariais definidos pelo governo estadual, tais como o valor do décimo terceiro salário e as gratificações. A quantidade de dias pagos como terceiro salário constitui uma das variáveis de recomposição das remunerações a nível estadual, pela qual pressiona o magistério. Sobre um salário básico comum os docentes de Oaxaca ganham noventa dias de décimo terceiro salário e os do Distrito Federal quarenta e cinco. Também em Oaxaca, e em virtude do poder sindical, o estado mantém o compromisso de contratar os formados das dez escolas normais e não é permitida a dupla função<sup>34</sup>. No Distrito Federal, 52,2 % dos professores de educação primária em meados dos anos '90 têm mais de uma função (IBARROLA; RUIZ; CEDILLO, 1997).

No ponto “revalorização da função do magistério” do ANMEB se estabelece a criação da Carreira Magisterial, um programa que tinha sido colocado na mesa de discussão em 1989. Carreira Magisterial (CM) é um mecanismo de pagamento por desempenho, paralelo ao escalafón e voluntário.

Inicialmente a CM tinha sido pensada pelo governo para os professores em sala de aula. O SNTE consegue a inclusão de diretores, supervisores e professores que trabalham em tarefas não docentes. A comissão da SEP e do SNTE encarregada do desenho da CM resolve a qualificação de cinco fatores: antiguidade, grau acadêmico, cursos de atualização, preparação profissional e desempenho profissional. Ingressa-se à CM no nível A e devem passar de dois a

---

<sup>34</sup> Entrevista com dirigentes da CNTE, novembro de 2005. Jonguitud tinha conseguido, e apresentado como uma conquista, a possibilidade dos professores terem duas funções, incrementando dessa forma as remunerações pelo aumento das horas trabalhadas (STREET, 1992 a).

três anos para solicitar a promoção. Ao fator de desempenho profissional outorgou-se o valor mais alto, 35% do total, e é estabelecido mediante a qualificação dos alunos e dos docentes. Há exames nacionais estandardizados realizados pela SEP para medir o avanço dos estudantes; o desempenho do professor é por sua vez avaliado pelo conselho técnico escolar, no qual participam o diretor da escola, o representante do sindicato e outros docentes. A realização das provas nacionais é um logro do governo já que o sindicato opunha-se às avaliações externas. O SNTE consegue que a qualificação do conselho técnico escolar conte vinte oito pontos e os exames dos alunos unicamente sete. Pouco depois a SEP promove mudanças no sistema de avaliação que tiram poder na avaliação final ao ditame do conselho técnico escolar, já que baixa a pontuação do desempenho profissional de 35 para 10 por cento (ORNELAS, 2001).

Num balanço recente da CM, segundo o SNTE participam do programa oitocentos mil docentes em serviço. O sindicato valora a recuperação nas remunerações da categoria, a possibilidade de melhoria econômica em sala de aula (sem ascender no *escalafón*), a difusão da cultura de avaliação e a possibilidade de capacitação. Entre os problemas sem resolução menciona a necessidade do recrutamento, a promoção dos que trabalham em funções não docentes e a mobilidade dos professores das zonas rurais às zonas urbanas (OFICINA REGIONAL INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO PARA AMÉRICA LATINA, 2004).

Fazendo uma análise de suas conseqüências para o sindicalismo docente, Street escreve que com a Carreira Magisterial passa-se de “controles negativos” sobre a docência aplicados pelos superiores a “controles positivos” individuais, do professorado pelas autoridades educacionais, do qual o sindicato fica relativamente deslocado. Deste modo, com o programa começaria o deterioramento de um dos fundamentos do poder do SNTE no sistema educacional, o ascenso *escalafonario* controlado pelo sindicato (STREET, 2000). Mesmo assim, é um exemplo de como a velha relação entre docentes, sindicatos e Estado se reproduz, agora, num novo sistema, de avaliação do desempenho. A capacidade de veto e o controle trabalhista do SNTE, ainda que minguados, voltam a aparecer na *Carreira Magisterial*.

Depois de 1989, a abertura relativa da condução de Gordillo divide a CNTE a respeito de que tática utilizar, as remunerações docentes se recuperam, contribuindo à desmobilização da categoria, e o governo se fortalece – de fato são os anos nos quais o neoliberalismo se faz forte como proposta política. Mas em 1994/1995 esta situação muda novamente.

Em janeiro de 1994 a insurreição armada do Exército Zapatista de Libertação Nacional sacode o México. Poucos meses depois o assassinato do candidato a presidente do PRI comove o país e inicia uma crise que, pese a ratificação do PRI na primeira magistratura, se aprofunda com a desvalorização da moeda em dezembro. O governo de Zedillo (1994-2000) começa seu mandato com a crise econômica do denominado “efeito tequila” e culmina com o fim da hegemonia do PRI no executivo nacional. Neste contexto o SNTE integra em 1995 o Fórum do Sindicalismo ante a Nação, a resposta crítica de uma parte das organizações sindicais ao Acordo de Unidade para Superar a Emergência Econômica – um programa de austeridade do presidente Zedillo. Apesar desse primeiro gesto, o SNTE não acompanha outros sindicatos do Fórum na formação da *Unión Nacional de Trabajadores* (UNT, uma nova central sindical) em 1997 e se mantém nos marcos do *Congreso del Trabajo* – a entidade que nucleia quase todas as centrais operárias e os principais sindicatos, da que não participa a UNT.

Gordillo é sucedida em 1995 por Humberto Dávila à frente do SNTE. Afloram então certos conflitos entre ambas as lideranças, mas o peso político de Gordillo favorece a sucessão de Dávila por Rafael Ochoa, uma liderança próxima da ex-Secretária-Geral do SNTE. Um ano depois de acabar seu mandato como Secretária-Geral do SNTE, Gordillo é designada titular da *Confederación Nacional de Organizaciones Populares* (CNOP), a organização de camponeses e funcionários públicos filiada ao PRI, partido pelo qual é eleita senadora.

A CNTE recobra, oxigenada pelo novo contexto político, certa vitalidade. Às seções consolidadas de Oaxaca, Chiapas e o Distrito Federal, soma-se o magistério de Guerrero e, com grande protagonismo, o de Michoacán. No Valle de México, paralelamente ao Comitê Executivo Seccional controlado pelos “charros”, existem o Movimento Magisterial Democrático do Valle de México e o Conselho Central de Luta, o que é expressivo da divisão dos setores opositores (TECLA, 2004). Os trabalhos de Susan Street centrados no magistério michoacano “*Los maestros y la democracia de los de abajo*” (1997) e “*Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México*” (2000) são eloqüentes de alguns dos debates dentro do movimento. Street critica que, em termos gerais, a CNTE tem se definido com relação ao SNTE e pouco tem podido questionar os efeitos concretos das políticas educacionais no trabalho docente.

Um exemplo da situação de meados dos anos ’90 é o do magistério de Tlaxcala, estado onde se produzem intensas mobilizações entre 1994 e 1997, que potencializam os grupos opositores do SNTE. Em fins de 1993 se constituem como Movimento de Bases Magisteriais e pouco depois se somam à CNTE. Em Tlaxcala há duas seções do SNTE e nas eleições

sindicais de 1995 os congressos de ambas dividem-se, constituindo as correntes opositoras Comitês Seccionais Democráticos, paralelos. Estes, sem obter o reconhecimento legal (e tendo que fazer por isso frente a múltiplos problemas, entre eles os financeiros e organizativos derivados de tal situação), conseguem pela força da mobilização negociar de fato com o governo do Estado. Em 1998 estas seções paralelas realizam congressos para escolher a condução sindical. Todo este tempo o governador é do PRI e conta com o apoio do SNTE, contra o magistério mobilizado (ÁVILA, 2003).

Das cinquenta e cinco seções do SNTE distribuídas nos trinta e um estados mexicanos e no Distrito Federal, a CNTE conduz comitês de seção, reconhecidos ou paralelos, em oito. Tratam-se dos estados do sul, com grande presença camponesa e indígena, e tradição de luta social (Chiapas, Oaxaca, Guerrero), e daqueles mais perto do centro do país, mais urbanos (Michoacán, Valle de México, Distrito Federal, Zacatecas e Tlaxcala).

**Mapa 1. Mapa político do México**





**Tabela 5. Seções do SNTE dirigidas pela CNTE (2005)**

Seção	Estado	Situação
Seção XXII	Oaxaca	Consolidada
Seção VII	Chiapas	Consolidada
Seção IX	Distrito Federal	Consolidada
Seção XIV	Guerrero	Comitê paralelo
Seção XVIII	Michoacán	Comitê paralelo
Seção XXXI	Tlaxcala	Comitê paralelo
Seção XXXIV	Zacatecas	Comitê paralelo
Seção XXXVI	Valle de México	Comitê Central de Luta

**Fonte:** Elaboração própria baseada em entrevista a lideranças da CNTE.

**Nota:** A Seção IX se encontra em fins de 2005 com os mandatos vencidos

A seção chiapaneca é perdida pela CNTE por dois períodos nos anos ‘90, mas depois é recuperada. A seção IX do Distrito Federal se encontra desde 1998 numa situação irregular, com o congresso para escolher a nova condução postergado, e sem condução reconhecida pelo CEN. A seção IX nesta ocasião chegou a ocupar a sede nacional do SNTE exigindo o reconhecimento do congresso eleitoral. Em fins de 1989, em Michoacán, os docentes opositores conseguem que o comitê seja reconhecido, ainda que tenham que integrar os oficialistas. Desde 1995 não conseguem o reconhecimento e formam então um comitê paralelo. Os docentes michoacanos chegaram, também, a ocupar a sede do SNTE exigindo o reconhecimento da sua condução. Apesar do acordo alcançado então, o processo viciado leva a que em outubro de 2002 os dissidentes escolham uma nova condução, não reconhecida oficialmente, e um mês depois boicotem, sem sucesso, a eleição “oficial”.

Entre as principais discussões desenvolvidas dentro da CNTE se encontra a relação com os partidos políticos (entre setores independentes e outros orgânicos), as diferenças entre “reformistas” e “radicais”, se se deve ou não ocupar espaços no CEN do SNTE e, mais em

geral, quanto e para quê participar da vida “institucional” do SNTE como minoria. De fato, um debate colocado na fundação da CNTE se reatualiza recentemente: deve-se lutar dentro do SNTE ou constituir uma organização independente?

Nunca uma corrente alcançou a hegemonia dentro da CNTE em escala nacional, expressando-se as disputas internas mais entre lideranças de diferentes seções que entre facções internas nacionais. Politicamente, a integram desde o PRD até os agrupamentos da esquerda mexicana. Em 1997 a CNTE decide criar uma estrutura nacional, com dirigentes dedicados exclusivamente às tarefas de construção do que até então poderia se caracterizar como uma frente nacional de luta concentrada nos trabalhos sindicais das seções. Alguns dirigentes da CNTE têm inclusive proposto a constituição de um comitê nacional paralelo.

Quanto à mobilização, a descentralização dificulta muito a realização de ações nacionais da envergadura das da década de 1980. Além do mais, os governos estaduais outorgam benefícios às seções mais mobilizadas, em virtude da mesma pressão magisterial, o que debilita a luta unificada. Mesmo assim continuam a se realizar anualmente mobilizações e *plantones* orientados a demandar um aumento do salário básico, defender o orçamento educacional, nacionalizar os conflitos estaduais ou enfrentar os projetos de reforma ao Instituto de Seguridade e Serviços Sociais dos Trabalhadores a Serviço do Estado (ISSSTE), ao qual continuam realizando suas contribuições previdenciárias os docentes transferidos aos estados.

Em 15 de maio, dia do professor, o governo federal anuncia anualmente o reajuste salarial previamente negociado com o SNTE. Desde meados dos anos '80 a CNTE escolhe esse momento para se manifestar nacionalmente. Delegações docentes de todo o país chegam ao Distrito Federal e realizam um *plantón*, que dura até semanas, pressionando entre outros pontos por lograr uma recomposição maior que a anunciada nas remunerações. O *plantón* inclui mobilizações e outras medidas de protesto e é acompanhado por greves em alguns estados. Em novembro e dezembro as mobilizações nacionais da CNTE são no Congresso, que nestes meses vota o orçamento, exigindo um aumento para o correspondente à área educacional.

Outra frente de luta aberta em escala federal, que surge na segunda metade dos anos '90, é constituída pelos projetos de reforma do instituto de seguridade social dos funcionários federais. Além do aumento na idade necessária para se aposentar e o aumento da contribuição, alguns projetos têm tentado criar no setor administradoras de fundos de pensão, como as criadas no setor privado com a reforma do Instituto Mexicano do Seguro Social. Até o

momento estes projetos não têm avançado e os professores podem se aposentar aos vinte e oito ou trinta anos de serviço (segundo sejam homens ou mulheres) com sessenta anos de idade<sup>35</sup>.

### 3. 5 O governo Fox

O SNTE tem uma política de consenso com o governo Fox, eleito presidente do Partido Ação Nacional (PAN) em 2000, ainda que Gordillo seja uma das principais lideranças do PRI. Loyo e Muñoz (2001) explicam a pouca de iniciada a gestão de Fox a ausência de confrontação com o SNTE pela participação do PAN no processo do acordo entre sindicatos e governo durante a gestão de Salinas, a experiência do próprio Fox como governador com o SNTE, a consideração por parte do governo dos grandes custos que acarretaria um confronto, um orçamento educacional limitado e a relação pessoal do presidente com Gordillo.

Continuando com a política definida no começo da década de 1990, o SNTE colabora com a reforma educacional, pressionando por manter e aumentar suas cotas de poder, mudando aquelas que tinham sido suas bandeiras históricas pelo apoio às reformas neoliberais na educação. Street (2005, p. 11) escreve que com a condução de Gordillo o SNTE passa de ser “... *un sindicato que ejerce un poder de veto a las iniciativas gubernamentales a un sindicato que co-gobierna; de un sindicato de defensa de los derechos laborales a uno que los entrega a cambio básicamente de la garantía jurídica del carácter nacional del SNTE*”. Pelo menos desde o governo de Fox, a isto se soma o peso ainda maior da direita no governo. Segundo Hugo Aboites, “*El SNTE que durante décadas sirvió como uno de los más importantes pilares del Estado Mexicano y de su proyecto nacionalista de educación pública y laica, ahora ha dado un viraje radical y establece una alianza con los sectores de derecha y privados que comienzan a tomar a su cargo la educación mexicana. Como antes ocurría con el PRI y el Estado, ahora las estructuras y numerosos contingentes del SNTE se intenta que asuman el papel de las bases sociales para las tareas de esa nueva conducción*” (apud ARRIAGA, 2004).

---

<sup>35</sup> Ainda que haja tentativas ao menos desde 1999, enfrentadas pela CNTE e outras organizações do setor, o último caso é o projeto apresentado em dezembro de 2005 pelo senador Joel Ayala, do PRI. O projeto de reforma prevê a criação de uma administradora de fundos de pensão para o setor público, supõe a duplicação das contribuições e aumenta a quantidade de anos necessários para se aposentar até os trinta e cinco anos de funções e até os sessenta e cinco anos de idade.

A relativa erosão do controle do sindicato sobre os trabalhadores avança com o “Compromisso Social pela Qualidade da Educação”, assinado em agosto de 2002 pelo SNTE junto a associações de empresários, entidades de pais vinculadas à direita política, organizações religiosas e representantes dos três poderes do Estado. Ainda que não tenha desdobramentos da dimensão que teve o ANMEB, Susan Street (2005, p. 11) tem indicado que com ele “... *el control escalafonario del SNTE sobre los puestos administrativos de SEP (jefes de sector, supervisores, directores de escuela) se pierde y en su lugar el SNTE acepta el examen de oposición para la promoción de cuadros magisteriales*”<sup>36</sup>.

Um ano depois, em 2003, o SNTE edita junto à Fundação Vamos México, vinculada à esposa do presidente Fox, o Guia de Pais. O projeto supõe que as escolas públicas sejam abertas nos fins de semana para que os pais de família leiam e discutam o Guia. O SNTE contribuiria economicamente para a produção e difusão do Guia e também convidaria os diversos organismos de pais de família a participar na discussão dos livros. Os docentes da CNTE responderam com uma greve de quinze dias, exigindo um resgate do ensino público, rechaçando a intromissão de uma fundação privada e colocando a necessidade de uma discussão trabalhista a respeito da abertura das escolas nos fins de semana. No substancial, a luta da CNTE consegue deter o projeto.

O conflito descrito e a oposição às tentativas de reformas da seguridade social têm motivado os principais protestos docentes nacionais no governo Fox. Articulando-se com a oposição social de esquerda, a CNTE participa em 2005 da formação da Frente Sindical, Camponês, Indígena, Social e Popular.

No último quinquênio do século XX, certas mudanças no regime sindical mexicano confirmaram, justamente pelo seu caráter limitado, a força do modelo sindical tradicional. Concretamente, a Corte Suprema de Justiça, em sentença a favor da liberdade sindical entre 1996 e 1999 estabelece 1) que o princípio de um sindicato único por dependência do governo federal é violatório da liberdade sindical e 2) a inconstitucionalidade da aplicação da Lei Federal dos Trabalhadores a Serviço do Estado (1963) aos dependentes dos organismos

<sup>36</sup> No Compromisso Social pela Qualidade da Educação pode-se ler que o SNTE se compromete “... *a fomentar la innovación desde la comunidad educativa e incidir en el fortalecimiento de los perfiles 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 por medio de concursos de oposición*” (ver o Compromisso Social pela Qualidade da Educação em anexo). Constitui uma ruptura porque segundo o Regulamento de *Escalafón* dos Trabalhadores ao Serviço da SEP, nenhum dos “fatores *escalafonarios*” (conhecimentos, aptidão, antiguidade, disciplina e pontualidade) se avalia mediante exames e os ingressos ao sistema são mediante indicação direta na educação primária.

descentralizados. Isto permitiria a flexibilização do regime sindical dos trabalhadores antes contratados pelo estado federal (BENSUSÁN, 2000).

Esta possibilidade legal permanece latente por alguns anos até que em maio de 2004 o Tribunal Estadual de Conciliação e Arbitragem de Tabasco outorga o registro ao *Sindicato Independente de Trabajadores de la Educación de Tabasco* (SITET), criado pela oposição à condução do SNTE. O movimento se estende por outros estados, dividindo a oposição a Gordillo e abrindo o caminho depois transitado por outros setores com a criação do *Sindicato Independente Nacional de Profesores y Personal Educativo* no Distrito Federal em novembro de 2005 e de uma organização sindical representativa dos trabalhadores do Instituto Politécnico Nacional. A CNTE rechaça esta política, sustentando que debilita o magistério, e que é dentro do SNTE onde se deve seguir militando.

A situação dos docentes tradicionalmente estaduais não é tão restritiva, permitindo, por exemplo, em Tlaxcala, a existência de cinco sindicatos do setor (ÁVILA, 2003); mas que novos sindicatos surjam no que era o magistério federal é um fato inédito da maior importância. É a disputa dentro do PRI, entre Madrazo (ex-presidente do partido, candidato a presidente pelo PRI) e Gordillo (ex-secretária geral do partido), que abre o espaço político para que seja possível esta novidade, já que que beneficia a Madrazo fragmentar a base de poder de sua inimiga política.

Nesta disputa também se insere o fim do controle monopolista da representação dos trabalhadores federais pela FSTSE. A Federação era dirigida desde fins dos anos '90 por Joel Ayala, do sindicato dos trabalhadores dependentes da Secretaria de Saúde, e contava em 2001 com setenta e oito sindicatos afiliados. No marco da relativa abertura política e da eleição de Fox, em 2001 a FSTSE reforma seus estatutos e desafia-se do PRI. Na luta pelo controle do PRI Ayala se coloca com Madrazo, contra Gordillo, e no Congresso da FSTSE de dezembro de 2003 um grupo de dezessete sindicatos organizados ao redor do SNTE e oposições sindicais de outras quatro organizações de funcionários públicos se afastam, e formam uma central paralela<sup>37</sup>, a *Federación Democrática de Sindicatos de Servidores Públicos* (FEDESSP), reconhecida em junho de 2005.

Em março de 2004, pouco antes de Gordillo pedir licença como deputada do PRI, realiza-se uma nova reforma estatutária no SNTE. Com ela se cria o cargo de Presidente, que ocupa Gordillo, e o de Secretário Geral Executivo, que ocupa Ochoa. Trata-se de um recuo político

---

<sup>37</sup> O SNTE não pode, apesar do seu tamanho, controlar a FSTSE devido a que, entre outras coisas, cada sindicato tem direito a um voto para escolher a condução, independentemente dos trabalhadores a ele afiliados.

sobre o sindicato. Em janeiro desse mesmo ano, cria-se o Partido Nova Aliança, ligado à elite sindical do SNTE, ainda que Gordillo não renuncie do PRI.

### **3. 6 Considerações**

As práticas sindicais da docência mexicana no período que vai de fins dos anos '70 até a atualidade são uma resposta às políticas de desvalorização salarial, à reforma educacional e à reconversão neoliberal do PRI. São parte da relativa abertura do sistema político mexicano. De fato, até a década de '80 os professores tinham participado ativamente nos processos eleitorais apoiando o PRI e alguns segmentos, como os professores rurais, tinham se destacado como organizadores populares do mesmo partido. No período que nos interessa, setores significativos do magistério racham com a ideologia que legitimou o Estado mexicano – de defesa das instituições, respeito às leis e reprodução dos valores da Revolução Mexicana (ARRIAGA, 2002).

O poder do SNTE, a cujos determinantes estruturais fizemos referência, se exerce sobre a própria docência em termos de controle. Perante o Estado, o SNTE pressiona e defende suas posições desde uma relação corporativa, isto é, integrada ao sistema educacional, comprometida com o Estado e interessada como parte no controle sobre o magistério (STREET, 1992b).

A política de Gordillo no SNTE, possibilitada pelas mobilizações de 1989 e a queda da condução anterior, expressa menos uma resposta às pressões do magistério que uma recomposição das relações entre a condução do SNTE e o Estado. A nova relação, paulatinamente, erode o poder do sindicato dentro do sistema educacional (por meio da transferência, da Carrera Magisterial), mas o faz limitadamente e não é parte de um questionamento global do poder sindical.

Os setores do PRI e do PAN que estiveram decididos a avançar com as reformas neoliberais sem integrar o SNTE a elas, finalmente tiveram que ceder a uma atitude mais realista de aceitar o sindicato como partícipe. A experiência desde 2000, com a proximidade com o presidente Fox e a criação de um novo partido, mostra um distanciamento do PRI por parte do grupo que conduz o SNTE. O futuro está aberto, mas mesmo assim é expressivo que o problema não é a relação com um partido político (o PRI), mas com o Estado.

O principal argumento de Cook é que a abertura política (a ruptura SEP/SNTE) é

especialmente importante para explicar o surgimento da mobilização docente num contexto autoritário como o mexicano. De fato, poderia se repetir para entender, mais recentemente, a formação de novos sindicatos docentes pela base do SNTE e a ruptura da FSTSE. Com efeito, dificilmente existiriam estas possibilidades sem a abertura política, produto do final da hegemonia do PRI, e do racha entre Gordillo e Madrazo/Ayala.

Mas este tipo de raciocínio, importante para compreender a conjuntura, não é suficiente para captar as razões estruturais que pressionam o surgimento do movimento. Nosso argumento, antecipado, é que se devem olhar as relações entre o Estado, os trabalhadores e o sindicato.

Como conclui Arriaga (2002), é pela relação do sindicato com o Estado que a oposição não alcança mudanças de fundo no SNTE. Em nenhum dos outros países considerados aconteceu isto, e é pela impermeabilidade do SNTE que a oposição à condução se expressa como um movimento paralelo. Paralela é a organização sindical nas seções, a articulação com outras organizações sociais, a mobilização, as propostas educacionais e as exigências ao poder político. Note-se que não se trata de um extravazamento conjuntural nem de um processo de mobilização que não é canalizado pelas estruturas orgânicas, mas de uma espécie de paralelismo estrutural ao que evoluem, tendencialmente, os setores do magistério que rompem politicamente com o regime. Esta é a principal novidade a respeito das greves de 1958, que também vazam ao SNTE, e é possível pela erosão do sistema de relações corporativo.

A situação das últimas décadas permite a emergência de dois projetos. Por um lado, e como a maioria do sindicalismo mexicano, a condução do SNTE aceita progressivamente as reformas neoliberais, em troca de ter garantida a sua auto-reprodução. Para isto precisa da estrutura do SNTE e por isso não se resigna ao controle do sindicato, precisa também de concessões para a sua base, mas como projeto passa a se integrar à reconversão do regime e nesse caminho perde incipientemente espaços que lhe foram estratégicos, como o controle trabalhista sobre o magistério. A CNTE, por sua vez, expressa a ruptura estrutural de setores da docência com o regime, produzida pela crise da velha relação entre os docentes, o SNTE e o Estado.

#### 4. DO NOVO SINDICALISMO AO GOVERNO LULA. A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

Entre a década de 1920 e a de 1930 constituem-se ligas e associações docentes em diferentes estados brasileiros, que eram os principais empregadores de professores<sup>38</sup>. Entre as entidades que perdurariam encontram-se o Centro do Professorado Paulista (1930) e a Associação dos Professores Primários de Minas Gerais (1931) (CAVALHEIRO, 1989). No ano 1930 Getúlio Vargas assume a presidência e no seu governo implementam-se profundas transformações em quase todos os âmbitos da vida social, incluindo reformas nas áreas educacional, trabalhista e sindical.

A gestão Vargas aprofunda suas características autoritárias a partir de 1937 e, com o fim desta situação no ano 1945, uma onda de democratização percorre o Brasil. É legalizado – por pouco tempo – o Partido Comunista e convocam-se eleições para a realização de uma Assembléia Constituinte. Neste processo criam-se numerosas entidades estaduais de docentes<sup>39</sup> que anos depois darão os primeiros passos para se organizar nacionalmente.

A maioria destas organizações filiam exclusivamente aos docentes primários. Com o tempo avança uma concepção mais ampla, e no começo dos anos ‘70 mudam os seus estatutos para nuclear os professores do conjunto da educação básica das redes estaduais.

As uniões, associações ou centros de professores têm demandas trabalhistas, independentemente destas constituírem ou não o eixo da sua atividade: reivindicações por melhoras salariais, pagamentos em dia, aposentadoria especial aos vinte e cinco anos de serviço e sancionamento de “Planos de Carreira” – estatutos de funcionários públicos que regulam a atividade. Por décadas as organizações do setor se caracterizam por um espírito negociador e legalista, inclusive quando apresentam as suas demandas trabalhistas. O CPP, a mais importante destas entidades<sup>40</sup>, caracteriza-se por uma avançada estrutura de serviços. A relação com o estado tem momentos de muita proximidade, mas esta característica não impede que o CPP leve adiante uma greve em 1963 e manifestações públicas em 1964 e 1968.

<sup>38</sup> O governo federal não teve uma rede importante de educação básica e, entre 1935 e 1991, uma percentagem entre 21 e 31 da matrícula de ensino fundamental foi atendida pelas redes municipais (PINTO, 2000).

<sup>39</sup> Entre outras organizações, criam-se o Centro dos Professores Primários do Estado (Rio Grande do Sul, 1945), a Associação dos Professores do Paraná (1947), a União dos Professores Primários Estaduais (no Rio de Janeiro, 1945), a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (1945) e a Sociedade Unificadora dos Professores Primários da Bahia (1947).

<sup>40</sup> É interessante destacar que o CPP chega a nomear delegados eleitores para escolher deputados classistas a nível estadual e federal, segundo o regime que vigorou entre 1934 e 1937 e estabelecia um sistema de representação corporativa. Conta em 1952 com 7.000 sócios e em 1965 com 42.288. Inclusive o argumento com o qual o CPP separa-se da Confederação dos Professores Primários do Brasil em 1966 é que, em virtude dos estatutos da organização nacional, não há relação entre o grande tamanho do Centro e o seu peso dentro da Confederação (VICENTINI, 1997; LUGLI, 1997).



As questões educacionais são tratadas pelo CPP em termos exclusivamente técnicos, e alimenta-se de um ideário que o mantém afastado do movimento operário e da esquerda política (LUGLI, 1997). Esta última característica também parece extensível às organizações restantes, cujas articulações com as outras categorias limitam-se à organização conjunta de algumas campanhas com outras entidades de funcionários públicos.

Politicamente, a orientação das lideranças destas entidades é heterogênea, embora a esquerda parece ter por regra geral muito pouco peso. Uma aparente exceção é a presidente do CPERS (Rio Grande do Sul) no período 1946-1948, criticada pelo magistério católico pela sua afinidade ao comunismo. O próprio CPERS depois de 1964 aproxima-se do governo militar. Sud Menucci, presidente do CPP nos períodos 1930-1931 e 1933-1948, estava estreitamente vinculado ao varguismo enquanto vice-presidente da Legião Revolucionária, e nesse papel foi Diretor Geral do Ensino em São Paulo. A principal organização da cidade do Rio de Janeiro estava vinculada à União Democrática Nacional (direita). Na Bahia o SUPP se mantém perto do poder público nas décadas de 1950 e 1960. Em 1950, em São Paulo, foi criada a Liga Eleitoral do Professorado, da qual participaram várias organizações – entre as quais o CPP – para apoiar os docentes candidatos nas eleições legislativas. Dos vinte e dois professores candidatos a deputados federais e estaduais dos quais se conhece o partido, nenhum era candidato pelo PTB, e os que tinham maior representatividade eram o Partido Democrata Cristão e o Partido Republicano Trabalhista. Solón Borges dos Reis, presidente do CPP de 1957 a 1997, é deputado estadual em 1959 pelo Partido Democrata Cristão e depois, com a instauração do sistema bipartidista pelo governo militar, continua como deputado até 1978, como parte do partido governista, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) (PACHECO, 1993; VICENTINI, 1997; FERREIRA, 1998; LUGLI, 1997, 2002; ANDRADE, 2001).

Enquanto isso, a Consolidação das Leis Trabalhistas, que em 1943 reúne a legislação trabalhista e sindical varguista, explicitamente proíbe a sindicalização do setor, e por isso as organizações docentes não têm, entre outras coisas, que se moldar aos rígidos marcos da legislação sindical brasileira. Também por conta disso podem coexistir com associações que representam a mesma categoria, apesar da organização sindical brasileira caracterizar-se pela existência de sindicatos únicos com uma base municipal ou intermunicipal. Pelo mesmo motivo não contam com os recursos do *imposto sindical*<sup>41</sup> obrigatório nem com mecanismos

---

<sup>41</sup> O *imposto sindical* é descontado dos salários de todos os trabalhadores da base representada. Tem caráter compulsório, não se confunde com a filiação ao sindicato e é acreditado nas contas das organizações sindicais de primeiro, segundo e terceiro grau. Depois muda a sua denominação pela de *contribuição sindical obrigatória*.

de negociação com os empregadores estabelecidos legalmente.

A constituição à margem da legislação sindical, tanto quanto a descentralização da contratação e o sistema educacional, contribuíram para que a organização federal fosse tardia e institucionalmente débil<sup>42</sup>. Os primeiros passos são dados a partir de 1953, quando associações estaduais de docentes primários começam a se reunir em congressos nacionais, para acabar em 1960 na criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB)<sup>43</sup>.

Algumas entidades docentes intervêm na agitação trabalhista que acompanha o governo Goulart (1961-1964), promovendo mobilizações e greves nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Paraná, mas o golpe militar de 1964 estabiliza a situação política. Ainda assim realizam-se novas greves em 1967 (Minas Gerais) e 1968 (Paraná), anos após os quais a ditadura aprofundaria as características autoritárias. As entidades do setor em geral não sofrem a perseguição do governo; pelo contrário, dirigentes de algumas das principais associações, como as de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, participam dos gabinetes governamentais. A relação da CPPB com o regime militar é relativamente boa, e as demandas – salariais, previdenciárias, de titulação – tipicamente expressam-se por meio de memorandos e reuniões com as autoridades. No congresso da CPB de 1974 a Comissão de Honra está integrada, entre outros, pelo presidente e pelo ministro da educação da República (FERREIRA, 1998).

Ainda no marco da ditadura inaugurada em 1964 é dado um importante passo no caminho de construir uma organização unificada, quando no ano 1972 a CPPB muda seu nome para Confederação dos Professores do Brasil (CPB), ao mesmo tempo em que recomenda a todos os sindicatos adaptar os estatutos para incorporar os docentes dos outros níveis. Neste momento, a organização da categoria em escala nacional encontra-se generalizada, inclusive com novas entidades naqueles estados nos quais já existia alguma associação, e o quadro de filiadas à CPB amplia-se.

---

<sup>42</sup> Novamente a situação legal das outras categorias serve de contraponto. A Consolidação das Leis Trabalhistas inclusive define quais iam ser, no âmbito do setor privado, as confederações sindicais operárias nacionais (da indústria, da educação e da cultura, das empresas de crédito, etc.) e por meio do imposto sindical garantiu-lhes recursos.

<sup>43</sup> Onze são as entidades que criam a CPPB: Centro dos Professores Primários do Rio Grande do Sul, Centro do Professorado Paulista, Centro de Estudos e Recreação do Magistério Primário do Ceará, Centro dos Professores Primários de Pernambuco, União dos Professores Primários do Estado do Rio de Janeiro, Associação dos Professores Primários de Minas Gerais, União do Magistério Primário Acreano, Associação dos Professores Primários de Goiás, Sociedade Unificadora dos Professores Primários da Bahia, Associação dos Professores Primários do Amapá, União dos Professores Primários do Estado de Guanabara.

#### 4.1 “Trabalhadores em Educação”. O novo sindicalismo na docência

No final dos anos '70 a situação sindical e política se torna dramática. Em diferentes grêmios eclodem greves de reivindicações salariais que são reprimidas pelo Estado e desde então as lutas sindicais – promovidas pela inflação – e a mobilização social reclamando o fim da ditadura alimentam-se uma à outra. É o nascimento do “*novo sindicalismo*”, que protagoniza a formação do Partido dos Trabalhadores (1980) e da Central Única dos Trabalhadores (1983). O centro é constituído pelos trabalhadores das automotoras instaladas na grande São Paulo, organizados no sindicato dos metalúrgicos de São Bernardo do Campo, mas trata-se de um processo muito mais amplo, no qual desde o ponto de vista político confluem três setores. De um lado, dirigentes sindicais reticentes à ingerência do Estado na vida sindical que tinham começado a se articular em oposição aos dirigentes nacionais de suas próprias organizações desde meados dos anos '70 – entre os quais se encontrava Lula da Silva –, de outro, militantes e correntes de esquerda radicalizadas que tinham feito uma avaliação crítica da sua atuação em fins dos '60, voltando-se a um trabalho de base e à militância dentro das fábricas e, finalmente, um amplo trabalho político desenvolvido por setores da igreja vinculados à teologia da libertação (RODRIGUES, 1991). Por fora do mundo sindical, se destacam as comunidades eclesiais de base, as associações de moradores e o ressurgimento da organização dos trabalhadores do campo, com a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST).

O *novo sindicalismo* enfatiza a sua ruptura com as tradições políticas e sindicais do movimento operário brasileiro e declara-se inimigo do modelo sindical instaurado no governo Vargas, denunciando que significa a dependência (na constituição, no financiamento, nas negociações) dos sindicatos ao Estado.

O fim do governo militar em 1985 não significa o fechamento do ciclo de mobilizações e, sobre as cinco greves gerais que convoca entre 1983 e 1989 e a ascendência sobre os movimentos sociais de conjunto, a CUT se fortalece. Tanto é assim que inclusive o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que tinham se distanciado dos setores que iam à formação da CUT nos anos 1980/1981, acabam a partir de 1989 orientando o seu trabalho sindical dentro da CUT<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> O PCdoB e o PCB, junto a outros grupos como o MR8, diferiam dos militantes do PT e da CUT quanto à tática a respeito do regime militar, promovendo uma frente única com o PMDB (o Movimento Democrático Brasileiro convertido em partido). Em 1986 criam a Central Geral dos Trabalhadores (CGT), mas pouco tempo depois começam atritos, e finalmente perdem a condução da própria CGT para as mãos de correntes afins a um

Em agosto de 1978, meses depois das greves de maio no ABC que enfrentaram as empresas multinacionais e o regime militar, o magistério paulista realiza uma greve de grande repercussão e adesão inesperada. Com as lutas magisteriais de São Paulo (1978 e 1979), Mato Grosso (1979), Distrito Federal (1978), Rio de Janeiro (1979), Paraná (1978), Rio Grande do Sul (1979 e 1980), Goiás (1979), Minas Gerais (1979 e 1980) e outros estados, crescem correntes radicalizadas de professores que tinham começado a sua atividade pouco antes destas grandes mobilizações. Entre as demandas dos protestos encontra-se a questão da regulação da atividade – que tem conseqüências salariais –, devido à reforma educacional de 1971, que tinha disposto a criação de Estatutos do Magistério ou Planos de Carreira. No Espírito Santo, Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo as entidades filiadas à CPB não concordam com os Planos promulgados. A CPB se reúne com membros do governo nacional questionando os Planos, rechaçando a municipalização do ensino de 1º grau, e demandando a aposentadoria aos vinte e cinco anos de serviço. Neste último caso devido à Constituição de 1967 ter retirado dos estados a capacidade de decidir acerca da aposentadoria especial aos vinte e cinco anos de serviço (FERREIRA, 1998)<sup>45</sup>.

Em 1978 a CPB conta com vinte e três associações filiadas que agrupam 75.783 trabalhadores e as mais importantes, dentre cinco mil e vinte mil sócios, são as de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná, Goiás e São Paulo – neste último estado trata-se da APEOESP, devido ao afastamento do CPP no ano de 1966 (FERREIRA, 1998)<sup>46</sup>.

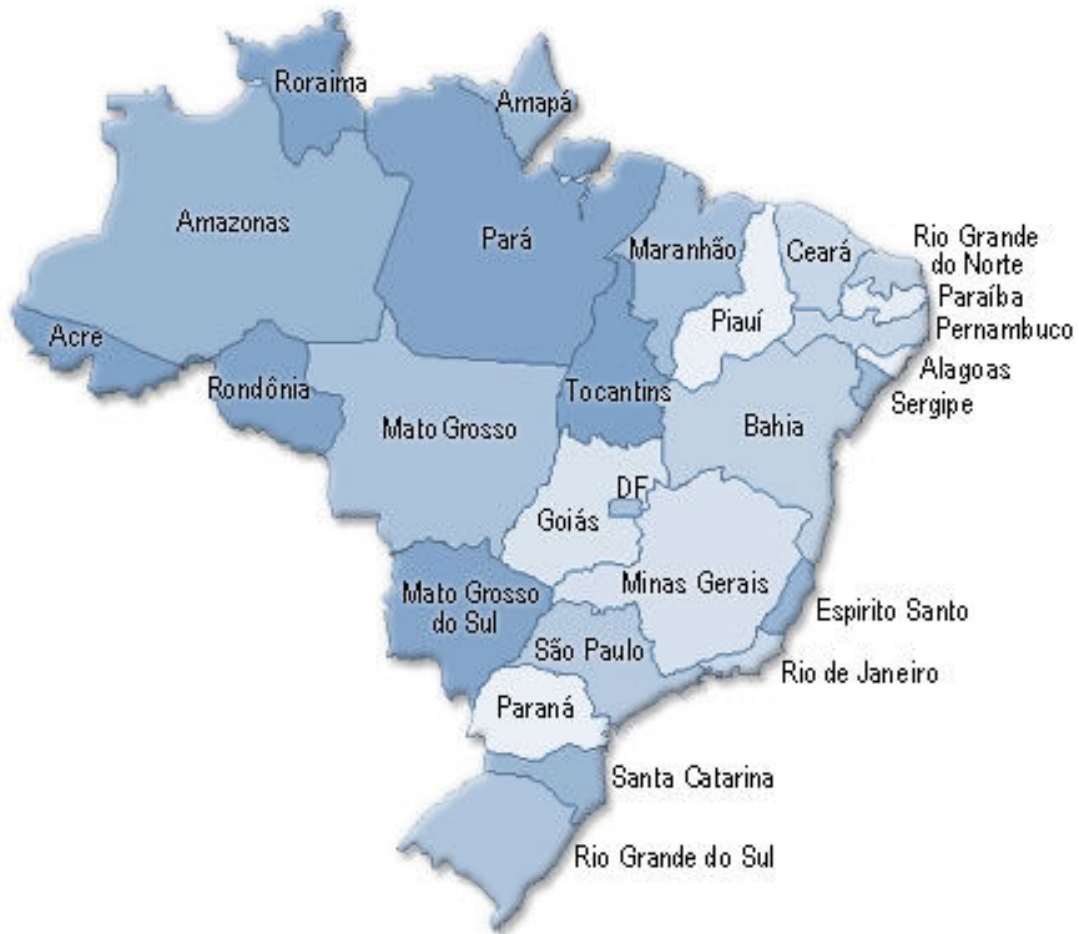
---

sindicalismo “de resultados”, que em 1991 criariam Força Sindical (RODRIGUES, 1991).

<sup>45</sup> Pouco depois, em 1981, e com as pressões da CPB, é aprovada a Emenda Constitucional que estabelece a aposentadoria aos vinte e cinco anos de serviço para as mulheres e trinta para os homens, com salário integral.

<sup>46</sup> Segundo Ferreira (1998) o índice de filiação a escala nacional é de 6,20%, enquanto nos estados vai de 0,96 % (no Rio de Janeiro) a 24,20% (no de Rondônia).

**Mapa 2. Mapa político do Brasil**



Os governos estaduais, controlados pelos militares, respondem muitas vezes repressivamente às medidas de força do magistério. Ao cenário político se soma a precariedade da situação legal, já que a Constituição Federal vigente, sancionada em 1967, não permite a greve no setor público e a sindicalização do setor continua proibida. Em São Paulo o governo deixa de descontar a cota de filiação à APEOESP, colocando em risco a sobrevivência econômica da entidade, ao mesmo tempo em que no Rio de Janeiro em 1979 é anulado o registro legal do Centro de Professores do Rio de Janeiro, entidade criada esse mesmo ano a partir da fusão de três organizações preexistentes.

Alguns pesquisadores destacam que os docentes passam a ser trabalhadores em educação e se identificam com o conjunto da classe trabalhadora<sup>47</sup>. A ruptura real com as características

<sup>47</sup> Num dos trabalhos mais importantes desde esta perspectiva, pode-se ler: “*A nova consciência e a nova prática dos trabalhadores da educação é se sentirem como trabalhadores e sentirem a necessidade de se associarem como tais, e organizarem sua luta nos mesmos moldes dos trabalhadores da produção, do comércio... e sobretudo se sentirem solidários nos mesmos objetivos de questionar o modelo sócio-político e econômico, o*

tradicionais da ação sindical no setor, a disputa pela condução sindical – que levou a exagerar as diferenças – e a profunda mobilização social fazem com que os elementos de continuidade ainda tenham importância. Além do mais, e como aconteceu com o *novo sindicalismo* de conjunto, a luta contra a ditadura politizou as demandas econômicas por recomposição salarial e o movimento de conjunto, restando-lhe conteúdo “particular”<sup>48</sup>.

O panorama sindical docente reconstituiu-se. Há entidades que não participam das mobilizações, ou o fazem lateralmente, sem protagonizar o processo de sindicalização da categoria. A sua sobrevivência é explicada por Lugli (2002, p. 210), por elas representarem “... *um espaço de afirmação e reconhecimento de valores tradicionais com relação ao ensino*”. Outras organizações intervêm desde o começo (como o CPERS no Rio Grande do Sul, a UPES do Espírito Santo ou a APLP do Paraná), a condução de algumas é ganha pelos setores que se mobilizam (como na APEOESP de São Paulo em 1979) e outras são criadas nestes anos (como a UTE de Minas Gerais em 1979). Este segundo grupo de entidades, desde então e durante a década seguinte, reconfigura a organização da docência protagonizando ou sendo canal de expressão de basicamente quatro processos.

Em primeiro lugar, o fortalecimento organizacional. Este se produz por meio da unificação de diferentes entidades e/ou seu próprio desenvolvimento. Unificam-se distintas associações estaduais no Rio de Janeiro, em 1977, e no Paraná em 1981<sup>49</sup>. Também entidades municipais confluem em alguns estados, como Minas Gerais (em 1990). Em relação ao crescimento das entidades cabe mencionar alguns exemplos. Em 1975 no Rio Grande do Sul existiam sete núcleos sindicais (no interior do estado) que na década de '90 chegariam a ser quarenta e dois; em São Paulo a quantidade de subsedes da APEOESP cresce de dezoito para sessenta e quatro entre 1979 e 1991<sup>50</sup>.

Em segundo lugar, o aumento da base de representação, que ainda se supõe fusão de entidades, não se confunde com o processo acima descrito. Como indicamos, havia se

---

*Estado, a organização do trabalho... que os gera e explora como trabalhadores*” (ARROYO, 1980, p. 18-19)

<sup>48</sup> O movimento grevista dos metalúrgicos de São Bernardo inicialmente só se propunha reivindicações salariais. Foi a aberta repressão do governo, a solidariedade de diferentes organizações populares e a intervenção das correntes de esquerda as que o politizaram, a partir do qual o sindicato metalúrgico de São Bernardo se desenvolveu como dirigente da oposição dos trabalhadores ao governo nacional.

<sup>49</sup> No Paraná são duas as entidades que se fusionam com a APP, sem mudar o nome. Entre elas se encontra a que tinha participado da greve de 1978, a Associação de Professores Licenciados do Paraná, com peso numa cidade do interior do Estado, Londrina. No Rio de Janeiro em 1979 a União dos Professores do Rio de Janeiro e a Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro se fusionam com a Sociedade Estadual dos Professores no Centro de Professores do Rio de Janeiro (CEP/RJ).

<sup>50</sup> Uma pesquisa que descreve muito bem o processo organizativo que acompanha a mobilização é a de Pacheco (1993), sobre o caso do Rio Grande do Sul.

iniciado nos anos '70 quando a CPPB transformou-se em CPB para filiar não apenas os docentes de nível primário. Nos anos '80 fusionam-se com organizações de orientadores, especialistas e funcionários sem formação docente (nos estados e nacionalmente), identificando-se como Trabalhadores em Educação. Este processo tem algumas limitações e é desigual devido tanto a problemas político-sindicais, quanto à integração com os técnicos e administrativos ser desigual e a construção de uma identidade comum um processo ainda aberto. No Paraná, por exemplo, a unificação não se concretiza até 1998 e em São Paulo ainda está pendente (a organização dos funcionários integra separadamente a CNTE). Por outro lado, como mostraremos mais adiante, o crescimento da educação municipal fortalece alguns sindicatos de base local que não integram a CPB/CNTE, recriando uma disputa pela filiação.

Em terceiro lugar, o crescimento da participação política dentro das entidades e a sua radicalização. Com os protestos de 1978/1979 os docentes, que tinham realizado paralisações e mobilizações nas décadas anteriores, mas apelavam geralmente a formas protocolares para manifestar as suas demandas trabalhistas, lançam-se a greves de massas e mobilizações combativas. No Rio Grande do Sul, por exemplo, desde 1979 e até 1991 decretam-se oito greves docentes que somam trezentos vinte e nove dias de paralisação. O magistério radicaliza-se também politicamente, e ganham peso as correntes de esquerda. Progressivamente, a partir dos núcleos em São Paulo e Minas Gerais, as diretorias dos sindicatos vão sendo ganhas por chapas cutistas e filiam-se à central. A discussão destes setores é com os que defendem um magistério “unido” e argumentam que a filiação à central divide a categoria.

Entre as demandas docentes, que aparentemente aparecem pela primeira vez, podemos citar a de que os diretores dos estabelecimentos sejam eleitos, uma medida democratizadora do sistema educacional vinculada à profundidade das demandas democráticas no conjunto da sociedade<sup>51</sup>, e a de pôr fim à proibição para os trabalhadores do Estado de constituir sindicatos. Esta última reivindicação, junto a outras colocadas pela CPB então – como a filiação às centrais operárias, a organização por ramo de atividade junto aos não docentes e a unificação das “datas base”, que legalmente só existem no setor privado, o qual firma acordos coletivos<sup>52</sup> – indicam uma ruptura devido a que, em oposição à tradição do setor, a radicalização política se expressa numa corrente sindicalizadora que identifica os interesses do magistério com os do conjunto dos trabalhadores. Efetivamente não são, por exemplo,

<sup>51</sup> Esta demanda é aparentemente excepcional no marco latino-americano.

<sup>52</sup> No Brasil os acordos coletivos de trabalho têm duração anual. No XXII Congresso da CNTE (1990) uma das reivindicações é unificar federalmente as datas base no 1º de maio.

reivindicações do CPP, que participa em muitas das greves com demandas salariais da década de '80. Um caso menos claro parece ser o da União de Professores Públicos do Estado no Rio de Janeiro (ex União de Professores Primários do Estado), que efetivamente se constitui em sindicato em 1988, mas se mantém, em geral, próxima do modelo tradicional.

Em quarto lugar, a reconstituição da Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Ante as pressões políticas, em 1979 renuncia a presidenta da CPB Lopes Cançado (da APPMG de Minas Gerais, que não participa da greve desse mesmo ano no seu estado) e Hermes Zanetti, do Rio Grande do Sul, assume então a condução. Em 1980 o 1º Congresso Nacional de Profissionais de Educação (ao qual assiste Zanetti, o PCB, o PCdoB e o MR8, mas no qual são maioria as correntes do PT) decide criar outra organização nacional: a União Nacional dos Trabalhadores em Educação (UNATE). Do Congresso participam sindicatos de docentes particulares, num processo de confluência aparentemente abortado pela rigidez legal<sup>53</sup>. A UNATE apenas existe de janeiro de 1981 até dezembro do mesmo ano, quando o Movimento de Emancipação do Proletariado (principal corrente da UNATE) propõe unificar as organizações docentes. Entre as reformas que a CPB implementa na sua estrutura para favorecer a unificação, se encontram a ampliação do número de delegados nos congressos e do peso das entidades estaduais. O novo sindicalismo na docência conflui, deste modo, com os setores que ocupam a direção das organizações do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Paraná, que conduzem as mobilizações nos seus estados no marco da CPB. Alguns dos dirigentes máximos deste setor, como Godofredo Pinto (Rio de Janeiro) e Hermes Zanetti (Rio Grande do Sul), participam do opositor Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e Zanetti inclusive é eleito deputado federal em 1982. Em 1987 a CPB se filia à Central Única dos Trabalhadores – embora, como descrevemos, algumas organizações de sua base o fizeram posteriormente – e em 1990 se unifica com entidades nacionais de orientadores, supervisores e não docentes e cria a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> Do congresso participam trinta e duas entidades. Entre elas a APEOESP, a UTE/MG, o CEP/RJ e os sindicatos de professores particulares de Minas Gerais, Pernambuco, Amazônia, Bahia, Rio de Janeiro e Goiás (FERREIRA, 1998). Da Sociedade Estadual dos Professores criada em 1977 no Rio de Janeiro participam professores das redes pública e particular.

<sup>54</sup> As organizações com as quais se unifica são a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE), a Federação Nacional de Supervisores Educacionais (FENASE) e a Coordenação Nacional de Servidores do Ensino Público (CONASEP).



No governo militar as eleições para presidente e governadores se fazem indiretamente, por meio de parlamentares eleitos por um sistema bipartidista instalado em 1965 que supõe um partido a favor da ditadura (ARENA, Aliança Renovadora Nacional) e outro opositor (MDB, Movimento Democrático Brasileiro). Por isto a grande exigência que canaliza as demandas de democratização é a de realização de eleições diretas. Realizam-se deste modo as de governadores em 1982, nas quais ganham o MDB convertido em partido (PMDB) conseguindo, entre outros, os governos de São Paulo, Minas Gerais e Paraná. As pressões para conseguir o mesmo a nível federal não são suficientes. Em 1985 são eleitos, ainda indiretamente, Tancredo Neves como presidente e José Sarney como vice-presidente, que assumiu a primeira magistratura perante a morte de Neves. É uma fórmula opositora que significa o fim dos governos militares, mas à qual os movimentos sociais emergentes não apóiam.

No início de 1986 Sarney decreta o Plano Cruzado, e seu fracasso faz dos anos 1987-1988 o biênio com o pior desempenho das remunerações dos professores desde 1980 (Martine, 1994). É desatada uma segunda onda de greves, a maior desde o período 1978/1980, na qual há uma especial gravitação do setor público.

Um dos momentos mais expressivos deste processo instituinte é a Assembléia Nacional Constituinte de 1987/1988. Também então sancionam-se novas Constituições estaduais e, para participar das discussões, a Confederação dos Professores do Brasil organiza, junto a outras entidades da sociedade brasileira, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (inicialmente Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito). O Fórum surge em 1986 e tem entre os seus denominadores comuns a defesa da educação pública e a oposição ao regime militar (GHON, 1992). A Assembléia Nacional Constituinte discute, entre outros pontos, diferentes reformas na legislação sindical e trabalhista, permitindo a sindicalização e a greve dos funcionários públicos. Ainda que a constituição das associações do setor público em sindicatos seja massiva, a situação continua sendo algo ambígua, já que não contam com mecanismos de negociação com os empregadores. A respeito do imposto sindical, as organizações docentes decidiram em geral não recebê-lo, criticando-o pelo caráter coercitivo e a dependência financeira que gera com o Estado<sup>55</sup>.

A Constituição inclui a possibilidade de aposentadoria dos professores aos trinta e vinte e cinco anos de serviço, segundo seja homem ou mulher (cinco anos a menos dos que os outros

---

<sup>55</sup> Sobre as discussões legais relativas ao sindicalismo no setor público no Brasil, ver Pessoa (1995)

funcionários), com integralidade e paridade (recebendo o mesmo que os professores em atividade). Também institui o Regime Jurídico Único de caráter estatutário para o professorado e o ingresso ao serviço público por concurso. Isto mantém as contratações temporárias (devido a ser uma modalidade contemplada nos estatutos e prevista na legislação para suprir necessidades temporárias), mas torna inconstitucionais os contratos no marco da CLT – introduzidos na década de 1970<sup>56</sup> (SAIFI, 2005). Isto é importante porque, segundo um trabalho baseado na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério de Trabalho, no setor público, em 1988, 35,5 % dos professores de primeiro grau estão contratados no marco da CLT e 49 % são estatutários. No segundo grau as percentagens são de 18,2 % e 57,4 % respectivamente. Os restantes 15,5 % (para primeiro grau) e 24,4 % (para segundo grau) são empregados sob contratos temporários e outras modalidades (MARTINE, 1994).

A Constituição também sanciona a demanda da democratização da gestão do ensino, assim como a de um Plano de Carreira e de um piso salarial (art. 206, inciso V e VI). A discussão acerca de como implementar e regular esta última conquista estende-se até a década de '90, quando em 1998 uma Emenda Constitucional faz a situação do magistério retroceder para antes da Constituinte<sup>57</sup>. A Constituição também estabelece a revisão anual das remunerações, sempre na mesma data (art. 37, inciso X). Este avanço, mesmo sendo valorizado pelo movimento, parece excluir a participação sindical<sup>58</sup>. Com efeito, a possibilidade de negociação coletiva, introduzida na Constituição a partir da competência da Justiça de Trabalho para julgar dissídios coletivos nos entes de administração pública direta, foi negada pouco depois (SAIFI, 2005).

Em princípios da década de '90 a CNTE defende a participação no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que segue funcionando depois da Constituinte, discutindo a necessidade de uma nova lei de educação básica, como um caminho para transcender as demandas econômico-corporativas:

---

<sup>56</sup> Os *celetistas* contam com direitos trabalhistas do setor privado (como seguro-desemprego, aviso prévio, etc.), equanto os contratados temporariamente não tem nem esses benefícios, nem a estabilidade no cargo dos funcionários Estatutários, dependendo da renovação do contrato para continuar lecionando. Ainda que o salário básico seja o mesmo, os *celetistas* não contam com a estabilidade que têm os professores estatutários e tampouco têm direitos a alguns benefícios econômicos estabelecidos nos Planos de Carreira.

<sup>57</sup> Idênticas dificuldades encontra a Lei 8112 que reconhece, sobre a base da Constituição, o direito de negociação aos funcionários públicos federais. Dois anos depois a justiça declara inconstitucional esta disposição (PESSOA, 1995).

<sup>58</sup> A lei 10.331/2001 regulamenta o inciso X do art. 37 da Constituição, fixando no mês de janeiro a revisão anual das remunerações dos servidores públicos federais. Não estabelece mecanismos de negociação com os sindicatos. Em 2005 o governo de São Paulo enviou à Câmara o projeto que institui data-base nos termos da Constituição Federal. Tampouco estabelece mecanismos de negociação.

As muitas lutas, mobilizações, greves encaminhadas pela CNTE e as suas afiliadas têm, predominantemente, apresentado um caráter econômico: melhores salários, melhorias nas condições de trabalho, Plano de Trabalho e outras. (...) Contudo, é necessário avançarmos além das lutas puramente econômicas rompendo com o corporativismo. É preciso articular a luta específica pela melhoria das condições de trabalho e da escola pública com a luta principal, pela emancipação da classe trabalhadora. Para cumprir este objetivo, é necessário, como primeiro passo, fortalecer o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e criar fóruns em nível estadual e municipal (CNTE, 1991, p. 12).

Progressivamente, e como acontece com a maioria das organizações do setor público, a condução das entidades de base da CPB é ganha por setores ligados à Central Única dos Trabalhadores (CUT)<sup>59</sup> e ao Partido dos Trabalhadores (PT). Aos núcleos de São Paulo, Minas Gerais e outros estados se acrescenta o sindicato do Rio de Janeiro (setores do PT assumem em 1988), Paraná (conquistado por uma chapa *cutista* em 1993), etc.. Nisto influi a mudança na linha político-sindical dos Partidos Comunistas, que passam a se integrar à CUT e ser aliados do PT, e também algum papel têm os próprios governos estaduais conquistados pelo PMDB ou as outras expressões de centro-esquerda, que são agentes da desvalorização salarial do magistério. Paradigmaticamente, no Rio Grande do Sul o PMDB é majoritário na condução até a grande greve de 1987, que o governo do PMDB reprime, depois da qual várias lideranças docentes se afastam do partido (PACHECO, 1993).

No Congresso da CNTE de 1991, 58,2 % dos delegados manifestam aderir ao Partido dos Trabalhadores; seguido pelo Partido Comunista do Brasil com 8 % das preferências (RIBEIRO; JOIA, 1992). Por essa época, já ambos os partidos participam sindicalmente da CUT.

**Tabela 6. Ano de filiação à CUT de algumas organizações da CPB/CNTE**

Entidade	Estado	Ano de filiação à CUT
UTE	Minas Gerais	1984
SEPE	Rio de Janeiro	1986
SINTEP	Mato Grosso	1987
APP	Paraná	1995
CPERS	Rio Grande do Sul	1996

**Fonte:** Elaboração própria baseada em Silveira (2002), Furtado (1996) e nas páginas web do CPERS ([www.cpers.com.br](http://www.cpers.com.br)), SINTEP ([www.sintep.org.br](http://www.sintep.org.br)), APP ([www.app.com.br](http://www.app.com.br)). Acesso em: março 2006.

<sup>59</sup> Sobre a relação entre o sindicalismo do setor público e a Central Única dos Trabalhadores, ver da Silva (2000) e Nogueira (1998).

Durante estes anos, organizada em diferentes correntes, a maioria da esquerda e centro-esquerda brasileira disputa a condução do PT, a principal oposição política aos governos apoiados pelas elites econômicas brasileiras, no qual se referenciam os movimentos sociais. Há uma participação ativa de dirigentes sindicais no PT, que ascendem por este meio a cargos parlamentares e executivos.

#### **4.2 O desgaste da mobilização**

A derrota de Lula nas eleições presidenciais de 1989, as primeiras realizadas de maneira direta, é um importante golpe para a esquerda. Abre-se uma nova etapa na qual a mobilização social perde a iniciativa e a CUT e o PT começam um processo de transformações, com posições cada vez mais conciliadoras. As eleições políticas da direção do PT e da CUT relacionam-se, sem ser determinadas, com uma situação social e econômica regressiva, particularmente com as transformações no mundo do trabalho (BOITO, 1999).

Como descrevemos anteriormente, os traços gerais que explicam esta nova etapa para o sindicalismo são a conquista da democracia (que fecha uma bandeira aglutinadora), o consenso do Plano Real de 1994 e as maiores taxas de desemprego e subemprego.

Pese as dificuldades da esquerda, a instabilidade política dificulta a implementação do programa neoliberal do presidente eleito Fernando Collor de Melo. De qualquer maneira, nas bases docentes, o grande ativismo dos '80 e a relação fluida com a comunidade abriram passo a uma nova etapa. Ainda em 1993 realizam-se importantes greves em Minas Gerais, São Paulo e outros estados. Mas os que as estudam colocam-nas já num período de “crise” da mobilização. Pinto Furtado, num trabalho escrito neste momento, indica que em Minas Gerais “... ao longo do tempo, o que se ganha em termos de organização parece paradoxalmente se constituir em perda relativa do ponto de vista da participação...” (FURTADO, 1996, p. 77). A greve de São Paulo estende-se por setenta e nove dias. Apesar dela, segundo Vianna, desde começos dos '90 a ação coletiva da docência paulista caracterizar-se-ia por “... *um certo declínio das mobilizações (...) bem como pela ausência de diálogo com a população usuária das escolas públicas, pelas divergências político-ideológicas internas às entidades e pela distância entre as lideranças das associações/sindicato e o professorado*” (VIANNA, 1999, p. 13). Alguns anos depois, uma sindicalista do Rio de Janeiro escreve: “*Ao se relacionar as*

*greves da década de 1980, principalmente a greve de 1986, que chegou a contar com a presença de 20 mil pessoas em uma assembleia, e as greves da década de 1990, com reuniões que giraram em torno de 700 pessoas no máximo – número considerado alto hoje pela diretoria – não há como negar a afirmação da categoria de que a mobilização dos profissionais de educação despencou na década de 1990” (SILVEIRA, 2002, p. 124).*

Ao mesmo tempo em que a situação descrita começa a se entrever nos estados, em nível federal a debilidade do governo permite à CNTE conseguir importantes compromissos. Ainda que critique o Plano Decenal de Educação do governo, a CNTE aceita participar do “Fórum Permanente de Valorização do Magistério da Educação Básica e da Qualidade de Ensino” integrado pelo Ministro de Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e outras organizações. A CNTE condiciona a sua participação no Plano Decenal à criação de um espaço para discutir o estabelecimento de um Piso Salarial Nacional Unificado, seu valor e financiamento.

Em julho de 1994, num contexto de debilidade política de Itamar Franco, pressões do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e eleições presidenciais próximas, o governo volta a se comprometer a fixar um Piso Salarial Profissional Nacional de 300 reais quando assina o "Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação" (ver anexo). A situação se expressa também na arena legislativa, com a aprovação na Câmara de Deputados do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), impulsionado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Este projeto de Lei, como o “Pacto...”, contempla, além do Piso Salarial Profissional Nacional, o compromisso do aumento da porcentagem de gastos destinado à educação no Produto Interno Bruto (PINTO, 2002).

### **4.3 Movimento docente e neoliberalismo**

Em janeiro de 1995 assume o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), e a situação muda rápida e dramaticamente. A relação entre o governo e os movimentos sociais comprometidos no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública é conflituosa desde o começo: o ministro da educação nos dois governos de FHC é Paulo Renato Souza, ex-funcionário do Banco Interamericano de Desenvolvimento, rejeitado pelos docentes. Pouco antes de assumir, Cardoso julga “irrealista” o acordo alcançado com o magistério por Franco (GADOTTI, 1996).

Fortalecido na crise da mobilização docente e na legitimidade social do seu projeto, a solidez política do novo governo se expressa rapidamente na sanção da LDB. Ao chegar ao Senado muda-se o Projeto de Lei que tinha sido aprovado na Câmara de Deputados, e em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394), inspirada em propostas educacionais neoliberais. Pode-se ler no balanço da CNTE do período:

Se a interlocução da CNTE junto ao MEC, UNDIME, CONSED fosse precedida por uma ampla mobilização, o rompimento do Acordo poderia ter derivação menos desastrosa que a Emenda Constitucional nº 14<sup>60</sup>, facilitado pela desarticulação das bases e a falta de informação sobre as possibilidades apontadas pelo cenário nacional, tal desarticulação fragilizou a postura de manutenção de um acordo, até então pouco conhecido pelos trabalhadores em educação, ou seja, uma maior mobilização poderia ser capaz de conter a tentativa do executivo de, de uma só vez, enterrar a discussão sobre PSPN<sup>61</sup> (prevista no acordo) e alterar a forma do financiamento da educação a ponto de desobrigar a União do ensino fundamental (CNTE, 1997, p. 57)

Ainda que os docentes tivessem se oposto aos programas municipalizadores dos '80 em São Paulo e Rio de Janeiro, nessa década as exigências por uma maior descentralização tiveram, pelo menos parcialmente, um conteúdo democrático e foram demandadas pelos movimentos sociais<sup>62</sup>. Nos '90 esta política governamental é retomada com muito mais força a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), promulgado em dezembro de 1996, implantado nacionalmente em janeiro de 1998 e vigente até dezembro de 2006. A Constituição Federal vinculava 25% dos recursos estaduais e municipais, e 18% dos federais, à educação. A partir do FUNDEF, 60% desses 25% dos níveis estaduais e municipais se reserva para o ensino fundamental e se reduz a participação federal. O FUNDEF estabelece novos critérios de distribuição dos impostos entre os níveis municipal e estadual, outorgando recursos de acordo com a quantidade de alunos do Ensino Fundamental atendidos por cada rede de educação. Num contexto de centralização de recursos e descentralização de responsabilidades de gestão, a maioria dos municípios depende dos repasses financeiros dos níveis superiores. A reforma dinamiza a municipalização, ainda que não de uma maneira homogênea (PINTO, 2002). Em algumas regiões, particularmente nas economicamente menos desenvolvidas, as municipalidades tinham um peso importante na educação antes das reformas. Com o FUNDEF, a descentralização dos recursos estaduais é maior no Ceará, Alagoas, Maranhão e Rio de Janeiro (entre 11% e 8%), ao mesmo tempo em que o menos afetado foi o estado de São

---

<sup>60</sup> A Emenda Constitucional nº 14 reforma a Constituição possibilitando a lei 9.394.

<sup>61</sup> Piso Salarial Profissional Nacional.

<sup>62</sup> Não se trata só da educação. Na Assembleia Constituinte de 1988 predomina a idéia de que o debilitamento fiscal e financeiro do governo central constituiria a dimensão financeira de um movimento político mais amplo de inspiração democrática (AFONSO, 2004).

Paulo (pouco mais de 1 %) (AFONSO, 2004).

Em continuidade com o acontecido nos anos '80, o corpo docente continua em expansão durante os '90. Entre 1991 e o 2000 o número de funções docentes cresce de 1.942.730 a 2.636.198, e a percentagem de contratados no nível fundamental decresce de 67% a 58% desse total, revelando um crescimento maior do nível médio<sup>63</sup>. O nível pré-escolar é responsabilidade dos municípios e a educação média dos estados; é no nível fundamental, dinamizado pelo FUNDEF, onde a rede municipal aumenta a expensas da estadual, especialmente nos primeiros quatro graus. Em 1996 a rede estadual tinha mais funções docentes no ensino fundamental, mas em 2000 perde esse lugar frente à rede municipal. O escasso papel do estado federal no nível fundamental se contrai na década ainda mais e aumenta no ensino médio: em 2000 a rede federal é responsável por 2.188 e 11.682 cargos docentes respectivamente (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2003). A organização representativa destes docentes, concentrados em escolas agrotécnicas, técnicas e centros de educação tecnológica, é o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE) que não integra a CNTE.

O aumento da educação municipal promove um cenário de fragmentação na organização sindical da docência porque nem todos os sindicatos estaduais filiam nas redes municipais. Em algumas cidades existem sindicatos docentes independentes e em outras as organizações do conjunto de funcionários municipais representam também o magistério. A CNTE propõe-se a representar este setor em escala nacional, independentemente da sua integração ou não às entidades estaduais, e por isso começou a impulsionar a sua afiliação à Confederação. Fruto desta política votada no Congresso de 2002, nos anos subseqüentes integram-se novas organizações à CNTE, que passou de não filiar nenhuma entidade municipal (em 2002) a filiar cinco (em 2005): os sindicatos de docentes municipais das cidades de São Paulo, Aracaju, Curitiba, João Pessoa e Jaboatão dos Guararapes. Com exceção deste último caso, trata-se das cidades capitais dos seus respectivos estados (São Paulo, Sergipe, Paraná e Paraíba)<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup> Não se devem esquecer tanto os problemas que apresentam as estatísticas oficiais – convertidas em formas de medir a eficiência do sistema – quanto que parte das funções é absorvida por professores em exercício para fazer frente a desvalorização salarial aumentando a quantidade de trabalho.

<sup>64</sup> O sindicato de docentes do município de São Paulo segue um caminho similar às organizações estaduais que apresentamos. Cria-se em 1988 sobre a base de uma associação de professores e especialistas, com mil e seiscentos filiados. É conduzido pela Corrente Sindical Classista (ligada ao PC do B) até o ano de 2005 (SADI, 2001). Na atualidade conta com mais de quarenta e cinco mil filiados.

Sancionada a LDB em 1996, continua pendente um Plano Nacional da Educação que estabeleça metas para a área educacional. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, junto a outros movimentos populares, sindicais, estudantis e associações científicas<sup>65</sup>, toma a iniciativa de convocar em 1996 o I Congresso Nacional de Educação (CONED). A CNTE participa nesta convocatória, que reúne aproximadamente cinco mil pessoas e se repete em 1997, no II CONED. Nasce deste modo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira (PNE) apresentado em começos de 1998 na câmara legislativa pelo PT. O poder executivo responde com outro, finalmente aprovado, em que pese a forte pressão do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e sancionado em janeiro de 2001, depois do governo federal vetar alguns artigos relativos ao financiamento das políticas com as quais alcançar as metas definidas no mesmo Plano (PINTO, 2002).

A partir do Plano Diretor da Reforma do Estado, reforma-se a Constituição Federal mediante a Emenda Constitucional nº19 de 1998, que permite a flexibilização e precarização do emprego no conjunto do setor público<sup>66</sup>. A EC 19 reinstala a possibilidade de contratar funcionários públicos com o marco da Consolidação das Leis Trabalhistas e limita a estabilidade no emprego, autorizando a demissão por desempenho insuficiente e por necessidade da administração.

No mesmo trilho, a Lei de Responsabilidade Fiscal de 2000 estabelece os limites de despesas em pessoal em 50% para a União e 60% para Municípios e Estados. O governo FHC também se caracteriza por uma política anti-sindical, que tem entre os seus episódios mais visíveis a atitude repressiva perante a greve dos petroleiros de 1995 e os conflitos nas universidades federais. Também o regime previdenciário estabelecido na Constituição foi reformado. A Emenda Constitucional nº20 estabelece a aposentadoria no serviço público aos sessenta anos de idade e trinta e cinco de contribuição, se homem, e cinquenta e cinco anos de idade e trinta de contribuição, se mulher, incluindo a antes inexistente necessidade de uma idade mínima.

---

<sup>65</sup> Entre as entidades responsáveis pela coordenação do processo de elaboração do Plano Nacional de Educação se encontram, entre outras, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, a Associação Nacional de Educação, a Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras, o Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º, 2º e 3º graus da Educação Tecnológica, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, a União Nacional dos Estudantes, a CUT-Estadual – Minas Gerais, a Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos do Ensino e o Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública.

<sup>66</sup> Para uma análise da reforma educacional brasileira no marco da reforma do estado, ver Peroni (2003).



Segundo a resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração (1997), constituirão incentivos de progressão por qualificação de trabalho docente, entre outros, “... *o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema*”, e “... *avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos*”. A resolução estabelece que não deverão ser permitidas incorporações de gratificações por funções aos vencimentos e proventos de aposentadoria. Também que a remuneração média mensal dos docentes teria como referência o custo médio aluno-ano. A fragmentação é total: um salário médio para cada rede.

O FUNDEF estabelece que obrigatoriamente uma porcentagem dos impostos afetados pela lei devem se dedicar ao pagamento de salários dos professores de nível Fundamental. Em algumas redes, e devido aos baixos salários, isto permite de fato uma melhoria nos proventos dos docentes. A CNTE denuncia, de qualquer modo, que nesses casos o que fazem os governos é pagar salários adicionais<sup>67</sup> e não melhorar a remuneração (VIEIRA, 2003).

Segundo uma investigação realizada pela CNTE em 2002 em dez estados, a média salarial bruta é de entre 500 a 700 reais<sup>68</sup>. Neste mesmo ano o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE), estimou o salário mínimo necessário em 1.366 reais. Nos estados da Bahia, Minas Gerais, Paraná e Mato Grosso do Sul os salários aumentaram entre 1995 e 2003 entre 18,4 % (para os professores com licenciatura plena na Bahia) e 116,4 % (para os de licenciatura curta no Paraná). No entanto, a inflação no período foi de 163,12%, 144,7% ou 114,4 % segundo as estimativas da Fundação Getúlio Vargas, do DIEESE ou do IBGE respectivamente (VIEIRA, 2003). Tomando o período 1979-2003, o poder aquisitivo do piso salarial dos professores da rede estadual paulista despencou, significando em 2003, 23% do seu valor em 1979. As gratificações significam 20% da remuneração inicial. Em 2000 foram estabelecidos os bônus mérito e gestão, outorgado anualmente e associado ao cumprimento de metas de produtividade. Quanto aos benefícios, os docentes da mesma rede recebem ticket alimentação, mas nem cestas básicas, nem vale-transporte. Os adicionais são: para exercício da profissão em local de difícil acesso, para exercício da profissão em área de risco e por trabalho noturno (SAIFI, 2005)

<sup>67</sup> No caso citado os governos pagam 14º e 15º salários, sem modificar o montante dos salários docentes.

<sup>68</sup> Os estados são Tocantins, Piauí, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Norte, Alagoas, Mato Grosso, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul.

Uma pesquisa realizada recentemente em escala nacional, permite dimensionar as condições atuais de contratação. Entre os docentes que têm menos de cinco anos de serviço 46,6 % têm contrato temporário e 13,4 % estão contratados pelo regime da CLT. Entre os que levam de seis a dez anos na atividade as porcentagens caem a 23,3 % e 13,7% respectivamente (UNESCO, 2004). Por regiões a situação é a seguinte:

**Tabela 7. Proporção de professores por região geográfica segundo o vínculo institucional com a escola**

	Norte	Nordeste	Centro oeste	Sudeste	Sul	Total
Efetivo concursado	52,2	63,3	77,5	64,6	74,8	66,1
Efetivo sem concurso	16,7	21,3	3,5	3,7	4,4	9,2
Contrato temporário	29,0	12,3	16,1	25,4	10,2	19,1
CLT	2,2	3,1	2,9	6,3	10,5	5,7

**Fonte:** UNESCO (2004)

Ainda que a informação não se apresente aberta por estados, as altas porcentagens de contratados na região sudeste (que é a mais importante do país) provavelmente se explicam pelo peso dos contratados no estado de São Paulo; do mesmo modo, o Paraná possivelmente responde pela importância dos contratados pela CLT no sul. Em 2002, a rede estadual de São Paulo, possuía 75,9% dos professores de ensino fundamental como ACT's e os 24,1 % restantes como Estatutários. No conjunto das redes municipais do mesmo estado, os professores ACT's são 10,2 %, os Estatutários 73,4 % e existem 16,2% de celetistas (PALLEROSI, 2005).

O cenário descrito, tanto político como educacional, permite que algumas gestões estaduais levem adiante políticas muito agressivas para a docência. Inversamente, representam limitações para as que tentam se afastar da ortodoxia. Com efeito, a reconversão trabalhista do magistério, com suas políticas produtivistas, cobra força nos anos '90, com a cobertura das medidas federais citadas. Cabe mencionar algumas gestões que impulsionam medidas de reconversão neoliberal do trabalho docente, e o caso paradigmático do Rio Grande do Sul, durante o governo do PT, no qual a ex-presidenta do sindicato foi Secretária de Educação.

No Rio de Janeiro é criado o projeto *nova escola* de pagamento por produtividade, implementado em 1999. Supõe a classificação das escolas numa escala que vai de 1 até 5, da qual depende um adicional entregue aos docentes. Antes, em 1996, havia-se implementado o Programa de Exoneração Incentivada (demissão voluntária), ao qual aderiram mais de três mil docentes (SILVEIRA, 2002).

O governo no Paraná de Jaime Lerner (1995-2002) caracteriza-se pelas políticas de terciarização da formação<sup>69</sup>, de administração das contribuições previdenciárias e de contratação dos docentes. Inicialmente Lerner tenta que sejam as Associações de Pais as que contratem os docentes, mas ante a impossibilidade de avançar nesse caminho cria em 1997 a Paranaeducação, uma empresa que realiza as contratações nos marcos da CLT, isto é, dos trabalhadores do setor privado. Em 2004, ainda continuavam contratados pela Paranaeducação 1.625 docentes e 10.340 funcionários e administrativos. Durante dois anos e meio, para quebrar a resistência do magistério organizado, a gestão Lerner deixa de realizar por folha de pagamento o desconto da cota sindical aos filiados. O sindicato docente consegue preservar alguns direitos e leva adiante, no ano 2000, uma greve que obriga o governo a negociar e retroceder em importantes pontos. Nas eleições de 2002 é eleito governador Roberto Requião, opositor a Lerner, comprometido com a extinção da Paranaeducação (OLIVEIRA, 2005; PITON, 2005).

A gestão de Mario Covas em São Paulo (1995-2001) reorganiza a rede de ensino a partir de 1996, separando os primeiros quatro graus do Ensino Fundamental dos segundos quatro, e promovendo a municipalização. Também se aumenta o mínimo de alunos por sala de aula, fixando-o em trinta e cinco, quarenta ou quarenta e cinco segundo o nível. O número de municípios paulistas com rede de ensino cresce de 71 em 1995 a 520 em 2001 (PALLEROSI, 2005). Os docentes enfrentam esta política com uma campanha contra a municipalização em 1997, com o apoio de muitos municípios. No mesmo ano a Secretaria de Educação elabora um novo Plano de Educação sem a participação do magistério e, em 1998, o sindicato realiza uma greve de treze dias contra um decreto que ameaça os Admitidos por Contrato Temporário (ACT's) com demissões ao final do ano (KRAWCZYK; BRUNSTEIN, 2003; SALOMÃO, 2003). As demissões por causa da municipalização se vêem refletidas na APEOESP que, pela

---

<sup>69</sup> No marco do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, co-financiado pelo Banco Mundial, cria-se em 1995 a Universidade do Professor, dependente da Secretaria de Educação do Estado e responsável pela capacitação continuada dos docentes da educação básica. Para realizar isto, contrata-se uma consultoria encarregada de uma formação pensada à imagem dos cursos empresariais (GENTILI, 1998).

primeira vez desde 1979, tem uma queda real na filiação. De qualquer maneira, esta se mantém em níveis superiores aos da década do '80.

**Tabela 8. Afiliação a algumas das entidades de base da CNTE**

Anos	APEOESP (São Paulo)	CPERS (Rio Grande do Sul)	SINPEEM (Cidade de São Paulo)
1977		18.559	
1979	32.000	32.069	
1981	19.000	44.380	
1983	30.000	48.413	
1985	33 000	58.270	
1987	52 000	63.437	
1989	65 000	67.596	3.600
1991	80 000	76.305	17.600 (1992)
1993	122 000		
1995	150 000		26.000
1998	138 000		
1999	139 000		34.000
2001	136 000		
2003	149 000		
2005	150.386 (*)	85.126 (*)	41.000 (*)

**Fonte:** Elaboração própria baseada na pagina web da APEOESP: [www.apeoesp.org.br](http://www.apeoesp.org.br) (consulta: fevereiro 2006); em Pacheco (1993) para o CPERS e em Sadi (2001) para o SINPEEM.

(\*): Congresso da CNTE, 2005.

**Nota:** A queda da filiação entre 1979 e 1981 na APEOESP não é real, mas contável; deve-se à política repressiva do governador que tentou asfixiar a organização docente não repassando as contribuições dos filiados.

O caso do Rio Grande do Sul, estado no qual a esquerda petista tem importância e em cuja capital implementou políticas valorizadas por toda a esquerda brasileira, como é o caso do “orçamento participativo”, mostra as dificuldades para reverter o quadro de desvalorização salarial – ainda quando se procura uma política de ruptura com os delineamentos federais. Em 1998 o PT ganha as eleições estaduais e estabelece quatro eixos para as políticas sociais no

estado: universalização de direitos; unicidade das políticas; caráter público das políticas (o estado controla, fiscaliza e regula) e controle social das políticas (TAVARES, 2002). A Secretaria de Educação é ocupada por Lúcia Camini, até então presidente do sindicato docente. Na área educacional a principal proposta do PT é a realização de uma Constituinte Escolar, lançada em 22 de abril de 1999. Junto a isso, o governo propõe a eleição direta, por lista, dos diretores de escola. Este projeto é fruto de um debate na comunidade escolar e também contempla a eleição do vice-diretor, a possibilidade de reeleição só uma vez e o fim da avaliação externa.

Pese a abertura do governo às demandas da categoria relativas ao Plano de Carreira e outras questões, o magistério esperava a reposição das perdas salariais dos anos anteriores. O governo tenta desdobrar a negociação salarial da educacional, mas o sindicato subordina sua participação na Constituinte Escolar a uma proposta de recomposição salarial. Depois das negociações de 1999, o CPERS decide não começar as classes em 2000 se não tivessem reajuste salarial. Após rejeitar uma proposta realizada no verão, em 1 de março começam as aulas e no dia seguinte os docentes em assembléia votam uma greve que se estende por trinta e dois dias. A greve é suspensa sob protesto, após o governo melhorar a proposta salarial. O problema, a partir do governo, não era a justiça da reivindicação, mas as limitações financeiras do estado.

Embora Cardoso seja reeleito em 1998, o projeto governista perde certo fôlego. A CNTE tinha participado de manifestações unitárias junto à CUT e ao MST (1997 e 1998) e organizado a Marcha pela Educação (1998). Em 1999 se realiza a Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública e a Marcha Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública. Em 2001 voltou a ser organizada a “Semana...” e desde esse ano acontece anualmente. Esta se realiza nos meses de março ou abril – já nos 80 em abril realizavam-se as paralisações ou os protestos nacionais da categoria – e é acompanhada por medidas de força, entre outras atividades com as quais os docentes tentam nacionalizar uma luta caracterizada pela fragmentação dos cenários de negociação.

Inaugura-se uma nova onda de greves docentes, das quais as de São Paulo e Minas Gerais, em 1998, foram um prelúdio. Detendo-nos só nos casos estaduais dos quais temos informação, podemos enumerar brevemente as principais greves realizadas. Em São Paulo realiza-se uma greve de setenta e três dias (maio de 2000), em Minas Gerais de quarenta e dois (maio de 2000) e quarenta e oito (maio de 2002), no Paraná foram trinta e oito (maio de 2000), no Rio

Grande do Sul trinta e dois (março de 2000), em Sergipe vinte e três (maio de 2001), no Rio de Janeiro dezesseis (outubro de 2001) e poucos meses depois setenta e sete (março de 2002), no Pará sessenta e dois (março de 2002), na Bahia cinquenta e oito dias (abril de 2002) e trinta e cinco (setembro de 2002) e no Espírito Santo quarenta e dois (agosto 2002). Na investigação de Silveira (2002) sobre o magistério do Rio de Janeiro indicam-se algumas características que provavelmente sejam generalizáveis acerca das diferenças entre estas mobilizações e as da década de '80. A primeira, que as greves são cada vez mais extensas e, as conquistas, relativamente menores. A segunda, que o grau de mobilização dos '80 não se reedita. A terceira, a pouca participação da comunidade educacional. A quarta, uma certa burocratização, evidenciada no fato de que não surgem novos líderes de base.

A limitada, mas crescente, mobilização social contra as políticas neoliberais do governo fortalece, e é por sua vez promovida, pela principal oposição política, o Partido dos Trabalhadores. Depois de perder as eleições em 1989, 1994 e 1998, as de 2002 significam o triunfo do PT.

#### **4.4 O governo Lula e o sindicalismo docente**

O Partido dos Trabalhadores chega ao governo sendo um partido muito diferente do que era nos anos '80. Numa sociedade desmobilizada e regressivamente afetada pelos anos de FHC; com o PT institucionalizado, voltado mais à atividade governamental e parlamentar que aos movimentos sociais, aliado de partidos que pouco tinham a ver com as bandeiras históricas, com um discurso transformado. Expressa, de qualquer modo, os anseios de mudança da sociedade.

O sindicalismo docente também é outro. Tinha se consolidado como um sindicalismo *cutista* e suas organizações tinham crescido organizacionalmente, estendendo-se ao interior dos estados e desenvolvendo, em menor ou maior grau, a prestação de serviços aos filiados. Num contexto de desmobilização e força ideológico-política das propostas neoliberais em quase todas as áreas, a distância entre as bases e as conduções ampliou-se. A principal corrente sindical da CUT, Articulação Sindical, evidencia certo desgaste, e já desde antes da ascensão do governo Lula esta situação é pelo menos parcialmente capitalizada pela oposição de esquerda, que até 2004 permanece em bloco dentro da CUT. As correntes à esquerda da Articulação conseguiram, na estratégica APEOESP, conquistar a proporcionalidade na

composição da diretoria em 2001, e de uma diretoria executiva com vinte e sete lugares conquistaram sete nas eleições de 2002 e dez nas de 2005. Além de ser maioria na condução do sindicato do Rio de Janeiro desde a primeira metade dos '90, as correntes à esquerda da Articulação Sindical ganham as eleições no sindicato do Paraná em 1999 e na entidade da cidade de São Paulo em 2005. Estas três entidades são, numericamente, a quinta, sexta e sétima na CNTE.

Em que pese algumas tentativas de nacionalizar a discussão dos regimes de trabalho<sup>70</sup>, de fato é nas questões previdenciária e orçamentária que se centra a negociação entre o magistério e o executivo federal.

Em seu primeiro ano de governo, Lula implementa uma reforma da previdência mediante a EC nº41, segundo a qual os próprios aposentados contribuirão ao regime previdenciário, e acaba-se com a paridade e a integralidade – os princípios segundo os quais o valor dos benefícios é o último salário da ativa e a correção é feita pelo mesmo índice do reajuste dos servidores ativos. Estabelece que a previdência complementar dos servidores, introduzida como modalidade na EC 20 de 1998, será “pública” e “fechada”, mas remete as definições sobre estes fundos de pensão para uma futura legislação infra-constitucional (TAVARES; SADER; GENTILI; BENJAMIN, 2004). Trata-se de um verdadeiro divisor de águas a partir do qual setores do sindicalismo público enfrentam-se com o governo. Algumas destas entidades, como a de docentes de nível médio e básico da rede federal (SINASEFE), acabam saindo da CUT com o argumento de que ela tornou-se pilar de apoio de um governo que aplica medidas antipopulares. É um dado histórico novo porque as correntes que tinham se afastado do PT, na década de '90, mantinham-se dentro da CUT. Até o ano de 2006 nenhuma entidade da CNTE deixou a CUT, mas este é um dos principais debates do movimento. As agrupações à esquerda da Articulação Sindical estão, elas mesmas, profundamente divididas, devido ao fato de que algumas defendem a saída do PT e da CUT, outras só a saída do PT, e outras se mantêm dentro de ambas as estruturas. Ainda que a CNTE participe das mobilizações nacionais contra a reforma, a ruptura com o governo não se aprofunda, e na área previdenciária centra a sua atividade no impulso de uma medida paralela que se promulga em 2005 e amortece alguns efeitos da reforma.

Nos primeiros três anos do governo Lula a CNTE critica a continuidade em alguns aspectos da política educacional com o governo de FHC, basicamente aqueles que envolvem

---

<sup>70</sup> O Deputado Federal Carlos Augusto Abicalil, ex-presidente da CNTE, apresenta o Projeto de Lei 1592/03 que estabelece os princípios dos Planos de Carreiras para todos os trabalhadores da educação básica (docentes e funcionários técnico-administrativos) de todos os níveis e modalidades.

financiamento, como a não atualização dos valores do FUNDEF e a manutenção dos vetos ao Plano Nacional de Educação que impediram que fosse levado adiante. No programa de governo do PT estava prevista a superação do FUNDEF, com vigência até dezembro de 2006, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O FUNDEB supõe diferentes mudanças, entre elas um novo critério para o destino dos recursos, para potencializar os outros níveis educacionais (“Básica” inclui os outros níveis, não só o Fundamental). A discussão em torno do FUNDEB, na qual a CNTE inicialmente participa, acaba não dando muitos frutos devido a que a proposta final do governo não inclui a questão do piso salarial nacional, coloca um piso de 60% que pode se destinar ao pagamento de docentes em atividade (a CNTE exigia 80% para o total de trabalhadores), não torna o Estado responsável das somas que deve e mantém uma base de financiamento considerada insuficiente, que poderia significar em alguns estados um retrocesso em relação ao FUNDEF. A discussão sobre o FUNDEB e a conversão da dívida externa por recursos para a educação encontram-se entre as principais campanhas da CNTE nos últimos anos. A pressão da CNTE conseguiu a inclusão, no projeto do FUNDEB, de aspectos que não estavam inicialmente contemplados na proposta do executivo federal: a inclusão da educação infantil (creches), o aumento da contribuição da União e, fundamentalmente, a incorporação do Piso Salarial Profissional Nacional.

Talvez a principal diferença entre os governos de FHC e Lula, desde o sindicalismo docente, resida em que com o governo do PT foram criados numerosos espaços de diálogo e chegou ao fim a negação e repressão de Cardoso. A CNTE também valoriza a abertura do novo governo aos sindicatos e ao mundo acadêmico e algumas políticas parciais, como a política profissionalizadora com os técnico-administrativos (ver Fragmentos do Caderno de Resoluções do XXIX Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação em anexo)

Em 2004 o PT perde as eleições em importantes cidades e em 2005 a oposição, montada sobre os escândalos de corrupção, não pára nos seus ataques ao governo. Este, por sua parte, mantém os compromissos assumidos com a estabilidade política e econômica. Neste contexto desenvolve-se um amplo debate no movimento sindical e popular. O Movimento dos Sem Terra, a União Nacional dos Estudantes e a CUT baseiam a sua ação política na caracterização de que, ainda que o governo deva realizar mudanças importantes (sobretudo na área da política econômica), a sua crise é capitalizada pela direita; e que, pese as limitações, trata-se de um governo que abre espaços e no qual as organizações sindicais (particularmente a CUT) podiam ter incidência.



#### 4.5 Considerações

O contexto no qual se produziram as discussões sobre as práticas sindicais levadas adiante pelo magistério no processo iniciado em finais dos anos '70, e que marca desde então o debate, levou a unificar elementos que eram relativamente independentes. Embora nem sempre apareça explicitado com clareza, percebe-se uma relação direta entre a citada transformação na auto-percepção docente (a identificação como trabalhadores), com uma suposta ruptura no caráter das reivindicações (que teriam deixado de ser “corporativas”) e o tipo de organização predominante no setor (de associações que prestam serviços a sindicatos de luta)<sup>71</sup>. Estes elementos eram relativamente independentes porque é falso que trabalhadores sem ambigüidades na sua definição ocupacional, só por isso, construam organizações que não prestam serviços, e também é um equívoco que o sindicalismo se caracterize pelas demandas não corporativas.

No esforço por centralizar as negociações, assim como no de unificar a representação do setor e estendê-la, avançando a um sindicalismo por ramo de atividade, a docência brasileira percorre caminhos já traçados por outras categorias. Lembremos mais uma vez que o faz desde antes das mobilizações de finais dos '70 e que supõe ritmos desiguais, dificuldades e retrocessos parciais. Detivemo-nos especialmente neste processo para mostrar que, à diferença de outros segmentos da classe trabalhadora brasileira, e também à diferença do magistério federal mexicano, os docentes brasileiros o fazem com uma intervenção estatal muito limitada.

O processo pelo qual as lideranças identificadas com o novo sindicalismo alcançam às conduções das entidades docentes reforça nosso argumento. A facilidade com que as correntes radicalizadas criaram associações docentes à margem das institucionalizadas no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, seria difícil de encontrar no setor privado, devido ao monopólio da representação. De fato, as oposições sindicais nucleadas na CUT nos '80, conquistaram as conduções sindicais ou desapareceram.

Os Planos de Carreira são estabelecidos unilateralmente, dependendo da relação entre os governos e o magistério a sua eventual negociação. A greve estava simplesmente proibida até 1988. A principal luta da docência é ser aceita como contraparte numa negociação que não está regulada. A negociação entre o executivo federal e a CNTE revela como um governo

---

<sup>71</sup> Isto aconteceu com o *novo sindicalismo* de conjunto, e análises posteriores se encarregaram de indicar os fortes elementos de continuidade. Ver Santana (1999).

pode necessitar (o de Itamar Franco) e depois outro prescindir (o de Fernando Henrique Cardoso) de um acordo com a organização sindical quando a relação social de forças muda, de uma maneira muito mais crua que no setor privado, sem mecanismos legais que canalizem o conflito. Mostra também como a CNTE não logra, pese a sua forte articulação com o PT, a CUT e outras organizações do âmbito educacional, pressionar com sucesso o novo governo no sentido de manter os compromissos assumidos pela gestão anterior.

Enquanto a regulação estatal da década de '30 contribuiu decisivamente para a organização vertical e horizontal do sindicalismo brasileiro, nada disso aconteceu com a docência, que avança por esse trilho tardiamente e já com um Estado que não tem interesse em promover a atividade sindical (ainda que controlada). Com efeito, não existe uma política do Estado para integrar o sindicalismo docente organicamente – não nos referimos, claro, à captação ideológica. É notável que com o governo Lula muda positivamente a relação com o sindicalismo magisterial; no entanto, as limitações econômicas e políticas a respeito da possibilidade de satisfazer as demandas docentes, trabalham contra a adesão dos quadros intermediários e das lideranças sindicais. Isto se encontra por trás do crescimento dos setores mais radicalizados, ainda sem a reedição de processos de mobilização da amplitude dos vivenciados nos '80.

## 5. DEMOCRATIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E DEPOIS. A EXPERIÊNCIA ARGENTINA

Na Argentina, já em finais do século XIX são criadas associações docentes, como a *Liga de maestros* em San Juan ou a *Sociedad Unión del Magisterio* na cidade de Rosario, às quais, a começos do século XX, somam-se as entidades provinciais constituídas em Córdoba (1920), Buenos Aires (1925) e Santa Fe (1928). A *Confederación Nacional de Maestros*, formada em 1917 com a intenção de agrupar o magistério nacional, apenas pode agrupar a organizações do interior do país e concentra sua afiliação na Capital Federal (VÁZQUEZ; BALDUZZI, 2000; NIGRO, 1984).

A descentralização da contratação é um dos fatores que dificulta a organização nacional. O estado federal cria escolas em todos os níveis, gerando um sistema paralelo ao das províncias, mas sem alcançar o peso que teve, por exemplo, o estado federal mexicano. Em 1970, 30% das escolas dependem do estado nacional (RIVAS, 2004).

Em 1943, trinta e duas entidades de todo o país participam do Congresso pró Unidade do Magistério Argentino (NIGRO, 1984). Apesar deste impulso, as condições parecem não estar ainda maduras; haverá que esperar até a década de 1970 para que seja constituída uma organização nacional unitária. De qualquer maneira, o número é expressivo do desenvolvimento das entidades magisteriais e do seu interesse em confluir numa organização comum. Ainda sem estar constituídas como sindicatos, estas associações têm reivindicações trabalhistas: pagamento em data, aumento salarial, ingresso por concurso, estabilidade, emprego para os formados, questões previdenciárias e regulação da carreira mediante a promulgação de Estatutos Docentes. A *Confederación Nacional de Maestros* exige, também, participação no Conselho Nacional de Educação e sustenta que compete aos professores a condução do sistema educacional (NIGRO, 1984).

Inclusive antes de Perón ocupar a presidência (1946-1955), a sua atividade como Secretário de Trabalho e Previdência (1943-1945) começa a redefinir as relações do governo com os trabalhadores. Potencializam-se tendências anteriores (como a organização de sindicatos por ramo de atividade) e se cria uma nova legalidade (a de associações sindicais e, depois, a de convênios coletivos de trabalho), processo sobre o qual o sindicalismo capitaliza o crescimento da classe operária, perde autonomia em relação ao Estado e se redefine ideologicamente, abraçando majoritariamente as bandeiras do justicialismo. Ainda que as recomposições sociológicas dentro da classe operária, com o peso cada vez maior dos trabalhadores nativos, tenham um importante papel nesta redefinição ideológica, a atividade

do Estado e dos dirigentes operários não tem um peso menor. Em 1944 Perón apóia o projeto de regulamentação das associações profissionais proposto por líderes operários, que pretende garantir direitos políticos e econômicos para as organizações e proteger a militância sindical. O faz porque desta maneira se facilita a centralização da atividade econômica e se abre a possibilidade de introduzir um modelo corporativista (DOYON, 1988).

Nos anos subseqüentes o poder do sindicalismo aumenta, incluindo atividades no campo da seguridade social, que alcançam o desenvolvimento máximo com a criação posterior de Obras Sociais Sindicais. Estas se financiam com contribuições compulsórias das patronais e dos trabalhadores, e seu controle outorga um grande poder às entidades operárias nacionais, inclusive às de estrutura federativa – o que tem conseqüências em termos de disciplinamento interno e burocratização sindical. No caso docente, as Obras Sociais Sindicais não tiveram um papel significativo<sup>72</sup>.

A política do peronismo no setor docente nega como interlocutores às agrupações tradicionais (PUIGGRÓS; BERNETTI, 1993). Neste sentido o governo proíbe reuniões da *Confederación de Maestros* e dissolve o *Centro de Profesores Diplomados* (NIGRO, 1984), e tenta incidir no setor por meio de nomeações e pelo impulso à criação de organizações a ele subordinadas, ação rejeitada por boa parte do magistério que produz, segundo Puiggrós e Bernetti (1993), um racha no campo sindical docente. As razões da oposição do magistério ao peronismo vão desde a sua origem de classe até o rechaço à intromissão do Estado na área educacional, a defesa da Lei de Educação 1420 (derrogada pelo governo) e a falta de respostas a suas demandas trabalhistas. Estes autores mencionam uma resolução do ano 1948, segundo a qual seria obrigatória a afiliação do magistério à *Confederación de Personal Civil de la Nación*. Esta política se reeditaria em 1950 com o impulso de uma entidade específica para o professorado: a *Unión de Docentes Argentinos*. Pouco sabemos sobre o desenvolvimento desta organização nos anos seguintes, mas três anos depois do golpe de 1955, em junho de 1958, a sua *personería gremial* (carta sindical) é cancelada<sup>73</sup>. Em 1954 sanciona-se o Estatuto

---

<sup>72</sup> Os docentes provinciais contribuem para obras sociais do conjunto dos funcionários, não administradas pelos sindicatos. Nigro (1984) indica a participação, durante alguns anos e até 1968, da *Confederación de Maestros* no governo da Obra Social do Conselho Nacional de Educação – docentes da rede federal. Também para os docentes dessa rede, em 1972 cria-se a Obra Social Para a Atividade Docente (OSPLAD), que os governos intervêm até 1993. A ela aportam atualmente os docentes da cidade de Buenos Aires e os que foram transferidos da órbita nacional às províncias na década de '90. A CTERA consegue maioria no Conselho Diretivo de OSPLAD só em 1999.

<sup>73</sup> Para os dados relativos à *Unión de Docentes Argentinos* (data de criação; obtenção, cancelamento e restituição da *personería gremial*; e trabalhadores que agrupa) nos baseamos na informação disponibilizada na página web do Ministério de Trabajo ([www.trabajo.gov.ar](http://www.trabajo.gov.ar)). Na do sindicato ([www.sindicatouda.com.ar](http://www.sindicatouda.com.ar)) se fixa a criação em 1953 e agrega-se um dado interessante: a afiliação à *Confederación General de Profesionales* (CGP), entidade também promovida pelo peronismo. Acesso em: novembro 2005.

do Docente Argentino do General Perón, que regula o trabalho dos professores da rede federal, estabelecendo a estabilidade no cargo. O estatuto é derrubado em 1955 pelo golpe militar que destitui o governo justicialista (SAFORCADA; IVANIER et al, 2004; PUIGGRÓS; BERNETTI, 1993). Em que pesem as tentativas do primeiro governo justicialista, as organizações docentes permaneceram como um setor difícil para o peronismo (VÁZQUEZ; BALDUZZI, 2000; KRAWCZYK, 1993).

Em 1958 cria-se o Estatuto dos docentes nacionais e sobre essa base as províncias desenvolvem os delas. Entre as questões mais importantes, estes estabelecem as Juntas de Qualificação e Disciplina, que funcionam basicamente como um organismo responsável da organização das listas nas quais os docentes são ordenados de acordo com a pontuação obtida para acessar aos cargos. A existência de representantes do magistério nestas juntas é o caminho para conseguir uma relativa imparcialidade na aplicação dos critérios para selecionar o pessoal.

Nestes anos cresce o ativismo magisterial, e com ele cria-se a *Federación de Educadores Bonaerense* (FEB) na província de Buenos Aires e a *Unión de Maestros Primarios* (UMP) na Capital Federal. Pese à quantidade de organizações docentes, para a década de '60 só cinco em todo o país contavam com *personería gremial* (VÁZQUEZ; BALDUZZI, 2000).

A existência de poucas organizações docentes reconhecidas como sindicatos é eloqüente de como, ainda que legalmente permitida, a sindicalização no setor ainda não avança como projeto. Vázquez e Balduzzi (2000) indicam algumas causas das dificuldades que encontram para se desenvolver estas organizações, vinculadas à autopercepção do magistério, o lugar social do docente e as múltiplas fragmentações dentro da própria categoria. Queremos agregar um elemento. Alguns dos principais benefícios criados pelo primeiro peronismo para as organizações sindicais reconhecidas pelo Estado – e que operam como um fator ativo no enquadramento das organizações no regime estabelecido, inclusive das não peronistas – não se aplicam à docência (como a lei de convênios coletivos de trabalho) e, à diferença do caso mexicano, aparentemente não são criados incentivos específicos para o magistério.

Os esforços por agrupar as entidades docentes levam à criação, em 1970, do *Acuerdo de Nucleamientos Docente* (AND) onde se reúnem as principais organizações magisteriais. Por então a mobilização social não fazia mais que crescer e se radicalizar, desde que os protestos populares de 1969 acabaram com a relativa paz social, imposta mediante a repressão pela ditadura de Onganía desde o golpe de Estado de 1966. São anos de importantes greves

docentes. Dois anos depois da criação da AND surge a *Central Unificadora de Trabajadores de la Educación* (CUTE), muito menor e radicalizada. Em 1973 o AND e a CUTE confluem na formação da *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* (CTERA). Do Congresso no qual é fundada participam quatrocentas e dez entidades nacionais, provinciais, regionais, por cidade ou escola, do setor público e do privado, e de todos os níveis.

Na CUTE militam correntes de esquerda e do peronismo mais radicalizado. A identificação como “trabalhadores da educação” e a radicalidade das medidas de força que impulsionam os une na disputa com as concepções de setores mais tradicionais, que mantêm a maioria na CTERA. Paralelamente, desde a direita do peronismo então no governo, é impulsionada a *Unión de Docentes Argentinos*, restituindo-lhe a *personería gremial* em finais de 1974. Alguns dirigentes sindicais lembram um desconto compulsivo ao magistério a favor da UDA neste período<sup>74</sup>.

CTERA se constitui por fora da regulação estatal e o governo inclusive a enfrenta. Pouco depois, a ditadura militar instalada em 1976, com a repressão generalizada e o assassinato de milhares de ativistas, entre eles muitos docentes, desarticula o processo de organização do sindicalismo magisterial.

### **5.1 Redemocratização e organização do sindicalismo docente**

Pese à força da repressão militar, os desaparecimentos e o encarceramento dos dirigentes, em 1979 um setor do sindicalismo convoca a primeira greve geral contra a ditadura e desde então cresce a luta pela democratização do país. O fim da ditadura militar é dinamizado depois do fracasso da Guerra das Malvinas (1982) e conseguido em 1983 quando é eleito presidente Raúl Alfonsín. Trata-se do primeiro presidente da União Cívica Radical (UCR) que vence nas eleições ao peronismo.

Alfredo Bravo, Secretário Geral da CTERA detido em 1977, é liberado em 1980. Ativistas docentes promovem a construção ou reconstrução de entidades provinciais de primeiro grau (sindicatos provinciais e não federações de entidades locais), incluindo os professores da rede particular, uma idéia já colocada nos convulsionados anos de vida democrática (1973-1976). O caminho desanda-se junto à luta contra os problemas económicos do magistério. Em Córdoba em 1979 se cria o Movimento de Recuperação, que avança na coordenação com ex-

---

<sup>74</sup> Entrevistas com José Maria Tessa e César Oxley, novembro de 2005.

ativistas de um sindicato de docentes particulares, para assumir a condução da *Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba* (UEPC) quando, em 1984, são realizadas as eleições para regularizar a condução da entidade. Em Santa Fe em fevereiro de 1980 se assina a ata de dissolução da *Federación Provincial del Magisterio* e fusão das entidades federadas num sindicato único; os que provinham das experiências mais radicalizadas se afiliam à reconstituída *Asociación del Magisterio de Santa Fe* (AMSAFE).

O governo recentemente eleito de Raúl Alfonsín lança em 1984 o Congresso Pedagógico, uma iniciativa inscrita no processo de redemocratização com a intenção de elaborar com participação popular as diretrizes de uma lei geral de educação. As entidades docentes, débeis organizacionalmente, absorvidas pela grande conflitividade interna e os protestos salariais, não intervêm com determinação no Congresso Pedagógico, que é ocupado, em boa medida, pelos setores conservadores vinculados à Igreja Católica (KRAWCZYK, 1993).

As forças que desde a década de '60 pressionavam a favor da descentralização das escolas nacionais tinham conseguido em 1978 a provincialização dos estabelecimentos de nível primário da rede federal. Mesmo assim, ainda estão a cargo do Estado nacional importantes colégios que concentram 20% dos alunos de nível médio (KRAWCZYK, 1993), e cujos principais sindicatos nacionais são a *Unión de Docentes Argentinos* (UDA)<sup>75</sup> e a *Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica* (AMET). Estes não se integram a sindicatos provinciais únicos, ainda que a AMET tenha participado do Congresso da CTERA em 1973 e a UDA se incorpore à Confederação em 1985. O Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP), uma das várias entidades sindicais de docentes privados, tinha participado do Congresso que criou a CTERA em 1973, mas não se integrou à Confederação. Posteriormente, tampouco concorda em se integrar a sindicatos provinciais únicos e se mantém por fora da CTERA, conseguindo um grande crescimento nas décadas seguintes e consolidando-se como o sindicato nacional do setor.

Neste processo se forma a chapa Celeste, atual condução da CTERA. Ainda que aglutine os setores do peronismo, não pode se definir do modo fechado que nacionalmente em termos de partido político, já que o principal é um projeto sindical. A relação com o justicialismo muda segundo os distritos e a conjuntura política, por outra parte também outros partidos tais como o Partido Socialista Popular (social democrata) em Santa Fe ou o Partido Comunista Revolucionário (maoísta) na província de Buenos Aires integram nos anos '80 esta mesma

---

<sup>75</sup> Em 1985 a UDA obtém a *personería gremial* (em finais de 1975 uma resolução tinha declarado nula a restituição da *personería* em 1974) para representar em quase todo o país aos docentes da rede federal, com exceção dos das escolas técnicas.

chapa. Seus dirigentes peronistas, basicamente os da província de Buenos Aires, tem vínculos com a renovação peronista, uma corrente que perde as eleições internas nas que Menem é proclamado candidato a presidente pelo Partido Justicialista (1988). Finalmente, e pese às afinidades, diferentes setores peronistas convivem na categoria. O perfil da UDA, o mais próximo ao peronismo sindical tradicional na docência, pouco tem a ver com os processos de reorganização provincial dos quais participa a chapa Celeste, ainda que ambos os grupos coincidam em algumas de suas críticas à condução da CTERA e na adesão de suas principais lideranças ao justicialismo.

No Congresso de reorganização da CTERA de 1985, numa ajustada votação, a condução é retida pelos setores não peronistas organizados na chapa Branca, entre os quais se encontram radicais e comunistas. A CTERA é nesse momento um dos principais sindicatos de cuja direção participam setores politicamente identificados com o radicalismo.

Um dos distritos com mais dificuldades para a unificação sindical, junto à Capital Federal<sup>76</sup>, é a província de Buenos Aires. A *Federación de Educadores Bonaerenses* (FEB) nunca tinha integrado a CTERA, mas existiam dentro da Confederação uma série de entidades regionais ou municipais, algumas ex-filiadas à FEB, com muita gravitação na Grande Buenos Aires. Entre estas se destaca a de La Matanza, conduzida por Mary Sánchez, referente provincial da chapa Celeste que lidera a marcha à formação de um sindicato paralelo à FEB. Em 1986 se forma o *Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires* (SUTEBA), impulsionado pela chapa Celeste e não reconhecido por outras entidades da província que integram também a CTERA. Esta aprova o ingresso da SUTEBA à Confederação, no que é mais um passo na escalada de tensões internas que acabam com a unidade sindical em 1987. Esse ano, no Congresso que tem que eleger uma nova condução, a CTERA racha. Wenceslao Arizcuren, de origem radical, tinha sido eleito Secretário Geral da CTERA em 1985 e apoiando sua reeleição se unem, politicamente, setores do radicalismo dissidente e a esquerda de CTERA (trotskistas e comunistas). Outros dirigentes radicais alinhados com o governo, assim como o conjunto do peronismo, confluem atrás da liderança de Marcos Garcetti, o referente da chapa Celeste. Sindicalmente as principais organizações da CTERA Arizcuren são os sindicatos provinciais de La Rioja e de Santa Fe, junto a outra série de entidades da Capital Federal e a província de Buenos Aires. Majoritariamente, as principais organizações docentes se organizam na CTERA Garcetti, que conta com o apoio do governo frente à

---

<sup>76</sup> Na Capital Federal a unificação entre duas grandes organizações por níveis, a ADEMYS e a UMP, se vê abortada e a primeira acaba fora da CTERA em começos dos anos '90, enquanto a segunda se reconstitui como *Unión de Trabajadores de la Educación* (UTE), hoje única entidade da CTERA no distrito.



CTERA Arizcuren, ainda que se trate de um peronista, tanto pela sua maior representatividade como pela sua postura mais negociadora<sup>77</sup>.

**Mapa 3. Mapa político da Argentina**



Enquanto isso, as esperanças no processo de democratização e a figura de Alfonsín se erodem pelos retrocessos em matéria de Direitos Humanos, já que o governo cede às pressões dos militares e sanciona leis que beneficiam os que estiveram envolvidos na repressão da última ditadura, excetuando os máximos responsáveis políticos. A isto se somam as dificuldades

<sup>77</sup> Entre os fatos mais visíveis, o reconhecimento oficial se expressa no desalojamento de Arizcuren da sede da CTERA pela polícia federal em setembro.

econômicas que levam ao abandono de qualquer tentativa heterodoxa e ao plano econômico Austral (1985). O plano Austral supõe ajuste fiscal, congelamento de salários e preços, mas rapidamente se encontra em dificuldades, entre outros fatores produto da pressão sindical. A CTERA decide a integração à *Confederación General del Trabajo* em 1985 e participa das greves gerais convocadas contra a política econômica do governo. Aumentando as dificuldades para Alfonsín, em 1987 o justicialismo ganha as eleições legislativas.

Depois das paralisações nacionais convocadas alternativamente pelas duas CTERAs nos últimos meses de 1987, 1988 começa com um grande conflito e o cenário sindical mais claro. Os mais de quarenta dias de greve nacional com mobilizações conduzida pela CTERA Garcetti marcam, perante a sociedade, a instalação nacional do conflito docente, e internamente a liquidação da CTERA Arizcuren<sup>78</sup>.

Em 14 de março se deflagra a greve da CTERA exigindo um salário básico unificado nacional e a negociação paritária centralizada. Com uma enorme adesão, é encabeçada pela CTERA Garcetti, ainda que também paralise suas atividades a CTERA Arizcuren e entidades por fora das duas Confederações. O governo oferece um salário básico de 500 austrais que não satisfaz o magistério. Inicialmente a CTERA propõe unificar a partir do salário básico mais alto, de 694 austrais, correspondente ao abonado pela província de Río Negro. A inflação força as lutas pela atualização constante dos salários, e depois de um mês de greve, a CTERA realiza outra proposta: 750 austrais de básico para o mês de abril (correspondentes agora ao da província de Córdoba) e a ampliação das competências da Comissão de Política Salarial Docente. Depois de trinta e cinco dias de greve, os professores voltam às aulas aceitando a Conciliação Obrigatória decretada pelo Ministério de Trabalho. A CTERA o faz com a condição de que não sejam descontados os dias de greve e ameaça voltar à luta quando vencer a conciliação.

A grande maioria das administrações provinciais, em mãos do justicialismo, não desconta os dias de greve e apóia a mobilização que confronta Alfonsín e nacionaliza uma discussão que, do contrário, seriam os principais interlocutores. Pelo contrário, os distritos radicais (Capital Federal, Río Negro, Córdoba e Tierra del Fuego) se mostram resistentes nas negociações, descontam os dias paralisados e se negam a discutir com os docentes.

Ainda que haja uma aproximação no que diz respeito ao básico unificado, o problema dos descontos faz com que a CTERA reinicie a greve em 18 de maio, com caravanas que partem de diferentes pontos do país e chegam à capital no dia 23: é a *Marcha Blanca*. Desta vez a

---

<sup>78</sup> No Congresso de 24 de maio de 1988 em que se decide suspender a greve, o sindicato docente de La Rioja, um dos mais decididos impulsores da CTERA Arizcuren, se integra à condução de Garcetti.

greve é menos forte e se inicia com um acordo próximo, que é alcançado no mesmo dia 23. O acordo supõe a suspensão das sanções aplicadas na Capital Federal e Tierra del Fuego, um salário de 750 austrais para o mês de maio e a criação de uma comissão bilateral que discuta nacionalmente os salários docentes.

O caráter pouco institucionalizado dos sindicatos do magistério, a não existência de monopólio na representação da categoria e a forte discussão política entre as diferentes correntes impossibilitam uma condução centralizada e absolutamente reconhecida pelo magistério. Com efeito, algumas entidades menores continuam a greve. Migliavacca (2005) cita este conflito como exemplo nacional de uma situação que aparece também em diferentes conflitos provinciais: o surgimento de grupos de docentes (afiliados e não afiliados) que não se reconhecem nas organizações e participam com autonomia delas nos processos de mobilização.

A partir do reconhecimento alcançado com a greve e a *Marcha Blanca*, CTERA logra discutir alguns acordos paritários, mas pouco depois a chegada de Menem ao governo muda regressivamente a situação política e fecha este caminho. De todo modo, em abril de 1991 é sancionada a Lei 23.929 de Negociações Coletivas de Trabalhadores Docentes, um resultado algo tardio da resolução da greve de 1988. A lei estabelece a criação de uma Comissão Federal de Política Trabalhista para os professores, para a constituição da qual se requer a participação das entidades sindicais, das autoridades federais e de doze províncias. A lei nunca foi aplicada.

## **5.2 A década neoliberal**

Eleito presidente em 1989, Menem assume antecipadamente ante a dimensão da crise do governo de Alfonsín, que não consegue controlar nem a situação econômica nem a social. Logo após o início do governo de Menem, definem-se algumas políticas agressivas para os trabalhadores e suas organizações sindicais: privatizações, flexibilização trabalhista e reformas do Estado, das estruturas sindicais, dos regimes de negociação coletiva e das obras sociais. Isto provoca fortes conflitos setoriais, que carecem de centralização, e promove a primeira cisão da CGT ante um governo peronista. No setor confrontador, a CGT Azopardo, a CTERA milita como um dos sindicatos mais combativos.

A CGT Azopardo não tem vida longa e os sindicatos mais moderados unificam-se em 1992

com a CGT menemista e as organizações que tinham se mantido independentes. Esta reunificação representa uma tentativa de acumular forças ante um governo que, fortalecido depois das eleições legislativas de 1991, não cede nas suas políticas anti-sindicais (FALCÓN, 1993). Com efeito, com as reformas estruturais encaradas, e com o Plano de Convertibilidade que fixa a paridade dólar-peso (1991), Menem consegue acabar com a crise em que assumiu e mantém por alguns anos o consenso social e a iniciativa política.

Durante os anos '90, a CTERA, por sua vez, 1) faz frente às leis nacionais de reforma educacional, 2) repensa sua projeção sindical alinhada com uma redefinição política da chapa Celeste, 3) fortalece sua organicidade e 4) coloca a necessidade de construir uma proposta pedagógica a partir do sindicalismo docente.

1) *Faz frente às leis nacionais de reforma educacional.* Na área da educação básica o governo sanciona duas leis. A lei 24.049 de fins de 1991 transfere às províncias escolas de todos os níveis, ainda que fundamentalmente se tratem de escolas médias. Os tradicionais sindicatos do setor, UDA e AMET, tinham se separado da CTERA e a partir da Confederação se impulsiona o *Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación Nacional* (SUTEN) para disputar a representatividade do nível médio da rede federal com a UDA. De qualquer maneira, as grandes mobilizações contra a transferência são promovidas fundamentalmente por docentes e estudantes autoconvocados. A transferência sindicalmente prejudica mais a UDA e a AMET, mas mesmo assim é uma medida que afeta a todos os sindicatos, já que os salários dos professores federais atuavam como referência nas negociações provinciais. A CTERA exige que a transferência seja financiada com fundos federais. Simultaneamente, se discute o projeto de Lei Federal de Educação, sancionado finalmente em 1993. A lei supõe uma profunda reestruturação do sistema e o com ela começa a chamada “transformação educacional”<sup>79</sup>. Ainda que crítica de ambas as leis<sup>80</sup>, a CTERA parece se concentrar mais em garantir que sejam estabelecidos na lei os recursos orçamentários necessários para o sistema e a gratuidade da educação pública – objetivos finalmente alcançados em

<sup>79</sup> Para uma crítica da lei e da “transformação educacional” de conjunto, ver Imen (2005).

<sup>80</sup> Pode-se ler nas memórias de CTERA do período 1992/1993: “*Ambos fueron reiteradamente merecedores de nuestra crítica posición y motivos elocuentes de nuestra lucha junto a la comunidad educativa en su conjunto. Sus consecuencias no se agotan, obviamente, en el acto de la promulgación, y el accionar de CTERA estuvo y estará orientado a preparar las estrategias para que sus efectos no terminen en la privatización de la escuela y/o su arancelamiento, tal como lo prevén las directivas del Banco Mundial en las que se fundamentan, tanto la transferencia como la Ley Federal*” (CTERA 1992/1993, p. 1).

virtude da mobilização da comunidade educacional (PAVIGLIANITI, 1996) – que na impugnação da nova legislação<sup>81</sup>. Esta atitude evoluiria nos anos subseqüentes a uma crítica geral sobre a política educacional menemista<sup>82</sup>.

2) *Repensa sua projeção sindical, alinhada com uma redefinição política da chapa Celeste*. Na condução da CTERA e perante a recomposição do justicialismo no período que vai de 1989 a 1992, a chapa Celeste repensa sua projeção política e sindical. Trata-se de uma política nacional apoiada nos militantes da província de Buenos Aires. A CTERA não acompanha Saúl Ubaldini, o Secretário Geral da CGT Azopardo, na sua volta à CGT, e junto com outros setores sindicais, entre os quais se destaca a *Asociación de Trabajadores del Estado*, promove a fundação do *Congreso de Trabajadores Argentinos*, em novembro de 1992. O CTA, convertido em 1997 em Central, confronta o governo, convocando às greves gerais e mobilizações, particularmente fortes no período 1995-1996, com as quais o sindicalismo impugna as políticas menemistas.

Na arena política, a chapa Celeste em SUTEBA participa como uma corrente interna da *Frente Grande*, criada ao redor de um grupo de deputados peronistas dissidentes e outras experiências políticas, várias tributárias da esquerda não peronista. Nas eleições presidenciais de 1995 a Frente Grande integra a Frente País Solidario (FREPASO), pela qual Mary Sánchez, até então Secretária Geral da CTERA, é eleita deputada nacional.

3) *Fortalece a organicidade*. Logo após assumir a condução da CTERA, a chapa Celeste avança no sentido de fortalecer sua organicidade. Isto acarreta fricções com diferentes setores e no começo da década de '90 ATECH (Chaco), ADOSAC (Santa Cruz), AMSAFE (Santa Fe), AESYA (Santiago del Estero) e ATEP (Tucumán) se desvinculam ou são suspensas da Confederação. Algumas destas organizações se reúnem com outras entidades que já não estavam na CTERA (como a UDA, que tinha se separado em 1988) ou que nunca estiveram (como a FEB) e impulsionam organizações

<sup>81</sup> Com efeito, Marta Delgado (2002) caracteriza como “pouco enérgica” a oposição da CTERA à transferência e Pablo Imen (2005) descreve como “vacilantes” as posições da Confederação quanto à Lei Federal de Educação.

<sup>82</sup> Quatro anos depois de sancionada a Lei Federal de Educação, na declaração final do I Congresso Educativo Nacional da CTERA, pode-se ler: “*Afirmamos la necesidad de una nueva Ley de Educación Nacional que se construya a partir de la derogación de la actual y del consenso y la participación popular y que a tal fin incluirá las conclusiones de este Congreso. (...) Rechazamos la Reforma Educativa implementada por el Gobierno Nacional porque es el fiel reflejo de una política de construcción de un Estado Antipopular. Profundiza las desigualdades sociales, impulsa un modo de vida autoritario e individualista y reduce la escuela a un mero ámbito de adquisición de competencias para insertarse en el actual modelo de mercado, minimizando el carácter político-pedagógico y de contención socioafectiva que aún tiene la escuela argentina*” (ver a Declaração final do I Congresso Educativo Nacional da CTERA em anexo).

nacionais alternativas à CTERA que não tem grande sucesso, em parte devido à falta de unidade política entre estes setores. A política da condução da CTERA é diferente segundo de que sindicato se trate; em algumas províncias espera pelo retorno das entidades e em outras promove sindicatos paralelos.

Depois de acabar com a conformação proporcional do Conselho Executivo e com os Congressos com mandato – chamados de Confederais – a CTERA modifica os estatutos para permitir o voto direto de sua condução. Por este caminho a Confederação deixa de ser uma entidade nacional que integra no seu Conselho Executivo todas as correntes sindicais para se converter numa organização mais centralizada e mais homogênea, mais forte, de sindicatos docentes provinciais únicos.

4) *Coloca a necessidade de construir uma proposta pedagógica a partir do sindicalismo docente.* Enquanto a projeção sindical e política é uma resposta à conjuntura dos primeiros anos do governo de Menem, o sindicalismo de confrontação, o fortalecimento da organicidade sindical e a atenção à dimensão educacional da atividade docente são, pelo contrário, posições programáticas da chapa Celeste. Uma concepção sindical segundo a qual a discussão educacional é parte da discussão trabalhista permite responder com iniciativa à reforma educacional. Isto se aprofunda com a gestão de Marta Maffei à frente da CTERA (1994- 2003). Em 1993 a CTERA cria a Escola Marina Vilte, que desenvolve tarefas na área da capacitação pedagógica e sindical, e em 1997 o Instituto de Investigações Pedagógicas Marina Vilte. Também em começos de 1997, a CTERA realiza o Primeiro Congresso Educativo Nacional, no qual intervieram instituições educacionais, universidades, organizações sociais e especialistas. Em 1999 se realiza o Segundo Congresso Educativo Nacional e em 2005 o terceiro.

Com a reforma educacional o Ministério da Educação nacional se transforma num Ministério sem escolas, com tarefas de avaliação, formação e controle. Ainda que existissem anúncios, as experiências de transferência aos municípios têm sido marginais<sup>83</sup> – salvo no caso da cidade de Buenos Aires, que não integra nenhuma província. Com o marco legal da reforma educacional sancionado e o Pacto Federal Educacional firmado (1994), o cenário de reforma, negociação e confrontação passa a ser fundamentalmente provincial. Quase ao mesmo tempo as crises fiscais deixam sem recursos as províncias mais pobres, e pouco depois começa o

---

<sup>83</sup> Rivas (2004) enumera: trinta e oito escolas na cidade de Córdoba, seis na de Ushuaia, outras em Tucumán e em municípios da província de Buenos Aires.

desgaste político do projeto menemista e a recessão econômica.

Fazendo um balanço da reforma da estrutura do sistema, Rivas (2003) sintetiza os seus efeitos: recentralização do poder mediante a direcionalidade da reforma na maioria das províncias pequenas, problemas econômicos em províncias que tiveram os seus sistemas educacionais ampliados sem poder sustentá-los, distanciamento entre a dinâmica política e a discussão educacional devido ao baixo nível de consulta, importante desgaste em todos os atores do sistema e fragmentação e irresolução do cenário educacional.

Por meio de uma série de linhas de ação, ao longo da década de 1990 os estados provinciais tornam menos democrática a gestão dos sistemas educacionais e tiram capacidade de influência aos docentes e aos seus sindicatos: os supervisores (o cargo mais alto da carreira docente) perdem poder e em algumas províncias os governos intervêm nas Juntas de Classificação e Disciplina (sobre as quais os sindicatos têm influência). Em Neuquén e Río Negro, províncias nas quais o Congresso Pedagógico dos anos '80 esteve associado a um processo de participação e descentralização democrática, o caminho é desandado. Os Conselhos de Educação, organismos pretensamente autárquicos e democráticos responsáveis pela gestão da educação, são eliminados em muitas províncias ou relegados a um papel consultivo; em três existe uma superposição entre o Conselho e o Ministério e só em quatro províncias pequenas mantém o seu papel original. Destas, unicamente em Neuquén o professorado tem a capacidade, em virtude de que conta com o mesmo número de integrantes que o governo, de intervir decisivamente (RIVAS, 2004).

O orçamento destinado à educação, que cresceu ao menos até a recessão econômica de 1998, não se destina aos salários docentes, que se desvalorizam e nos quais ganham importância os componentes adicionais. Estudando as remunerações dos docentes de dois dos principais distritos (a província de Buenos Aires e a Capital Federal) Iñiguez destaca que entre 1985 e 1998 o salário básico se reduz em 59% (na Capital) e 56% (na Província de Buenos Aires) e o salário bruto (isto é, incluídas as gratificações) 34% e 31 %, respectivamente. Se observamos o salário relativo – em relação ao PBI *per capita* – a desvalorização é ainda maior (IÑIGUEZ, 2000).

Muitas províncias avançam numa gratificação por assiduidade perfeita (conhecido como “*presentismo*”), com o sentido de enfrentar simultaneamente as greves docentes e um “*absenteísmo*” cuja denúncia se torna bandeira do governo. Para fevereiro de 1999, das vinte e quatro jurisdições, quinze pagam o *presentismo*. Entre elas, as quantitativamente mais importantes (cidade de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires e Mendoza), e a soma chega a representar mais da metade do salário básico em Santa Fe e Córdoba, e inclusive o

supera em Santa Cruz (IÑIGUEZ, 2000).

Junto à gratificação por assiduidade perfeita, Rivas (2004) indica outras duas formas de intervenção com as quais os governos fazem frente ao conflito educacional. Destacam-se as leis de titularização como moeda de troca e a prolongação do tempo de licença a partir do qual se deve convocar um suplente, como uma maneira não muito desgastante de ajuste fiscal.

As leis que em 2001 regulavam as condições de trabalho no setor, estabelecendo a composição das remunerações, os regimes de licença e a estabilidade trabalhista para os docentes titulares tinham sido, com exceção da vigente em Salta, sancionadas antes da Lei Federal de Educação. O Estatuto Docente da província de Salta estabelece a possibilidade de que uma parte das remunerações se vincule aos cursos de capacitação. Os outros, em geral, se limitam a retomar as categorias do Estatuto da rede federal (SAFORCADA, JAIMOVICH et al, 2004).

Por serem contraditórias com os princípios que norteiam as reformas educacionais neoliberais no que tange à gestão do pessoal docente, desde 1995 o Ministério de Educação tem elaborado diferentes documentos nos quais se propõe a derrogação ou reforma dos Estatutos (CARDELLI, 2001). Na disputa travada desde começos da década de 1990 os docentes parecem ter conseguido manter suas condições trabalhistas, impedindo a derrogação ou reforma dos estatutos, pelo menos significativamente.

Depois de muitas pressões os professores nacionais conseguiram a sanção da Lei 24.016/91 de aposentadoria docente, que estabelecia um regime especial: 57 anos de idade para as mulheres e 60 para os homens; 25 anos de serviço -10 dos quais frente a alunos-; 82% sobre o salário ao momento da aposentadoria. Pouco depois o decreto 78/94 derroga a lei de aposentadoria docente junto com outros regimes especiais.

Em 1993 a lei 24.241 da reforma previdenciária cria o Sistema Integrado de Aposentadorias e Pensões e introduz a possibilidade de administração privada dos fundos de pensão (com a transferência dos aportes de parte dos trabalhadores ativos a este regime, o déficit se aprofundou). Dois anos depois o Ministro Cavallo impulsionou a sanção da lei 24.463/95, que reforma o sistema acabando com a relação entre ativos e aposentados e deixando na Lei de Orçamento anual a fixação do valor da aposentadoria das pessoas que não migraram para o regime de capitalização. Os sistemas previdenciários dos professores contratados pelas províncias eram tradicionalmente administrados com relativa autonomia, mas onze administrações transferem seus fundos previdenciários à nação, que ficaram incorporados ao Sistema Integrado federal.



Enquanto isso, as entidades docentes continuam crescendo em número de afiliados.

**Tabela 9. Afiliação a algumas das entidades de base da CTERA**

Anos	AMSAFE (Santa Fe)	UEPC (Córdoba)	SUTEBA (Buenos Aires)	AGMER (Entre Ríos)	ATEN (Neuquén)	UTE (Ciudad de Buenos Aires)
1987			20.252			
1988						
1989						
1990		24.319				
1991			25.603			
1992	20.491					
1993		24.468		14.851 *		
1994			30.188		6.772 *	7.168 *
1995						
1996		26.606				
1997	25.796		41.489		7.492 *	9.520 *
1998						
1999		26.840				
2000			51.646	17.651 *		10.169 *
2001	29.399					
2002		27155 *		19.980 *		
2003			58.695 *			10.334 *
2004	34.767 *				8.078*	

**Fonte:** Elaboração própria baseada em documentos sindicais da AMSAFE e nas eleições da UEPC e do SUTEBA

(\*): Base de dados sindicais do Ministério de Trabalho, Empleo e Seguridad Social ([www.trabajo.gov.ar](http://www.trabajo.gov.ar)). Acesso em: novembro 2005.

Nas províncias, os conflitos são encarados pelo governo pensando na sua resolução imediata, a curto prazo, o que leva a uma situação de desencontro constante (GIOVINE, 2003). Neste contexto geral, se desenvolvem experiências de boas relações ou acordos entre governos e

sindicatos, em alguns períodos e com algumas organizações, em Formosa, Chaco, Buenos Aires e Córdoba (RIVAS, 2004). Entre os casos provinciais que têm chamado mais a atenção se encontram os de Córdoba – pelo acordo entre o sindicato e o governo em 1999 – e o de Neuquén – devido ao bloqueio da reforma pelo magistério. Vale tomar nota acerca de como em ambos os casos, e com resoluções políticas diferentes, os sindicatos se fazem fortes na oposição social à reforma educacional. Também de como a resolução negociada em Córdoba não evita os protestos docentes perante a crise fiscal.

O combativo professorado da província de Neuquén realiza importantes mobilizações contra a diminuição, em 1995, da gratificação por zona desfavorável (de 40% a 20 % do salário) e a eliminação de cargos docentes. Isto conflui para uma profunda luta dos estudantes dos institutos de formação docente (rechaçando a reforma que transformava os institutos, para que estes formassem os docentes para a nova estrutura definida na Lei Federal de Educação), e dos docentes e estudantes das escolas técnicas (modalidade não contemplada na Lei Federal). Depois se somam os estudantes secundaristas. Docentes e estudantes se unem em mobilizações e greves contra a aplicação da Lei Federal, se constituindo em referência nacional para o ativismo. A determinação da luta leva à paralisação da reforma e depois ao decreto pelo qual se suspende a aplicação da Lei Federal na província, aceitando de fato a vitória da comunidade educacional mobilizada. O governo tenta relançar a reforma através de uma lei provincial, mas isto tampouco tem sucesso, novamente pela resistência da comunidade educacional. Em dezembro de 2002, como uma aproximação ao sindicato, é declarada “inaplicável” a Lei Federal de Educação em Neuquén (SUÁREZ, 2005; MINTEGUIAGA, 2003).

Desde 1983 até 1999, Córdoba é uma província governada pelo radicalismo. Em fins de 1995 a gestão de Ramón Mestre impulsiona uma reforma educacional, que inclui a reforma do Estatuto Docente e a sanção da Lei de Transformação Qualitativa do Sistema Educacional. Junto a isto, e para fazer frente à crise fiscal, Mestre declara a Emergência Provincial. Isto significa entre outras coisas a não cobertura de vagas, o não pagamento ao pessoal suplente e outras medidas de ajuste. Perante esta situação, a *Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba* (UEPC) presta atenção especial ao envolvimento de pais, alunos e da igreja. Em agosto de 1996 se constitui a “Multisetorial em Defesa da Educação”, composta pela oposição social, sindical e política ao governo, e em 23 do mesmo mês se realiza uma mobilização de dimensões extraordinárias conhecida como a “*pueblada educativa*”. Trata-se de uma demonstração de forças que leva o governo ao diálogo, detém parcialmente a sua ofensiva e

depois da qual chega-se a conflitos parciais e constantes de menor visibilidade. Nas eleições de 1999 ganha José Manuel da Sota, do Partido Justicialista. A condução do sindicato de base da CTERA em Córdoba é uma das que tinha se mantido próxima ao justicialismo, e a secretaria educacional é oferecida a alguém afim ao sindicato (GIOVINE, 2003). Em 11 de setembro de 1999 o governo e organizações sindicais do setor assinam o Pacto de Qualidade Educacional. Neste marco reabrem-se os cursos de pré-escola de quatro anos e as escolas rurais fechadas durante a gestão Mestre, realizam-se concursos docentes, se derroga a resolução ministerial de 1997 que dispôs a obrigação de inscrever alunos unicamente nas escolas próximas ao domicílio e se põe fim à gratificação por assiduidade perfeita. Mesmo assim, não se prolongaria muito a nova relação com o governo. No final de 2001 a administração provincial revela a sua difícil situação fiscal, declara-se a Emergência Econômica, Social e Financeira e implementam-se medidas regressivas que levam à mobilização dos sindicatos de funcionarios públicos contra o governo.

O contexto de agitação da comunidade educacional ante a reforma, quando começava nas províncias a aplicação de algumas de suas principais características (como a mudança na estrutura, com o fim do ensino primário e secundário, por exemplo), não é exclusivo de Neuquén e Córdoba. Em 1996, na província de Buenos Aires, o SUTEBA promove a formação do Fórum em Defesa da Escola Pública. Este Fórum impulsiona uma caravana educacional em setembro, na qual participam quinze mil pessoas, e uma marcha no mês seguinte com vinte mil manifestantes, da qual participam a oposição política, centros de estudantes, padres e docentes autoconvocados. Num documento sindical de 2000, o SUTEBA explicava a razão desta política:

Debemos poder superar con el conjunto falsos dilemas y entender que no hay defensa de nuestro salario y del Estatuto Docente si no es en el marco de la defensa del derecho social a la educación. Para nosotros los trabajadores docentes, el concepto de la educación como un derecho es la premisa fundamental a partir de la cual nos posicionamos ante el sostenido embate del neoliberalismo, que la concibe como un “servicio” (SUTEBA, 2000)

Em todos estes casos, os sindicatos docentes protagonizam uma frente na qual participa o conjunto da comunidade educacional e a oposição política e sindical ao governador em exercício. Conseguem instalar o debate dos problemas trabalhistas associados à reforma, no marco de uma frente educacional a partir da qual disputam o sentido de uma política governamental. Indicam uma legitimidade da luta contra a reforma educacional, e dos sindicatos docentes como artífices dela, o que em 1997 se expressaria nacionalmente.

### 5.3 Apogeu e crise da oposição a Menem: da *Carpa Blanca* ao governo da Aliança

O ano de 1997 começa com conflitos em algumas províncias, entre elas Neuquén, onde as aulas não começam, já que em 10 de março inicia-se uma paralisação de quinze dias que se transforma em greve. As reivindicações são tanto pela implementação da Lei Federal de Educação quanto contra as reduções nas remunerações dos funcionários provinciais. O conflito docente é reprimido, se radicaliza, e tem dois desdobramentos. Um, o levantamento popular numa cidade do interior da província, Cutral-Co, ante a repressão da Comissão de Pais em Defesa da Educação Pública.

Outro, a nacionalização: em 31 de março a CTERA convoca uma paralisação nacional e uma mobilização. Paralelamente ao conflito docente em Neuquén (cuja condução no departamento Capital coloca-se como referência da oposição nacional de esquerda à chapa Celeste), em 2 de abril cinquenta e um professores, numa medida da CTERA, começam um Jejum na “*Carpa Blanca*”, instalada em frente ao Congresso da Nação para pressionar pela aprovação de um Fundo de Financiamento para o sistema educacional que inclua a recomposição salarial, propondo impostos progressivos (aos lucros das empresas privatizadas, por exemplo) para financiá-lo. O eixo da luta docente passa a se situar na *Carpa Blanca*.

A adesão à luta docente é impressionante, colocando a CTERA na crista de uma onda social e política de oposição ao menemismo. A resposta do Ministério da Educação é um projeto de financiamento educacional, alinhado às propostas neoliberais, que supõe a reforma dos regimes trabalhistas docentes. Fala-se de “profissionalização docente” e da modificação dos Estatutos. A CTERA se opõe e o Congresso Nacional, renovado em 1997 nas eleições em que perde o governo, rechaça o projeto. Como explicam as memórias sindicais da CTERA de 1997/98, o fortalecimento da organicidade sindical impulsionado no período 1988/1993 é chave para a sustentação da medida:

Mostramos y constituimos un frente sin fisuras. Las decisiones se tomaron siempre respetando los canales orgánicos y logrando un alto grado de cohesión interna sin imposiciones, sin rigideces, pero también sin anarquía y sobre todo un frente que no pudieron romper ni aún presionando sobre todos los sectores (CTERA, 1997/1998, p. 4).

O governo avança com a proposta da criação de um Fundo Nacional de Incentivo Docente financiado com um imposto sobre os veículos. Com este, que começa a ser cobrado em junho de 1999, o objetivo é liquidificar a base social da reivindicação magisterial. De fato, realizam-

se inclusive medidas de força de empresários do transporte contra o imposto.

O Incentivo Docente significa um claro retrocesso do ponto de vista da descentralização e uma vitória para a luta docente, que só muito pontualmente tinha atingido alguma melhora nas remunerações até então. Em outubro é recebida a primeira cota do incentivo (correspondente ao primeiro semestre do ano), mas como não está assegurada a cobrança das cotas seguintes e a CTERA pede a derrogação da Lei de Financiamento, a *Carpa* continua adiante. Neste mesmo mês, a Aliança pelo Trabalho, a Educação e a Justiça, uma frente política opositora integrada pelo FREPASO e pela UCR, da qual participam dirigentes docentes, triunfa nas eleições e é eleito presidente o radical Fernando de la Rúa.

A CTERA não levanta a *Carpa Blanca* até 31 de dezembro, depois de estar montada por 1003 dias, quando o Incentivo Docente é incluído no orçamento nacional e se derroga o imposto com que se financiou a cobrança da primeira cota. Segundo cifras da CTERA, tinham-se feito presentes dois milhões e oitocentas mil pessoas, solidarizado noventa e cinco delegações internacionais, feito jejum mil e quatrocentos docentes, reunido um milhão e meio de assinaturas em favor do financiamento educacional e realizado quatrocentos e setenta e cinco atos culturais e artísticos (CTERA, 1999/2000).

O breve governo da Aliança está marcado pelo continuísmo econômico – e a recessão concomitante, que rasteja desde 1998 –, o crescimento dos protestos sociais – impulsionado pelo sindicalismo e pelas organizações de desempregados – e a crise do governo.

Carlos Alvarez, dirigente do FREPASO, renuncia à vice-presidência em 2000 e a crise da Aliança coloca às claras as dificuldades para o projeto de centro-esquerda pretendido pelo FREPASO. A CTERA rapidamente se distancia da Aliança, que tinha desfilado íntegra pela *Carpa Blanca*, e cujo apoio foi muito importante para que fosse sancionado o Fundo Nacional de Incentivo Docente. De qualquer modo, não pode aglutinar socialmente na mesma medida que há uns anos atrás, depois do imposto automotor e num contexto no qual se encontram deslocados da agenda política a situação educacional e as condições de trabalho do magistério.

O incentivo acaba sendo pago mensalmente e atrasado. Em março de 2001 um novo Ministro da Economia anuncia um plano de ajuste econômico que inclui o fim do Incentivo Docente. A rápida resposta social e sindical põe fim à sua gestão e ao seu plano econômico, antes que ele consiga terminar com o Incentivo.

Produto da recessão, a crise fiscal tinha se aguçado, e muitas províncias, a partir do Compromisso Federal de dezembro de 1999, sancionam leis de solvência e responsabilidade

fiscal que significam em geral medidas regressivas para o funcionalismo: congelam-se os ascensos e se eliminam ou congelam diferentes gratificações. Também começam a emitir bônus, às vezes desvalorizados, com os quais pagam os funcionários públicos. Em meados de 2001 a situação se faz ainda mais dramática (CETRÁNGOLO et al, 2002). Em agosto de 2001, num documento da *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* pode-se ler qual é a situação dos professores nas diferentes províncias: na maioria eram devidas remunerações e décimo-terceiro salários, pagamentos eram feitos com vale alimentação em algumas (até 20% da remuneração, em Jujuy) e bônus em outras (de até 30% da remuneração, em Corrientes), reduções salariais (de até 13%, em Misiones) e congelamento da bonificação por antiguidade (CTERA, 2001). As greves e mobilizações docentes pipocam na geografia nacional, e particularmente sacodem a CTERA a partir da sua presença na província de Buenos Aires, onde se vive a luta mais importante da última década. Diferentemente das medidas de força dos anos anteriores, no marco da *Carpa Blanca*, que permitiram a hegemonia da condução da CTERA no sindicato, desta vez a situação é politicamente incômoda, já que dirigentes da chapa Celeste tinham apoiado a Aliança governante. O ativismo é parcialmente capitalizado pela esquerda sindical.

Esta situação é o prelúdio, na docência, do levante popular de dezembro de 2001 que acaba com o governo de la Rúa. Ao grito de “*que se vayan todos*”, os partidos políticos são duramente criticados pela sociedade, mas, sem alternativa política, o justicialismo ocupa desde então a primeira magistratura. Economicamente, o primeiro passo para sair da recessão é o fim da paridade peso/dólar, mediante uma ampla desvalorização da moeda.

#### **5.4 Opção desvalorizadora e recomposição política**

Com a desvalorização de janeiro de 2002, o valor do dólar se triplica em semanas e os salários se desvalorizam abrupta e dramaticamente. A aguda crise política, com mobilizações massivas quase cotidianas e um questionamento de todos os poderes e órgãos de representação (legislatura, parlamento, executivo, sindicatos, partidos políticos, etc.), coloca em suspenso a agenda de algumas reformas e força uma mudança no discurso político. É o fim da hegemonia ideológica neoliberal.

Um rápido balanço indica que as propostas mais programáticas de reforma educacional não foram alcançadas. O projeto neoliberal mais ambicioso foi o “Projeto Escolas 2001”, da província de San Luis, sancionado em agosto de 1999. Esta iniciativa criou as Associações

Educacionais como responsáveis da gestão da instituição escolar, o projeto pedagógico, os resultados obtidos e a administração financeira<sup>84</sup>. Foi uma experiência politicamente importante, embora marginal no seu alcance devido a que se trata de apenas algumas escolas. Tampouco se avançou substancialmente na municipalização ou na desregulamentação das condições de contratação docente.

Na cidade de Buenos Aires e nas províncias de Río Negro e Neuquén, não se implementou a mudança de estrutura estabelecida pela Lei Federal de Educação. Na cidade de Buenos Aires e na província de Río Negro devido às diferenças entre as autoridades distritais e nacionais, mas em Neuquén foi a oposição militante do magistério a que o impediu (RIVAS, 2004).

A transferência dos docentes nacionais às províncias em 1992-1994 e as transferências de algumas caixas previdenciárias provinciais à nação perante a crise fiscal dos estados produz uma situação heterogênea na docência. A CTERA reclama a aplicação da Lei 24.016 de Aposentadoria Docente. O problema previdenciário também motoriza mobilizações sindicais nas províncias, contra as tentativas de reforma que normalmente, entre outras questões, aumentam a idade de aposentadoria.

Evidenciam-se algumas mudanças progressivas no que tange às negociações paritárias das condições trabalhistas, apesar da não aplicação de uma lei nacional. Em Mendoza, Santiago do Estero, Jujuy, Río Negro e Entre Ríos se estabeleceram e funcionam negociações paritárias. Há avanços no mesmo sentido em outras províncias. Esta demanda do magistério por mecanismos legais que garantam a negociação das condições de trabalho com os seus empregadores, como no setor privado, não significam um abandono da defesa dos Estatutos Docentes. Segundo a CTERA trata-se de questões complementares: os Estatutos estabelecem um mínimo a partir do qual se negocia paritariamente (VÁZQUEZ, 2005).

A eleição de Néstor Kirchner como presidente (2003), do Partido Justicialista, significa um passo importante na recomposição política: o governo atinge índices significativos de adesão social impensáveis meses atrás. Ainda que se produza um crescimento econômico, basicamente como recuperação de uma crise sem precedentes, economicamente o modelo não muda e mantém os rasgos traçados a partir de 2002: crescimento baseado em exportações de baixo valor agregado.

---

<sup>84</sup> Estas Associações Educacionais não podem cobrar cotas e recebem um financiamento por aluno, garantido pelo Estado, do qual podem destinar até 85% ao pagamento dos salários docentes – que as Associações Educacionais contratam. Em nenhum caso poderão ter uma diferença superior a 50% dos salários dos que trabalham em idênticas condições nas escolas públicas administradas pelo Estado (RODRÍGUEZ, 1999).

A brutal crise econômica de 2002 atrasa os conflitos por recomposição salarial do magistério, concentrado em conseguir o pagamento em dia, sem descontos e sem bônus provinciais. Em fevereiro de 2003, a CTERA estima em 42% o deterioramento nas remunerações como consequência da desvalorização, do congelamento salarial, de retenções ou descontos de distintas gratificações e da redução do pagamento do Fundo Nacional de Incentivo Docente. Em algumas províncias a situação era ainda pior por conta das dívidas salariais (CTERA, 2003). No primeiro semestre de 2003 a CTERA ameaça instalar novamente a *Carpa Blanca*, exigindo que sejam reconhecidas e abonadas as cotas devidas do Incentivo Docente.

Progressivamente a economia cresce. Associadas, as receitas fiscais provinciais e nacionais aumentam, mas a um ritmo muito superior ao dos salários. Deste modo, a política trabalhista de não atualizar as remunerações é uma das variáveis que permitem explicar a melhora na situação fiscal a partir da crise; junto com o menor pagamento de serviços da dívida (pelo *default* de parte dela) e o aumento da arrecadação (CETRÁNGOLO; JIMÉNEZ, 2004). Isto é, parte do déficit fiscal é pago com a desvalorização das remunerações dos funcionários públicos.

Enquanto as províncias estouram em protestos trabalhistas, a situação da CTERA é politicamente delicada, ainda que dificilmente desta vez se traduza numa perda da representatividade como organização nacional<sup>85</sup>. Por um lado, tem uma boa relação com o governo de Kirchner, com o qual compartilha o perfil de centro-esquerda<sup>86</sup>. Olhando o período que vai de 1991 a 2005, fica claro que o menor nível de confrontação entre a CTERA e o governo nacional é, justamente, o dos últimos anos. Isto embora importantes lideranças da CTERA, e a ex-Secretária Geral, pertençam formalmente à oposição política<sup>87</sup>.

Por outro lado, a CTERA se encontra em um clima de crescente conflitividade trabalhista e, na sua base, com um mau humor gerado pela insuficiente recomposição salarial e a degradação das condições de trabalho. Os planos de luta em Santa Fe, Buenos Aires, Entre Ríos, San Luis, Salta, etc. são eloqüentes da determinação do magistério. Em algumas

---

<sup>85</sup> Desde o período crítico que sobreveio aos primeiros anos de condução da chapa Celeste, a possibilidade de constituir uma organização nacional paralela no magistério público decresce. Em 2003 algumas entidades se reúnem na *Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación* (CONTEDEC). Ao sindicato de docentes privados se somam o dos funcionários e técnico-administrativos das universidades, a AMET, e outras entidades. Outro setor integra hoje a *Confederación de Educadores Argentinos* (CEA). Aqui se encontram organizações de trajetória mais liberal, que se separaram da CTERA perante o impulso da organização com um só sindicato por província. A CEA nucleia entidades com peso na cidade de Buenos Aires e a província de Buenos Aires (a FEB), Santiago del Estero e Corrientes. A FEB, a principal de todas estas entidades, a partir de uma mudança na sua condução se aproxima a SUTEBA.

<sup>86</sup> Ver o Informe Político do Secretário Geral da CTERA, no LXXIX Congresso da entidade, em anexo.

<sup>87</sup> Desde o ano 2000 os dirigentes docentes que participavam do FREPASO tinham emigrado para a Afirmação por uma República Igualitária (ARI), partido formado em torno de uma legisladora radical dissidente.



províncias, como Santa Fe ou Buenos Aires, se limita ou se acaba com o adicional por assiduidade perfeita, incorporando-o ao salário. Em seções que eram verdadeiros bastiões da chapa Celeste se torna forte a oposição de esquerda, demandando maior confrontação.

O governo nacional ajuda financeiramente algumas das províncias, para abonar os salários e sair de lutas provinciais que, pela sua profundidade, tinham-se nacionalizado (como em Entre Ríos), prorroga o Fundo de Incentivo Docente e acorda a criação de uma Lei de Financiamento Educacional.

O Fundo de Incentivo Docente se estendia até 2004. As cotas que o governo de Kirchner pagava eram, na realidade, dívidas das administrações anteriores. Então se aumenta o montante das cotas – para saldar a dívida – e em agosto de 2004 o FONID se prorroga por cinco anos. Era a proposta da CTERA até uma solução de fundo que contemple o aumento do orçamento educacional. Um mês depois o governo outorga, por uma única vez, \$ 70 aos docentes de ensino básico da rede pública em todo o país.

Em maio de 2005 a CTERA realiza a primeira paralisação nacional no governo de Kirchner, enfatizando que não é contra o governo, mas em favor de uma lei de financiamento que aumente o orçamento educacional a 6% do PIB. A medida massiva e a mobilização que a acompanha não interrompem o diálogo com o governo e finalmente o projeto de lei é aprovado na segunda metade do ano. Estabelece um aumento progressivo da porcentagem do PIB destinado à área educacional até alcançar 6 % em 2010. A lei cria o “Programa Nacional de Compensação Salarial Docente” com o objetivo de contribuir para a compensação das desigualdades salariais do setor (art. 9) e faz referência a um “convênio marco” entre as entidades sindicais docente nacionais, o Ministério da Educação federal e o Conselho Federal de Cultura e Educação (onde estão representados os Ministérios provinciais) que incluirá pautas gerais referidas a: a) condições trabalhistas, b) calendário educacional, c) salário mínimo docente e d) carreira docente (art. 10).

Também ouvindo os reclamos docentes, em 2005 o governo derroga o Decreto 78/94 e reconhece a vigência da lei de aposentadoria docente. Além dos professores que pertenciam à rede federal, o novo decreto inclui no regime os professores das onze jurisdições que transferiram, na década de ‘90, as caixas previdenciárias ao sistema federal.

Entre o final dos anos ‘80 e começo dos ‘90 a oposição à Celeste na CTERA havia se debilitado muito. As correntes da esquerda sindical, ao longo da década de ‘90, só tinham alcançado notoriedade em lugares pontuais do interior do país, como na combativa capital da província de Neuquén. Mesmo assim, ao mesmo ritmo que o projeto da Celeste começa a ter

dificuldades, são as que capitalizam parcialmente o descontentamento. Em 1999 uma ruptura da chapa Celeste, apoiada pela esquerda, ganha a principal seção do SUTEBA. Durante o grande conflito salarial de 2001 no SUTEBA, a condução Celeste é muito questionada, e nas eleições de 2003 esta perde seis seções, a maioria delas na grande Buenos Aires. Um ano depois, no segundo sindicato da CTERA, a oposição de esquerda ganha a principal delegação – Rosario. Como parte de uma ampla efervescência sindical estas conduções, disputam de fato a condução das greves provinciais. Processos de fortalecimento da esquerda também se evidenciam em províncias menores, entre as quais o caso do magistério de Salta seja talvez o mais importante<sup>88</sup>. Por outro lado, os setores de CTERA próximos ao justicialismo – com dirigentes nas províncias de Córdoba, Salta, Formosa – também crescem. O que explica esta dupla situação é que a centro-esquerda aparece em dificuldades desde a crise do FREPASO e o atual governo do PJ disputa esse espaço, se assumindo “progressista”.

---

<sup>88</sup> Isto se expressa no Informe Político do Secretário Geral da CTERA no LXXIX Congresso da entidade (ver anexo).

**Tabela 10. Paralisações nacionais convocados pela CTERA 1991-2005**

Ano	Fecha	Demandas	Etapa
1991	11, 12, 13, 14 e 15 de março	Rechaço ao salário fixado pelo governo nacional para os docentes da rede federal.	Até a sanção da Lei Federal de Educação: 7 paralisações
	5 de junho de 1991	Recomposição salarial, incorporação ao salário básico das gratificações e implementação de paritárias.	
	7 e 8 de agosto de 1991	Recomposição salarial e implementação de paritárias.	
	27 de novembro de 1991	Convocatória a paritárias docentes e fundos para a transferência das escolas nacionais às províncias.	
1992	3 de julho de 1992	Incorporação à lei negociada no Congresso do princípio de gratuidade, um ponto relativo ao financiamento, participação da comunidade educacional na tomada de decisões, etc Rechaço à transferência sem fundos.	
	6 de agosto de 1992	Implementação de paritárias, unificação salarial e atenção à educação pública.	
	26 de agosto de 1992	Pela incorporação do princípio de gratuidade na Lei Federal de Educação e a garantia de financiamento.	
1993	10 de agosto de 1993	Implementação de paritárias, contra a privatização da educação.	Desde a sanção da Lei Federal de Educação até a <i>Carpa Blanca</i> : 8 paralisações.
	3 de setembro de 1993	Recomposição salarial, melhoras orçamentárias e defesa da educação pública.	
1994	29 de março de 1994	Recomposição salarial, contra a modificação dos Estatutos, salário básico unificado e solidariedade com a greve docente de Salta.	
	29 de setembro de 1994	Rechaço à política educacional, ao Pacto Federal, à flexibilização trabalhista e ao atraso salarial.	

1995	13 de março de 1995	Melhoras salariais e orçamentárias.	
1996	21 de março de 1996	Maior investimento em educação, pagamento em data e incrementos salariais.	
1997	24 de março de 1997	Pela derrogação da Lei Federal de Educação e aumento salarial. Em solidariedade com os docentes em conflito nas províncias.	
	31 de março de 1997	Contra a reforma educacional e em solidariedade com o conflito dos docentes neuquinos.	
	14 de abril de 1997	Contra a repressão em Neuquén que desencadeou um levantamento popular.	<i>Carpa Blanca</i> exigindo a promulgação de uma lei de financiamento que incluía a recomposição salarial: 11 paralisações
	20 de junho de 1997	Por uma Lei de Financiamento Educacional que incluía uma recomposição salarial para o magistério.	
	27 de novembro de 1997	Pela derrogação da Lei Federal de Educação e por uma Lei de Financiamento Educacional que incluía uma recomposição salarial para o magistério.	
1998	2 de abril de 1998	Por uma Lei de Financiamento Educacional que incluía uma recomposição salarial.	
	10 de julho de 1998	Contra o projeto de financiamento impulsionado pelo governo.	
	10 de setembro de 1998	Pela sanção do projeto de Lei de Financiamento Educacional que inclui um Incentivo Docente.	
	14 de outubro de 1998	Pela sanção do projeto de Lei de Financiamento Educacional que inclui um Incentivo Docente.	
	11 de novembro de 1998	Pela sanção do projeto de Lei de Financiamento Educacional que inclui um Incentivo Docente.	

1999	6 de abril de 1999	Pelo pagamento do Incentivo Docente.	
	11 de maio de 1999	Contra cortes orçamentários anunciados pelo governo.	
	24 de novembro de 1999	Pelo pagamento do Incentivo Docente (uma vez derogado o imposto com o qual se financiou a primeira quota).	
2000	30 de agosto de 2000	Contra o atraso no pagamento do Incentivo Docente e a assinatura do Pacto Federal Educacional II.	Governo da Aliança: 6 paralisações
2001	20 e 21 de março de 2001	Contra o programa de ajustes orçamentários que, entre outros pontos, acaba com o Incentivo Docente.	
	28 de junho de 2001	Contra o atraso no pagamento do Incentivo Docente e pelo descongelamento do orçamento educacional.	
	22 de agosto de 2001	Contra o ajuste no orçamento educacional.	
	4 de outubro de 2001	Contra o atraso no pagamento do Incentivo Docente.	
	22 de novembro de 2001	Contra o atraso no pagamento do Incentivo Docente.	
2002	14 de março de 2002	Pelo pagamento das dívidas salariais e por bolsas a estudantes e refeitórios escolares. Contra os cortes orçamentários.	Desde a desvalorização até 2005: 2 paralisações.
2003	--	--	
2004	--	--	
2005	20 de maio de 2005	Pela sanção da lei de financiamento educacional.	

**Fonte:** Elaboração própria baseada nas Memórias Sindicais anuais da CTERA (1990-2000) e na Base de dados sobre a Ação Sindical Docente/ Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais (1998-2005).

**Nota:** CTERA, como parte da Central de Trabalhadores Argentinos (CTA) tem aderido à quase totalidade das greves nacionais convocadas pelas centrais e correntes sindicais durante este período. Em muitas das paralisações participaram organizações sindicais de docentes de educação básica e/ou universitária que não integram a CTERA.

## 5.5 Considerações

O caso argentino se encontra a meio caminho entre o brasileiro e o mexicano. No primeiro a sindicalização do setor público se encontrava simplesmente proibida e não houve tentativas de incorporação deste setor a um esquema corporativo de relações com o Estado; no segundo se promoveu uma organização federal única e de afiliação obrigatória que alcançou um controle muito amplo sobre a vida trabalhista do magistério a partir da relação privilegiada com o Estado.

Infelizmente os trabalhos sobre a história do sindicalismo docente na Argentina são escassos. Mesmo assim, acreditamos que alcançam para justificar nossa principal afirmação: o Estado não estabeleceu com o magistério uma relação corporativista na qual a organização sindical atue como mediadora. Que haveria acontecido com a *Unión de Docentes Argentinos*, o projeto peronista para a docência, caso se mantivesse o justicialismo no poder? É terreno de conjecturas, a nosso ver não de todo ociosas.

O panorama sindical docente tem evoluído notavelmente nos últimos trinta anos: CTERA é uma federação de sindicatos provinciais únicos que representa o magistério nacionalmente. Note-se que neste processo a intervenção do Estado – mediante o apoio à CTERA Garcetti, ou a sanção da lei nunca aplicada de convenções coletivas docentes – é um pálido reflexo do papel que teve na reorganização do movimento sindical na década de ‘40. Isto não só vale para CTERA, mas também para os sindicatos de sua base. Estes, ainda que se originem de associações anteriores, em geral adquirem suas características atuais – sindicatos únicos de milhares de docentes, com uma estrutura relativamente sólida – na década de ‘80.

É interessante se perguntar pela resposta da condução da CTERA à reconversão do peronismo nos primeiros anos do governo de Menem. Pouquíssimas lideranças de organizações sindicais se decidiram a uma virada tão ampla, empreendendo a criação de uma nova central sindical e uma corrente organizada numa nova força política. A história da CTERA e de sua condução são fundamentais para compreendê-lo.

O modelo sindical cristalizado na Argentina – com o que se chega às reformas da década de ‘90 – dependia de um Estado intervencionista nas relações trabalhistas do qual o sindicalismo era sócio ou diretamente parte; e de uma relação com o justicialismo que em geral garantia essa relação com o Estado. A maioria dos dirigentes sindicais estão formados nessa tradição. Uma das chaves da resposta da condução da CTERA ao contexto dos anos ‘90 se encontra na própria história da sua consolidação. Os atuais dirigentes em geral se formaram nos anos ‘80, reorganizando o sindicalismo no setor no bojo das mobilizações, construindo organizações

que começaram então a se fortalecer. O fato de não existir um sistema estrutural de compromisso com o Estado contribui para explicar que setores importantes da CTERA repensam completamente a projeção social e política.

As lutas nacionais docentes de 1988, 1992 e 1997/99 se encontram entre os principais conflitos do conjunto da classe trabalhadora no período. Não casualmente a greve de '88 e a *Carpa Blanca*, se realizam em contextos de grande deslegitimação social dos governos nacionais. O primeiro contra a gestão do radicalismo, um ano depois de perder as eleições legislativas e um ano antes que seja derrotado nas presidenciais. O segundo de 1997, quando o justicialismo perde as eleições legislativas, até 1999, quando perde as presidenciais.

A *Carpa Blanca* é a síntese e a mostra mais cabal da política da chapa Celeste na condução da CTERA: é um projeto de forte confrontação com o governo, de uma projeção social e política impressionante, que se desloca de uma demanda meramente trabalhista-corporativa para se colocar na defesa da educação pública e na oposição ao menemismo, e que requer uma estrutura sindical suficientemente desenvolvida. Não é menos significativo que a *Carpa Blanca*, símbolo de luta por uma escola pública de qualidade, levada adiante por uma organização preocupada em tomar partido em questões educacionais, se desmonte ante a conquista de um adicional ao salário docente.

Aparentemente, foi na resposta à reforma educacional que os sindicatos docentes conseguiram agir como catalisadores de uma oposição social à reforma educacional e às políticas neoliberais dos governos. Trata-se de uma disputa ideológica da maior importância num período difícil para a luta social. Tanto as mobilizações dos anos '80 como as que se realizam depois da desvalorização de 2002, pelo contrário, se realizam contra as perdas salariais e mostram um caráter mais corporativo, inclusive quando contam com a solidariedade da comunidade às reivindicações econômicas dos professores.

## 6. CONCLUSÕES

Entre as décadas de ‘70 e ‘80 na Argentina, no Brasil e no México esgota-se o modelo de desenvolvimento econômico que teve origem nos anos ‘30, e que significou uma relativa limitação dos mecanismos de mercado pela intervenção estatal, industrialização para substituir importações e padrões corporativos de vinculação entre o movimento operário e o Estado.

Desde então a desregulamentação das economias e o redesenho das relações de poder, junto a outros fatores, questionam o modelo sindical consolidado entre as décadas de 1930 e 1940. Não se trata de um processo sem sujeitos: aqueles que questionam o modelo sindical o fazem porque nele persistem, como lastro, elementos do compromisso do Estado com os direitos trabalhistas e com a construção de um sindicalismo forte.

Ao longo do trabalho nos preocupamos em calibrar as características das práticas sindicais do magistério, analisando-as para avançar na compreensão das particularidades nacionais e na generalização internacional de certas características.

Dividimos nossas conclusões em três pontos. O primeiro é sobre a explicação dos processos de acordo e de conflito entre o magistério e o Estado, o segundo acerca dos momentos não corporativos das práticas sindicais e o terceiro relativo ao papel das políticas estatais como constituintes das práticas sindicais.

### 6.1 Negociação e conflito

O magistério era nos anos ‘80 um setor especialmente conflitivo, característica associada fundamentalmente à desvalorização salarial devido à inflação e à contínua expansão do sistema à custa das remunerações docentes. As reformas neoliberais dos anos ‘90 tornaram mais complexo este cenário ao introduzir novos temas, relativos às condições de trabalho, aos regimes previdenciários, aos critérios para definir as remunerações, etc.

Os protestos setoriais têm reclamado:

- 1) A recomposição do salário básico. À desvalorização produzida pela não atualização do salário real, somam-se as políticas para acabar com um regime salarial considerado “rígido”, no qual a remuneração não depende da “produtividade”. Podemos citar a título de exemplo a Carreira Magisterial no México e o programa Nova Escola no Rio de



Janeiro (Brasil). Carreira Magisterial é o caso mais notório que conhecemos no qual um programa tão amplo de reestruturação trabalhista é acordado com o sindicato. Na Argentina a gratificação por assiduidade perfeita também se generaliza nos anos '90. Em todos os casos, se evidencia uma negação a recompor o salário básico, o que se encontra alinhado a uma concepção mais geral na qual as remunerações tentam ser deslocadas do terreno do direito a um salário digno, para serem colocadas no do "mérito".

- 2) O respeito dos direitos trabalhistas e previdenciários. Estes direitos, demandados pelo magistério desde o início de sua organização sindical, consagram a estabilidade no emprego, o sistema de licenças, o regime previdenciário, o ingresso à docência e a promoção dentro da carreira. Neste último sentido, as realidades de cada caso são mais heterogêneas. Inclusive na Argentina, onde a CTERA demanda a negociação coletiva das condições de trabalho, nem por isso deixa-se de defender os Estatutos Docentes e os direitos neles consagrados.
- 3) A nacionalização das condições trabalhistas e salariais e a oposição a sua desconcentração. Na Argentina e no México isto tem estado no centro da relação entre os governos federais e o magistério pelo menos até a consumação da transferência dos sistemas educacionais nacionais às províncias e estados. O Brasil possui historicamente um sistema educacional muito mais descentralizado que os do México e da Argentina, e nele o impulso à descentralização do Estado teve certas conotações “progressistas”, no marco do processo de democratização dos anos '80. Além do mais, a transferência não se fez de uma vez, mas foi induzida por mudanças nas relações financeiras entre os níveis governamentais. Finalmente, os processos de descentralização foram estaduais, devido ao pouco peso da rede federal no ensino básico. Estes elementos explicam que no Brasil não houvesse mobilizações da profundidade das desenvolvidas na Argentina ou no México contra a descentralização da contratação. Mesmo assim, são claras as tentativas da CPB/CNTE por nacionalizar a discussão salarial (com a demanda de um piso salarial profissional nacional) e a discussão das condições de trabalho (com a exigência de um Plano de Carreira unificado).

Algumas características do magistério contribuem para explicar o alto nível de conflitividade do setor. Em primeiro lugar, a expansão e relativa estabilidade do emprego, que permite que a tradição sindical se reproduza, protege os ativistas e limita os efeitos disciplinadores do

desemprego e do trabalho não registrado. Em segundo lugar, o cenário quase sempre é de irresolução dos conflitos. Uma das principais causas desta situação é que o trabalho docente não valoriza capital, sendo para o governo uma opção realista apostar no desgaste do sindicato ante a sua base e a comunidade antes que em uma resolução duradoura. Em terceiro lugar, as condições trabalhistas cada vez mais desgastantes e a desvalorização salarial (que obriga a procurar novos empregos ou incrementar a carga horária na docência), aumentam o mal-estar na categoria e mudam sua composição sociológica. Em quarto lugar, e associado a esto último, a crise da imagem social da educação da qual se alimentava a identidade da categoria se expressa no crescimento das correntes da esquerda sindical em todos os países. Por este caminho setores do magistério se distanciam da velha concepção da atividade, da "profissão de Estado", tanto na sua variante "revolucionária" (México) como nos seus modelos mais "liberais" (Argentina e Brasil).

Estas particularidades do emprego e do trabalho docente fazem da conflitividade trabalhista uma realidade quase constante que envolve milhares de trabalhadores. Entre as respostas dos que impulsionaram as reformas neoliberais, fundamentalmente nos anos '90, encontra-se a produção de uma ampla retórica acerca da necessidade de pactuar as políticas educacionais, desenvolvida com o objetivo de impor a reforma com uma roupagem "democrática" (GENTILI, 1998). Estas propostas legitimaram as negociações entre o magistério e os governos, e desqualificaram os enfrentamentos, defendendo os processos de negociação, os quais propoiam "*... una lógica de complementarización y de composición que reconoce la multiplicidad y diversidad de intereses que están en juego [o que] podría permitir, por lo menos en teoría, la inclusión de intereses opuestos y contradictorios que paradójicamente deben ser contemplados para el logro de los intereses propuestos*" (TIRAMONTI, 1995, p. 342). O que este discurso não coloca em toda sua importância é que, para a inclusão de interesses opostos e contraditórios, se precisa fundamentalmente, agora como em qualquer etapa histórica, de uma relação social de forças que o permita.

Talvez o melhor exemplo seja o do Incentivo Docente. A CTERA foi, na Argentina, o sindicato nacional docente que mais intransigentemente confrontou o governo de Menem. Mesmo assim, conseguiu uma recomposição nas remunerações docentes. Não o fez dialogando com os funcionários de um projeto de reforma neoliberal do Estado. O fez quando de um modo inteligente confrontou o Estado, a hegemonia menemista começou a rachar, a CTERA consolidou uma estrutura sindical que lhe permitiu sustentar um conflito longo e a causa dos trabalhadores em educação ganhou consenso social.

É no marco das relações de força entre diferentes projetos e setores sociais que devem ser colocados outros fatores, também importantes, tais como a ideologia política das lideranças sindicais ou o grau de abertura dos governos às demandas magisteriais. Isto nos permite um comentário a propósito da investigação de Murillo (2001). Ela procura explicar as interações de centrais operárias e sindicatos da Argentina, México e Venezuela com os respectivos governos, no contexto das reformas neoliberais de começos da década de 1990. Argumenta que as interações se explicam pelos incentivos criados por lealdades partidárias (que supõem compromissos), a concorrência entre grupos dentro dos sindicatos (que incentiva a mobilização como forma de mostrar sensibilidade perante as bases) e a concorrência entre sindicatos da mesma categoria (que debilita o movimento) (MURILLO, 2001). Qualifica as interações como cooperação, subordinação, oposição e resistência. Analisando os processos de descentralização da contratação (1991/1992), escreve que no México a relação entre o SNTE e o governo pode se caracterizar como de “mobilização bem sucedida ou oposição”. Isto porque uma elite identificada politicamente com o governo, de um sindicato com o monopólio da representação, num contexto de disputas com correntes opositoras, se mobiliza e consegue condicionar fortemente a transferência. Na Argentina o conflito é caracterizado como de “mobilização falida ou resistência”. Um sindicalismo docente débil devido à fragmentação, disputas entre facções e a uma elite distanciada do governo, explicariam tanto o alto grau de mobilização como seus pobres resultados.

O trabalho de Murillo tem o mérito de insistir na autonomia relativa da política e mostrar que, as interações entre o governo e as organizações operárias, não podem se explicar mecanicamente a partir dos interesses das bases trabalhadoras. Mas, ao se concentrar nas variantes setoriais e nacionais, o “... *commom context - where economic interest would predict a negative labor reaction across-the-board*” (MURILLO, 2001, p. 175) aparece como uma invariante e esta é, para nós, a questão central. Com efeito, o período objeto de seu estudo foi o de uma relação profundamente desfavorável para os trabalhadores, a qual permitiu avanços aos governos mais radicalmente neoliberais, ainda que desiguais, em todos os países e em todos os setores.

Ao olhar interações em outros contextos, que não o da aplicação de medidas neoliberais na primeira metade dos anos '90, o peso de cada elemento na explicação é melhor calibrado. O que mudou, no Brasil, entre os governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso? Em ambos os governos a CNTE era o único sindicato nacional dos docentes de educação básica contratados pelos estados, suas lideranças se identificavam com o PT e tinham oposição interna. Como descrevemos, com Franco a CNTE conseguiu um compromisso inédito que foi

desconhecido por Cardoso. Anos depois, com o governo de Lula, todos os fatores se mantêm iguais com exceção de um: agora as lideranças se identificam com o governo. Por que não consegue o magistério direitos da envergadura dos que conseguiu na década de '80, quando se encontrava na oposição política? Para responder a estas perguntas deve-se olhar os projetos dos setores dominantes, o grau de hegemonia com que contam e as características da oposição social e política a esses projetos.

Pensemos também na *Carpa Blanca*. Consideremo-la bem sucedida porque nacionaliza uma discussão provincial e consegue uma recomposição nas remunerações docentes. Qual é a principal mudança entre as mobilizações contra a descentralização (1991/92) e a luta com a que se conquista o Incentivo Docente? Em ambos os casos a condução de CTERA era opositora a Menem. Poderia ser dito que, em 1997, a hegemonia da CTERA era mais clara a respeito das organizações que estavam por fora dela. Mas o fundamental é a erosão da hegemonia menemista e o espaço político para um projeto de confrontação. Isso é o que explica que o governo seja obrigado a ceder.

O fato do empregador ser o Estado e a “beneficiária” a comunidade possibilita, em algumas circunstâncias, uma politização muito grande dos conflitos econômicos. O consenso social com que conta o governo tem neste contexto um peso muito direto, que dificilmente alcança nas lutas dos trabalhadores do setor privado – nos quais a “relação de forças” nos conflitos econômicos parece definir-se mais na área “privada” das relações trabalhistas. Por que a comunidade educacional mexicana apoiou a enorme greve de 1989? Em boa medida, porque era contra um governo fraudulento. O desgaste político de Alfonsín e Menem respectivamente são chaves para entender o apoio social à *Marcha Blanca* e à *Carpa Blanca* na Argentina. Em todos estes casos a adesão às lutas econômicas de um coletivo de trabalhadores tem de fato um conteúdo que a transcende, dentro e fora da categoria: são protestos contra o governo.

## **6.2 Os momentos não corporativos das práticas sindicais**

No começo do trabalho fundamentamos uma correspondência, baseada numa análise da relação assalariada, entre as práticas sindicais e o corporativismo que as anima. Ao observar com atenção as ações coletivas do magistério neste período percebemos que, como caberia esperar, são tipicamente corporativas, como expressão do caráter subalterno e limitado à esfera econômica do trabalho assalariado. As dificuldades do magistério para transcender o corporativismo são, em realidade, as dificuldades do conjunto dos trabalhadores, dos setores populares e da comunidade educacional para se constituir em atores políticos. Apesar disto,

notamos também que as práticas sindicais têm “momentos não corporativos”, isto é, elementos que apontam para transcendê-las no que têm de limitadas a reivindicações de uma categoria ocupacional específica. Chamá-los de momentos não corporativos permite entender a relação de continuidade subordinada das reivindicações educacionais e políticas perante as corporativo-sindicais na ação da categoria.

Em continuidade com o desenvolvido na introdução, explicaremos quais são os momentos não corporativos das práticas sindicais do magistério.

#### 1) A participação nas lutas sociais.

O professorado transcende o corporativismo produzindo instâncias de unidade com outros segmentos de trabalhadores e setores sociais, num processo no qual a própria identidade como setor com interesses políticos diferenciados (“os trabalhadores”, “o povo”) é construída, e a partir da qual a hegemonia da sociedade é disputada. Evidentemente, há avanços e retrocessos, as identidades mudam e não é um processo uniforme dentro da categoria.

Quando a elite do SNTE participa da criação do Partido Nova Aliança não é o magistério militando por uma alternativa política; mas tampouco o é quando todas as lideranças da CNTE participam regularmente do PT. A diferença, que não é pequena, é que a condução do SNTE é muito mais independente do magistério. Mas em ambas as situações se trata das projeções políticas de um grupo dirigente, não de atividade da base docente. Trata-se mais da expressão dentro do sindicato da divisão social do trabalho político, que de elementos que apontam para superar o corporativismo das reivindicações de uma categoria ocupacional<sup>89</sup>.

Mesmo assim, há outros processos nos quais a participação de setores da base docente enquanto tal é clara: as greves gerais na Argentina e no Brasil, o enfrentamento aos governos militares em ambos os países, as lutas pela democratização no México, as mobilizações unitárias com outros sindicatos, movimentos camponeses e sociais e, em geral, as manifestações de rechaço às políticas neoliberais (não à reforma neoliberal das condições contratuais docentes, mas ao programa de reestruturação neoliberal do capitalismo). A partir dos vínculos e sentidos construídos na defesa de seus interesses como corpo, e das estruturas sindicais por grupo ocupacional consolidadas, a docência transcende a luta pelos seus interesses particulares ao participar da luta social.

Este é o contexto no qual deve ser colocada a discussão acerca da identidade docente e a

---

<sup>89</sup> Utilizamos o conceito de divisão social do trabalho político em Gindin (2003). Expressa-se dentro do sindicato na delegação dos direitos políticos das bases, por ação ou omissão, a elites que têm maior formação político-sindical e que conduzem a organização.

sindicalização na Argentina e no Brasil. Recordemos que nestes países, entre as décadas de '70 e '80, crescem as correntes que identificam o magistério com a classe trabalhadora. O peso destes setores não se expressa tanto nas demandas salariais ou previdenciárias, mas na afiliação das entidades às centrais operárias e a organização em “sindicatos de trabalhadores em educação”. Isto não se deduz das demandas econômico-corporativas que, como insistimos, precedem em muito ao momento histórico no qual nos concentramos. Tampouco se infere mecanicamente da proletarização e das mudanças na composição social do magistério. São as duas coisas, as lutas corporativas e as mudanças no trabalho e na categoria, as que em relação com o contexto mais amplo de mobilização política, estão contribuindo para que a categoria se identifique, desigual e instavelmente, como parte da classe trabalhadora. Não deixa de ser compreensível que, no momento no qual a CUT era a ponta de lança na luta contra a ditadura militar, os pesquisadores notaram uma identificação dos docentes com os trabalhadores que, anos depois, não parece tão clara. Pode ter havido um certo impressionismo, mas o que houve também foi uma mudança na situação política e no papel da CUT.

O tipo de trabalho que realizamos nos impede de analisar em profundidade estes processos, mas em pelo menos alguns setores do sindicalismo docente argentino – que é o que mais conhecemos –, é claro como o acúmulo na luta econômica é parte de uma projeção social e política da organização sindical (GINDIN, 2003).

## 2) A defesa da escola pública.

As reformas educacionais, pelo menos desde os anos '90, interpelam os docentes no seu saber profissional e desestabilizam a sua condição trabalhista. Os governos neoliberais as têm fundamentado em termos de modernização, e têm criticado as entidades sindicais por se apegar ao passado, defendendo privilégios setoriais.

A partir desta situação os sindicatos impulsionam a discussão educacional. Ainda que com segurança haja antecedentes, é na década de '90, perante as reformas educacionais, que os sindicatos nacionais do México e da Argentina realizam Congressos Educacionais e criam escolas pedagógicas e institutos de pesquisa. No Brasil esta linha de ação se origina anteriormente, no contexto da Constituinte, mas continua na difícil década de '90.

Partindo do conceito de Estado como o representante dos interesses universais da sociedade, um princípio que fundamenta nossa organização política, o magistério reclama que, sendo representante do conjunto da sociedade, não pode se desresponsabilizar de sua educação, combatendo deste modo as medidas privatizadoras e a falta de financiamento.

Este é o caminho pelo qual as organizações que estudamos fazem duas coisas. A primeira,

perante os docentes: têm iniciativas ante a interpelação educacional/trabalhista que sofre a docência com as reformas educacionais dos anos '90. A segunda, perante a discussão pública. Ante o que é uma das grandes vitórias das ofensivas neoliberais – a hegemonia ideológica sobre a opinião pública – os sindicatos docentes procuram mostrar-se com iniciativas, concordam com a necessidade de transformações e estão dispostos a discutir quais são. A disputa pela opinião pública é ainda mais importante que em outros setores porque em cada greve está em jogo a relação com a comunidade, potencialmente a favor ou contra o magistério, mas dificilmente indiferente. A defesa da educação pública e a melhora das condições orçamentárias do setor atuam então como uma ponte entre a sociedade e o corpo docente. As organizações sindicais tentam desta maneira se deslocar de uma defesa setorial da docência. Acreditamos que a generalização é válida, pese que a profundidade e o sucesso da discussão de propostas educacionais pelos os sindicatos é diverso e muda dentro de cada país e em cada conjuntura.

Em ambos os sentidos, a preocupação pelo objeto de trabalho, recuperada sindicalmente pelas organizações docentes, permite responder à reforma educacional. E nesse marco defender os interesses trabalhistas da categoria. A defesa da escola pública é a posição que desnuda a dimensão privatista da reforma educacional neoliberal e atrás da qual os sindicatos colocam as suas demandas trabalhistas. As recentes pressões dos sindicatos aos governos da Argentina e do Brasil para que as leis de financiamento incluam garantias salariais são exemplos eloqüentes disto.

### **6.3 A relação do Estado com o magistério como constituinte das práticas sindicais**

Um olhar no desenvolvimento do sindicalismo argentino, mexicano e brasileiro durante as últimas décadas notaria que os regimes do México e da Argentina se mostraram comparativamente, por distintas questões e em graus diferentes, mais impermeáveis aos movimentos sindicais renovadores. Nada com a dimensão do novo sindicalismo emergiu nesses países.

Mesmo assim, no setor docente, as práticas sindicais do magistério argentino parecem se aproximar das do brasileiro, e se afastarem do caso mexicano. Os contrastes entre o sindicato mexicano e as confederações brasileira e argentina são reveladores desta situação e nos detivemos neles ao longo do trabalho. O *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* é uma organização nacional com grande controle sobre as seções subnacionais, criada antes

da metade do século XX, de afiliação obrigatória e cuja oposição sindical tem extrema dificuldade em se consolidar e ser reconhecida nos estados nos quais conta com a adesão majoritária do magistério. Exerce o monopólio legal da representação no setor, tem um alto grau de controle sobre a carreira dos professores e integra organismos com poder de veto da Secretaria de Educação Pública. Claro que estes elementos sofrem transformações, como nos encarregamos de descrever ao nos referir ao México, mas nenhum deles aparece nos casos da Argentina e do Brasil. Os sindicatos de Brasil e Argentina se organizam por fora ou contra a regulação estatal, dependendo da mobilização de sua base na relação de forças com o governo; o sindicato mexicano, no entanto, se constituiu como parte no controle dos trabalhadores pelo Estado.

Como explicar a excepcionalidade mexicana? Poderíamos argumentar que é a composição social diferente da categoria o que permite entender um sindicato tão distinto. Ainda que não conheçamos bibliografia comparativa que defenda esta perspectiva, existem alguns elementos, que indicamos oportunamente, que apontariam esta hipótese.

Mas há outro elemento a levar em conta que é, neste caso, fundamental. Pensamos que os docentes mexicanos se organizaram num sindicato único por atividade em começos dos anos '40, não porque a sua origem social fosse mais humilde que nos outros países (ainda que fosse), nem porque houve correntes sindicais que atuaram nesse sentido (também havia na Argentina), nem pela ausência de fragmentações internas (de fato, existiam). Organizaram-se num sindicato único por atividade devido à ação do Estado. Concretamente: o Estado mexicano estabeleceu com o magistério desse país uma relação corporativa, na qual o sindicato atuou como mediador. Para isto não é necessário que o magistério se identifique como parte da classe trabalhadora.

Tudo o que argumentamos não contradiz o fato de que o SNTE deve entender-se no contexto nacional do México, um país governado pelo mesmo partido até o ano 2000 no qual a integração das organizações sociais ao Estado alcança um grau excepcional em toda América Latina. Basta olhar as diferenças do sindicalismo no setor privado para descartar a possibilidade de que, só com o estabelecimento de uma relação corporativa com o magistério, a situação da docência mexicana se reproduziria na Argentina e no Brasil. Mas é a essa relação, estabelecida entre a categoria, o sindicato e o Estado no período imediatamente anterior ao que nos dedicamos, que precisamos observar para entender a situação atual. Não queremos dizer com isso que o Estado teve exatamente o mesmo papel na organização de outras categorias. Mas que, assim como a ação do Estado é chave para compreender a estrutura sindical do setor privado nos três países, a ausência desta intervenção a respeito do



setor docente no Brasil e na Argentina também é.

Por que o peronismo, que se esmerou tanto em intervir no movimento sindical, não o fez de maneira tão decisiva na docência? O problema pode ser colocado também para o Brasil, porque a proibição de sindicalização do setor público não explica, mas ela mesma precisa ser explicada. Não nos detivemos no estudo de essa etapa: para fundamentar nossas conclusões, basta tomar como um dado o fato de que o Estado não estabeleceu em nenhum dos dois países, com o professorado, relações análogas às que estabeleceu com outras categorias. Não se deve esquecer que um dos principais objetivos das relações corporativistas com o movimento operário era a paz industrial entre o capital e o trabalho.

É importante destacar que mais que na captação ideológica - que existiu de maneira articulada - estamos pensando na incorporação num sistema de relações corporativista. Isso explica que o sindicalismo comunista posterior à era Vargas tenha sido criticado como “pelego” no Brasil pelo novo sindicalismo e que sindicatos antiperonistas, na Argentina, aproveitaram as vantagens do modelo corporativo e não se propuseram a sindicatos paralelos ou algo parecido. A relação corporativa com o Estado tem características produtivas a respeito do tipo de ativismo e condução sindical. Nos trabalhos que consultamos, salvo no caso mexicano, não se tem colocado suficiente ênfase na estruturação dos sindicatos docentes. Na sua pesquisa, Giovine (2003), por exemplo, se refere ao “caráter pluralista” dos sindicatos docentes na Argentina. Evidentemente, não está pensando na UDA, que não é pluralista. Mas a base social da UDA e dos sindicatos de CTERA não é essencialmente diferente. A história de cada sindicato, as relações que estabeleceram com o Estado e, entrelaçado a isto, a constituição da sua condução política, explicam as diferenças.

No Brasil e na Argentina, o sindicalismo docente alcança sua configuração atual na década de ‘80, no contexto de uma grande mobilização e sem que os respectivos Estados tenham o papel que teve o Estado mexicano na constituição do SNTE<sup>90</sup>. Note-se que na Argentina as velhas entidades do setor se mantêm à margem deste processo ou se reconstituem, mas em geral não atuam como impedimento real à mobilização da categoria, como aconteceu no México<sup>91</sup>.

O crescimento dos sindicatos docentes na Argentina e no Brasil é menos produto da expansão da categoria que expressão da consolidação dos sindicatos. Aquela que hoje é a principal

---

<sup>90</sup> Segundo o ponto de que se trate, o paralelismo que propomos deveria se matizar. Por exemplo, ainda que tanto a CNTE quanto CTERA sejam parte de projetos sindicais alternativos, a CUT é produto de um forte processo de lutas operárias, e o surgimento da CTA se explica melhor pela crise do peronismo no contexto de aplicação de políticas neoliberais por um governo justicialista.

<sup>91</sup> A Argentina é um exemplo melhor do que o Brasil, já que, como indicamos, a relativa debilidade do sindicalismo brasileiro fez com que as velhas conduções, quando se opuseram ao novo sindicalismo, não tivessem em geral a força para deter a renovação.

organização de CTERA, em 1979 simplesmente não existia, e a sua homóloga na CNTE contava com trinta e dois mil filiados, número que aumentou mais de quatro vezes desde então. Nem no crescimento da afiliação, nem na unificação organizacional, nem na criação de “incentivos seletivos” para as organizações reconhecidas, teve um papel destacável o Estado. E o exercício dos direitos sindicais sancionados, foi depois entorpecido ou diretamente negado.

Que os sindicatos docentes, na Argentina e no Brasil, tomem suas características atuais recentemente, e em contextos de mobilização política, tem importantes conseqüências sobre a formação da maioria dos quadros e dirigentes sindicais.

Este é um dos principais elementos que explicam que as lideranças da CTERA e da CNTE sejam pressionáveis pelas bases de um modo que não é o SNTE. É interessante e ilustrativo a respeito de nosso argumento notar que, tanto no México quanto no Brasil, no final dos anos ‘70 se origina um movimento opositor à condução sindical que, inclusive, conquista a condução de algumas seções ou sindicatos de base. Mesmo assim, no México se trata de um poderoso sindicato nacional burocratizado, o que medeia muito a dissidência interna e impede uma expressão tão direta como a que a tiveram no Brasil as correntes opositoras ao chamado “associativismo”.

Por isto, num quadro geral de desvalorização salarial, perda de status, exclusão social, etc., na Argentina e no Brasil, os sindicatos de base também mostram uma fluidez notável em se deslocar do acordo à oposição aos governos. No extremo oposto, as mobilizações e a crise final de estabilidade e controle que caracterizou o SNTE nas três décadas seguintes a 1949, racham mais do que mudam o sindicalismo: um setor rompe com o regime e outro o acompanha na sua reestruturação neoliberal. Não é que na Argentina e no Brasil não haja docentes menos radicalizados ou inclusive de direita: acontece que, ao se desenvolver a organização do setor, não há concessões do Estado que consolidem uma elite que possa se manter suficientemente independente da piora das condições sociais e econômicas de suas bases.

Na Argentina e no Brasil o magistério se organiza sindicalmente na sua forma atual quando o modelo econômico, social e político no qual se estruturaram as relações entre sindicatos, empresários e Estado na América Latina está esgotado. Em nenhum dos dois países o sindicalismo docente participou na governabilidade corporativa. No México sim. Esta é a chave para entender como elaboram as transformações do modelo anterior de relações entre o Estado e as organizações sindicais.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza; Maria da Graça BULHOES. **A luta dos professores gaúchos –1979/1991. O difícil aprendizado da democracia.** Porto Alegre: L&PM Editores, 1992.
- AFONSO, José Roberto Rodrigues. Las relaciones intergubernamentales dentro de Brasil, **Revista de la CEPAL** 84. Santiago: CEPAL, 2004.
- APPLE, Michael. **Educación y Poder.** Barcelona: Paidós, 1987.
- ARNAUT, Alberto. **La evolución de los grupos hegemónicos en el SNTE.** México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1992.
- ARNAUT, Alberto. **Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994.** México: Centro de Investigaciones y Docencia Económicas, 1996.
- ARRIAGA, María de la Luz. **Impacto político de las luchas magisteriales en México (1979-2000).** México: Tesis de maestría en ciencias políticas, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
- ARRIAGA, María de la Luz. **¿Qué está atrás de los cambios en el estatuto del SNTE?** Disponível em [www.forolaboral.com.mx](http://www.forolaboral.com.mx), 2004. Acesso em: maio 2005.
- ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomara a educação brasileira?. **Educação & Sociedade** nº 5. São Paulo: CEDES/Cortéz, 1980.
- ÁVILA, Norma Ilse Veloz. El SNTE y la descentralización de la educación básica en Tlaxcala. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 8, nº 18. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003.
- BENSUSÁN, Graciela. **El modelo mexicano de regulación laboral.** México: UAM / Fundación Friedrich Ebert / FLACSO/ Plaza y Valdés, 2000.
- BOITO, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1999.
- BOITO, Armando. A crise do sindicalismo. **Além da fábrica. Trabalhadores, sindicatos e a nova questão social** (Santana; Ramalho comps.). São Paulo: Boitempo editorial, 2003(a).
- BOITO, Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista** nº17. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003(b).
- BONAFÉ, Jaume Martínez. **Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI.** Madrid: Miño y Dávila editores, 1998.
- FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social.** Rio de Janeiro: Difel, 1976.
- BIRGIN, Alejandra. **El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego.** Buenos Aires: Editorial Troquel, 1999.
- BORÓN, Atílio. **A coruja de Minerva.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabajo y capital monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX.** México: Editorial Nuestro Tiempo, 1984.
- CARDELLI, Jorge. Política educativa y reforma de estatutos. **Boletín del Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina** nº 8. Santiago: FLACSO Argentina/PREAL, 2001.

- CARDOSO, Adalberto Moreira. **A década neoliberal e a crise dos sindicatos no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- CARVALHEIRO, Hermengarda de Carvalho. **A organização dos professores públicos e a realidade brasileira: uma perspectiva histórica e sindical, dos estudos de caso: APPMG e UTE**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1989.
- CEPAL. **Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2003**. Santiago: CEPAL, 2004.
- CETRÁNGOLO, Oscar; JIMÉNEZ, Juan Pablo; DEVOTO, Florencia; VEGA, Daniel. **Las finanzas públicas provinciales: situación actual y perspectivas**. Buenos Aires: CEPAL, 2002.
- CETRÁNGOLO, Oscar; JIMÉNEZ, Juan Pablo. Las relaciones entre niveles de gobierno en Argentina. **Revista de la CEPAL** 84. Santiago: CEPAL, 2004.
- COELHO, Ricardo Marques. **O sindicato dos professores e os estabelecimentos particulares de ensino no Rio de Janeiro 1931-1950**. Dissertação de Mestrado em História. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1988.
- COLEGIO DE PROFESORES; CNTE; CTERA; AFUTU; FENAPES; LPP. **Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- COLLIER, Ruth Berins; COLLIER, David. **Shaping the political arena: critical junctures, the labor movement, and regime dynamics in Latin America**. Oxford: Princeton University Press, 1991.
- COOK, María Lorena. **Organizing Dissent. Unions, the State and the Democratic Teacher' Movement in México**. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 1996.
- CORRALES, Javier. **Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas**. Documentos de Trabajo nº 14, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Santiago: PREAL, 1999.
- COSTA, Marisa Vorraver. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CTERA. Situación de los sistemas educativos provinciales. Buenos Aires: CTERA (mimeo), 2001.
- CTERA, Situación educativa nacional. Buenos Aires: CTERA (mimeo), 2003.
- DA SILVA, Sidney Jard, **Companheiros Servidores: sindicalismo do setor público na CUT. XXIV Encontro anual da ANPOCS**. São Paulo: ANPOCS, 2000.
- DE LA GARZA, Enrique. **Contribución al estudio del Estado social autoritario. Acumulación de capital y estado en México**. México: Universidad Autónoma de México, 1984.
- DE LA GARZA, Enrique (org.). **Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo**. México: El Colegio de México / FLACSO / UAM / Fondo de Cultura Económica, 2000.
- DE LA GARZA, Enrique. Introducción: las transiciones políticas en América Latina, entre el corporativismo estatal y la pérdida de imaginarios colectivos. **Los sindicatos frente a**

- los procesos de transición política** (De la Garza comp.). Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- DELGADO, Marta. **El sindicalismo docente frente a la aplicación de las políticas neoliberales en educación: el caso de CTERA y las transferencias de servicios educativos a las jurisdicciones provinciales**. Tesis de maestría en ciencias sociales con orientación en educación. Buenos Aires: FLACSO Argentina, 2002.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA. **Censo Nacional de Docentes 2004. Resultados Preliminares**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.
- DOYON, Louise. El crecimiento sindical bajo el peronismo. **La formación del sindicalismo peronista**. (Torre comp.). Buenos Aires: Editorial Legasa, 1988.
- ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre a profissionalização e a proletarização. **Teoria e Educação** n° 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.
- FALCÓN, Ricardo. Políticas neoliberales y respuestas sindicales. **Desafíos para el sindicalismo en la Argentina** (Moreno comp.). Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert/ Legasa, 1993.
- FERNÁNDEZ, Arturo. **Crisis y decadencia del sindicalismo argentino**. Buenos Aires: Editores de América Latina, 1998.
- FERREIRA, Amarilio. **Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros**. Tese de Doutorado em História Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.
- FLORES, Etelvina Sandoval. **Los maestros y sus sindicatos. Relaciones y procesos cotidianos**, México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, DIE, 1985.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- FURTADO, João Pinto. **Trabalhadores em educação. Experiência, imaginário e memória sindical nos anos 80 e 90**. Ouro Preto: Editora Universidade Federal de Ouro Preto, 1996.
- GRANDES, Martín; REISEN, Helmut. Regímenes cambiarios y desempeño macroeconómico en Argentina, Brasil y México. **Revista de la CEPAL** n° 86. Santiago: CEPAL, 2005.
- GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel (comp.). **Reforma Educacional e luta democrática. Um debate sobre a ação sindical docente na América Latina**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- GINDIN, Julián. **Sindicalismo docente. Democracia y participación gremial en el magisterio rosarino**. Tesis de licenciatura en Antropología. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2003.
- GINDIN, Julián. Acerca das fontes de pesquisa bibliográfica sobre movimento sindical docente e educação na América Latina. **Reforma Educacional e luta democrática. Um debate sobre a ação sindical docente na América Latina** (Gentili; Suárez comp.). São

- Paulo: Editora Cortez, 2004.
- GINDIN, Julián, SOUL, Julia; RODRÍGUEZ, Gloria. Políticas de organización gremial en Rosario. Las experiencias de docentes y mercantiles. **Revista Estudios del Trabajo** n° 29. Buenos Aires: ASET, 2005.
- GIOVINE, Renata. **Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina. Sindicalismo y gobierno: una agenda para el diálogo en torno a la reforma educativa. El caso de Argentina.** Santiago: FLACSO Argentina/PREAL, 2003.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** São Paulo: Cortez, 1992.
- GOHN, Maria da Glória. Reformas educacionales en Brasil: actores y procesos participantes en San Paulo (1995-2000). **2001 Meeting of de Latin American Studies Association.** Washington: 2001.
- GODIO, Julio. **Historia del movimiento obrero argentino.** Buenos Aires: Corregidor, 2000.
- GRIMBERG, Mabel. **Demanda, negociación y salud. Antropología social de las representaciones y prácticas de trabajadores gráficos 1948-1990.** Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires, 1997.
- HYMAN, Richard. Los sindicatos y la desarticulación de la clase obrera, **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**, año 2, n° 4. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo, 1996.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira, 1991, Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise, **Teoria e Educação** n° 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papyrus, 1997.
- IBARROLA, María de. Concertación de políticas educativas en México. Los grandes rubros del debate. **¿Es posible concertar las políticas educativas?. La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina** (Filmus y Tiramonti eds). Buenos Aires: FLACSO/Fundación Concretar/ Fundación Ford/ OREALC/UNESCO, Miño y Dávila Editores, 1995.
- IBARROLA, María de; RUIZ, Gilberto Sillva; CEDILLO, Adrián Castelán. **¿Quiénes son nuestros profesores?. Análisis del magisterio de educación primaria en el Distrito Federal, 1995.** México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, 1997.
- IMEN, Pablo. **La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa.** Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación, 2005.
- IÑIGUEZ, Alfredo. **El salario docente: un síntoma del estado de la educación en Argentina.** Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” / CTERA, Serie: II Congreso Educativo Nacional. Aportes para la discusión Año 1 – N° 2. Buenos Aires: CTERA, 2000.
- JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Teoria e Educação** n° 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.
- JAMES, Daniel. **Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora Argentina 1946-1976.** Buenos Aires: Sudamericana, 1990
- JIMENEZ, Margarita; VIVERO, Igor; BÁEZ, Carlos. México. **Partidos políticos de América Latina. Centroamérica, México y República Dominicana** (Alcántara; Freidenberg

- coord.). México: Fondo de Cultura Económica / Instituto Federal Electoral, 2003.
- KRAWCZYK, Nora. **A utopia da participação: a posição dos movimentos docentes na formulação da política educativa na Argentina**. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- KRAWCZYK, Nora; BRUNSTEIN, Raquel. **Sindicalismo e governo: uma agenda para o diálogo sobre a reforma educativa. O caso do Estado de São Paulo/Brasil**. Santiago: FLACSO Argentina/PREAL, 2003.
- LIPSET, Seymour. El proceso político en los sindicatos: una exposición teórica. **Teoría y estructura del sindicalismo** (Lipset; Galenson ed.). Buenos Aires: Marymar, 1969.
- LOYO, Aurora. El sindicalismo magisterial en México. **Boletín del Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina** n° 3, Marzo de 1999. Santiago: FLACSO Argentina/ PREAL, 1999.
- LOYO, Aurora. Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. **Revista Iberoamericana de Educación** n° 25. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencias y la Cultura (OEI), 2001.
- LOYO Aurora; MUÑOZ, Aldo. La concertación de las políticas educativas: el caso de México. **Seminario internacional “Sindicalismo magisterial, concertación y reforma educativa en América Latina. Condiciones, obstáculos y consecuencias”**. San Pedro Sula, Proyecto “Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina” (FLACSO Argentina/ PREAL), 2001.
- LOYO, Aurora. La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. **Revista Mexicana de Sociología** vol. 64, n° 3. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2002.
- LUGLI, Rosário Genta. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.
- LUGLI, Rosario Genta. **O trabalho docente no Brasil. O discurso dos Centros Regionais de Pesquisa educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)**. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.
- MARTINE, George (coord.). **O mercado de trabalho para professores de primeiro e segundo graus: a evolução na década de ‘80**, Série documental Relatos de pesquisa N 2a . Brasília: Ministério de Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1994.
- MARTÍNEZ, Oscar (comp.). **Pensando la reconversión. Una visión crítica de la flexibilidad y la calidad total**. Buenos Aires: CIPES, 1994.
- MARTÍNEZ, Deolidia. Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. **2001 Meeting of de Latin American Studies Association**. Washington: 2001.
- MIGLIAVACCA, Adriana. Docentes autoconvocados en la década del ‘90. **III Jornadas de jóvenes investigadores**, 29 y 30 de septiembre de 2005. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani/ Facultad de Ciencias Sociales/ Universidad de Buenos Aires, 2005.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **A educação no Brasil na década de ‘90:**

1991-2000. Brasília: MEC, 2003.

- MINTEGUIAGA, Analía. **Provincia de Neuquén**. Informe jurisdiccional N° 22, Proyecto Las Provincias Educativas. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas Para el Equidad y el Crecimiento, 2003.
- MIRANDA, Kenia. **A organização dos trabalhadores em educação sob a forma sindicato no capitalismo neoliberal. O pensamento pedagógico e o projeto sindical do SINPRO-Rio, da UPPES e do SEPE-RJ**. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.
- MORDUCHOWICZ, Alejandro. **Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes**. Documentos de Trabajo n° 23, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Santiago: PREAL, 2002.
- MURILLO, María Victoria. **Labor market, partisan coalitions and market reforms in Latin America**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- NEGRO, Antonio Luigi; DA SILVA, Fernando Teixeira. **Trabalhadores, sindicatos e política. O Brasil Republicano** (Jorge Ferreira y Lucilia de Almeida Neves Delgado orgs.), Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- NIGRO, Juan Carlos. **La lucha de los maestros**. Buenos Aires: Confederación de Maestros, 1984.
- NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei. **Emergência e Crise do Novo Sindicalismo no Setor Público Brasileiro. XXII Encontro anual da ANPOCS**. São Paulo: ANPOCS, 1998.
- NÓVOA, Antonio. Para o estudo socio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente, **Teoria e Educação** n° 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.
- NÚÑEZ, Iván. **Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del arte**. Santiago: UNESCO/REDUC, 1990.
- O'DONNELL, Guillermo. Apuntes para una teoría del Estado. **Revista Mexicana de Sociología** n° 4. México: UNAM, 1978.
- OFFE, Claus; WIESENTHAL, Helmut. Two Logics of Collective Action. **Political power and social theory** (Zeitlin ed.). Greenwich Conn: JAI Press, 1980.
- OFICINA REGIONAL INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA. **Informe: Educación en México**, Investigación: Situación de la Educación en América Latina. San José de Costa Rica: Internacional de la Educación / Lararforbundet, 2004.
- OIT. **Panorama Laboral**. Lima: OIT, 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade de (org.). **Reformas educacionais na América latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Estudo dos conflitos nos sistemas educacionais da região: agendas, atores, evolução, manejo e desenlaces. Relatório de estudo de caso do Brasil**. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, 2005.
- OREALC/UNESCO. **Situación educativa de América Latina y el Caribe. 1980-2000**. Santiago: OREALC/UNESCO, 2001.
- OREALC/UNESCO. **Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay**. Santiago: OREALC/UNESCO, 2005.



- ORNELAS, Carlos. La Carreira Magisterial en México. **Taller “Revalorización del Magisterio e Incentivos Docentes”**. República Dominicana, 30 de mayo de 2001, Santo Domingo, 2001.
- PACHECO, Eliezer Moreira. **Sindicato e projeto pedagógico. A Organização e as lutas dos Professores Públicos Estaduais do Río Grande do Sul, de 1945 a 1991**. Tese de Mestrado em História. Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul, 1993.
- PALAMIDESSI, Mariano. **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.
- PALLEROSI, Guilherme Guimarães. As Políticas Educacionais da Década de 1990 e o Perfil Ocupacional dos Docentes da Rede Pública de Ensino Fundamental Paulista em 2002. **Mercado de trabalho e modernização do setor terciário brasileiro: estudo DIEESE/CESIT/ organizado pelo DIEESE**. São Paulo: DIEESE, Campinas: CESIT/UNICAMP, 2005.
- PAVIGLIANITI, Norma. Ley Federal de Educación como transición entre dos ministerios: vertientes de una misma reconversión. **Recomposición: neoconservadora; lugar afectado la Universidad** (Paviglianiti; Nosiglia; Marquina). Buenos Aires: Miño y Dávila. 1996.
- PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado - no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamá, 2003.
- PESSOA, Robertônio Santos. **Sindicalismo no setor público**. São Paulo: LTr editora, 1995.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. Sobre municipalização do ensino, coronelismo e números, muitos números. **Cadernos de Educação**, ano V, n° 13. III Congresso Nacional de Educação. Brasília: CNTE, 2000.
- PINTO, José Marcelino de Rezende, Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade** vol. 23, n° 80. Campinas: CEDES, 2002.
- PITON, Ivania Marini. **Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos docentes na Educação Básica Paranaense**. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- PUIGGRÓS, Adriana; BERNETTI, Jorge Luis. **Peronismo: Cultura política y Educación (1945-1955)**. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1993.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A formação política do professor de 1° e 2° graus**. São Paulo: Cortez, 1984.
- RIBEIRO, Vera Masagão; Joia, ORLANDO. **Trabalhadores em educação: perfil e representação dos delegados ao 23° Congresso da CNTE (1991)**. São Paulo: CEDI/CNTE, 1992.
- RIVAS, Axel. **Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias. Un análisis de los resultados y de la dinámica política de la nueva estructura de niveles en las provincias a 10 años de la Ley Federal de Educación**. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas Para el Equidad y el Crecimiento, 2003.
- RIVAS, Axel. **Gobernar la educación**. Buenos Aires: Granica, 2004.

- RODRIGUES, Leoncio Martins. As tendências políticas na formação das centrais sindicais. **O sindicalismo brasileiro nos anos 80**, (Boito Jr. org.). São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- RODRIGUES, Lidia. **Tendencias privatizadoras en educación**. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas, CTERA, 1999.
- SADER, Emir; GENTILI, Pablo (comps.). **La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social**. Buenos Aires: EUDEBA/CLACSO, 1999.
- SADER, Emir (comp.). **El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- SADI, Renato Sampaio. **Projeto das direções sindicais da educação de São Paulo-SP**. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2001.
- SAFORCADA, María Fernanda; JAIMOVICH, Analía; PASMNIK, Yael; MIGLIAVACCA, Adriana. **Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes**. Buenos Aires: Departamento de Educación/ Centro Cultural de la Cooperación, 2004.
- SAFORCADA, María Fernanda, IVANIER, Analía, JAIMOVICH, Analía; PASMNIK, Yael; MIGLIAVACCA, Adriana. **Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes**. Buenos Aires: Departamento de Educación/ Centro Cultural de la Cooperación, 2004.
- SAIFI, Samira El. Relações e Regulação do Trabalho no Setor Público: a Educação Pública e a Apeesp diante das Transformações dos Anos 90. **Mercado de trabalho e modernização do setor terciário brasileiro: estudo DIEESE/CESIT/** organizado pelo DIEESE. São Paulo: DIEESE, Campinas: CESIT/UNICAMP, 2005.
- SALOMÃO, Bluma. **Reformas educacionais e conflitos sociais: o caso APEOESP**. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado de Rio de Janeiro, 2003.
- SANTANA, Marco Aurélio. Entre a ruptura e a continuidade: visões da história do movimento sindical brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Volume 14, Nº 41. São Paulo: ANPOCS, 1999.
- SILVA, Maria Aparecida da. **Administração dos conflitos sociais: as reformas administrativas como respostas às questões emergentes da prática social (o caso de Minas Gerais)**. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- SILVEIRA, Marta de Moraes Lima. **Entre gregos e troianos. As relações entre o SEPE/RJ e a Categoria de Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002.
- STREET, Susan. **Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal 1978-1982**. México: CIESAS, 1992 (a).
- STREET, Susan. El SNTE y la política educativa, 1970-1990. **Revista mexicana de Sociología**, vol. LIV 2, abril/mayo de 1992. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1992 (b).
- STREET, Susan. Democracia como reciprocidad: modalidades participativas de las bases del movimiento magisterial chiapaneco. **Antropología Política. Enfoques contemporáneos** (Tejera Gaona comp.). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1996.

- STREET, Susan. Los maestros y la democracia de los de abajo. **La democracia de los de abajo** (Alonso e Ramirez coords.). México: La jornada, UNAM, Colegio electoral del estado de Jalisco, 1997.
- STREET, Susan. Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas. **La ciudadanía negada** (Gentili e Frigotto comp.). Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- STREET, Susan. **Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolución, manejo y desenlaces. Estudio de caso: La Conflictividad Docente en México (1998-2003)**. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, 2005.
- SUÁREZ, Daniel. **Conflicto social y protesta docente en América Latina. Estudio de Caso: El Conflicto Docente en Argentina (1997 - 2003)**. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, 2005.
- SCHMITTER, Philippe. El siglo del corporativismo. **Cuadernos de Sociología** n° 1, Carrera de Sociología. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1987.
- TAVARES, Rosilene Horta. **Os trabalhadores em educação e suas formas de luta. As greves de 1979 e 1983 em Minas Gerais**. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.
- TAVARES, Laura. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- TAVARES, Laura. **Tempo de desafios. A política social democrática e popular no governo do Rio Grande do Sul**. Petrópolis: CLACSO/Editora Vozes/LPP, 2002.
- TAVARES, Laura; SADER, Emir; GENTILI, Rafael; BENJAMIN, César. **Governo Lula: decifrando o enigma**. São Paulo: Boitempo/LPP, 2004.
- TECLA, Ernesto Cera. Reproducción y resistencia de la violencia simbólica en la escuela pública mexicana. Reunión del GT Educación, Políticas y Movimientos Sociales (CLACSO): **Movimientos sociales y conflictividad educativa en América Latina**. Medellín: CLACSO, 2004.
- TENTI, Emilio. **La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.
- TIRAMONTI, Guillermina. La concertación de las políticas educativas como un nuevo modo de hacer política. **¿Es posible concertar las políticas educativas?. La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina** (Tiramonti; Filmus eds.). Buenos Aires: FLACSO/Fundación Concretar/ Fundación Ford/ OREALC/ UNESCO, Miño y Dávila Editores, 1995.
- TIRAMONTI, Guillermina; FILMUS, Daniel (coord.). **Sindicalismo Docente y Reforma en América Latina**. Buenos Aires: FLACSO/Temas grupo editorial: 2001.
- TORRES, Carlos Alberto. La educación pública, las organizaciones de maestros y el Estado en América Latina. **Revista Paraguaya de Sociología**, año 32, n° 92, enero abril de 1995. Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos Eligio Ayala: 1995.
- TORRES, Rosa María. Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. **Los docentes protagonistas del cambio educativo**. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional, 2000.
- TOURAINÉ, Alain; MOTTEZ, Bernard. Clase obrera y sociedad global. **Tratado de**

**Sociología del Trabajo** (Naville; Friedman comps.). México: Fondo de Cultura Económica, 1963.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam....** São Paulo: Editorial Moderna, 2004.

VÁZQUEZ, Silvia; BALDUZZI, Juan. **De apóstoles a trabajadores.** Buenos Aires: IIPMV/CTERA, 2000.

VÁZQUEZ, Silvia (coord.). **Paritaria: conquista y derecho de los trabajadores**, Cuadernos de Formación Sindical. Buenos Aires: CTERA, 2005.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”, Crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo.** São Paulo: Xamá, 1999.

VICENTINI, Paula Perin. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado paulista): profissão docente e organização do magistério.** Dissertação de Metrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro.** Brasília: CNTE, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo. A renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2003.

ZAPATA, Francisco. **Autonomía y subordinación en el sindicalismo latinoamericano.** México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ZAPATA, Francisco. **El sindicalismo mexicano frente a la reestructuración.** México: El Colegio de México/ Centro de Estudios Sociológicos/ Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social, 1995.

**Páginas web mencionadas**

Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais: [www.lpp-uerj.net/olped](http://www.lpp-uerj.net/olped)

Secretaría de Educación Pública / México [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul [www.cpers.com.br](http://www.cpers.com.br)

Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso: [www.sintep.org.br](http://www.sintep.org.br)

Associação dos Professores do Paraná: [www.app.com.br](http://www.app.com.br)

Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo: [www.apeoesp.org.br](http://www.apeoesp.org.br)

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social / Argentina [www.trabajo.gov.ar](http://www.trabajo.gov.ar)

Instituto de Estadísticas de la UNESCO: [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)

Unión de Docentes Argentinos: [www.sindicatouda.com.ar](http://www.sindicatouda.com.ar)

## Documentos

OIT. Convenção Relativa à Proteção do Direito de Organização e aos Processos de Fixação das Condições de Trabalho na Função Pública (151/1978). Organização Internacional do Trabalho, 1978.

- México

Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaria de Educación Pública (1946)

Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado (1963)

Reglamento de Escalafón de Trabajadores al Servicios de la SEP (1973)

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992)

Estatuto del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (1992)

Ley General de Educación (1993)

Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2002)

Estatuto del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2004)

- Brasil

Consolidação das Leis Trabalhistas (5452/1943)

Constituição da República Federativa do Brasil (1967)

Constituição da República Federativa do Brasil (1988)

Sistematização das Resoluções dos Congressos da CPB (1981-1986)

Cadernos de Resoluções dos Congressos Nacionais dos Trabalhadores em Educação (1990-2005)

CNTE. Caderno de Resoluções do XXIIIº Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação. Brasília:CNTE, 1991.

CNTE. Caderno de Resoluções do XXVIº Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação. Brasília:CNTE, 1997.

CNTE. Caderno de Resoluções do XXIXº Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação. Brasília:CNTE, 2005.

Plano Decenal de Educação (1994)

Pacto pela valorização do magistério e qualidade de educação (1994)

Lei de Diretrizes e Bases (9394/1996)

Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (9424/1996)

Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (1997)

Emenda Constitucional 19 (1998)

Emenda Constitucional 20 (1998)

Emenda Constitucional 41 (2003)

- Argentina

CTERA, 1997/1998, Memorias Gremiales.

CTERA, 1999/2000, Memorias Gremiales.

Ley de Negociaciones Colectivas de Trabajadores Docentes (23.929/1991)

Ley de Transferencia a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de Servicios Educativos (24.049/1991)

Ley Federal de Educación (24195/1993)

Declaración final del I Congreso Educativo Nacional de CTERA (1997)

Pacto Educativo Provincial (Córdoba, Argentina, 1999)

SUTEBA, Documento de política gremial aprobado por el Congreso ordinario de SUTEBA, 2000.

Ley de Financiamiento Educativo (26.075/2005)

## APÊNDICES



## APÊNDICE A

### SINDICALISMO DOCENTE NA ARGENTINA, BRASIL E MÉXICO: FONTES DE PESQUISA

Comecei a me familiarizar com a bibliografia internacional sobre sindicalismo docente e os casos de México e Brasil quando, sendo estudante de Antropologia na Argentina, obtive uma bolsa da Fundação Antorchas (2002). Sem capacidade de me mobilizar e com pouco tempo, o trabalho desenvolvido então permitiu-me conhecer, ainda que muito superficialmente, as situações de Brasil e México, e foi uma grande oportunidade para reunir material sobre alguns sindicatos estaduais da Argentina e a CTERA.

Desde setembro do ano 2003 trabalho no projeto “Conflitividade educacional na América Latina” do Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais. Nele reunimos documento sindicais e textos sobre a temática (muitos dos quais utilizei na pesquisa) e fazemos um seguimento dos protestos docentes na América Latina, que inicialmente recuperou retrospectivamente informações desde o ano de 1998. Ainda se a informação cadastrada limita-se ao desenvolvimento dos processos de mobilização, tem me permitido certa familiaridade com a situação do sindicalismo docente no México, Brasil e outros países da região. Tenho utilizado informações da Base de Dados sobre a Ação Sindical Docente para a descrição dos protestos docentes no Brasil, Argentina e México desde o ano 2000.

As fontes quantitativas sobre o emprego no setor apresentam, entre outros problemas metodológicos e técnicos, o fato das estatísticas às vezes serem feitas sobre funções, não sobre docentes. Muitos docentes têm mais de uma função e uma parte das novas funções é absorvida por professores em exercício. Isto dificulta as comparações. Além do mais, as estatísticas têm se transformado em ferramentas para medir a eficiência de sistemas burocráticos de grandes dimensões como são os educacionais, e destinar recursos dentro deles. Isso também faz com que os dados oficiais tenham que ser olhados com cuidado (por serem mais um instrumento de gestão que de pesquisa). Por isso tenho preferido limitar-me a utilizar essas fontes só para indicar tendências.

#### **Brasil**

Dos três países que interessam nesta pesquisa, Brasil é aquele no qual a fragmentação das condições de trabalho e da contratação é maior e conseqüentemente é mais difícil fazer

generalizações.

A história nacional do sindicalismo docente é objeto dos trabalhos de Carvalheiro (1989) e Ferreira (1998). O primeiro recupera a história da organização desde o surgimento até a década de 1980; o segundo analisa a história da Confederação docente durante a ditadura militar (1964-1985) como uma resposta de um setor assalariado da classe média à situação política. Os cadernos de resoluções dos Congressos da CPB/CNTE no período 1991-2005 e uma sistematização das resoluções dos Congressos realizados entre 1981 e 1986, com os balanços neles contidos, foram de grande utilidade, constituindo-se na principal fonte primária para o estudo do caso brasileiro. Os dados estatísticos federais sobre o tipo de contratação, os salários e a municipalização na década de '90 foram tirados de Martine (1994), UNESCO (2004), uma pesquisa da CNTE (VIEIRA, 2003) e das cifras oficiais do Ministério de Educação. A pesquisa de Lugli (2002) tomando cinco estados brasileiros, infelizmente, trata de um período anterior a aquele que me interessa.

A principal fonte de pesquisa bibliográfica nos estados está constituída por dissertações de mestrado ou teses de doutorado, algumas delas publicadas (como as de Furtado, Vianna ou Ribeiro). Não conheço nenhum estudo sobre os professores federais de educação básica, mas utilizei sim uma tese sobre os docentes da rede municipal paulistana (SADI, 2001). Tenho me concentrado nos casos estaduais do Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Os dois primeiros são estados do sul; os outros do sudeste. Trata-se das regiões economicamente mais importantes do país. Os sindicatos de professores desses cinco estados encontram-se, no ano 2005, entre os sete mais numerosos da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)<sup>92</sup>. Ficam contemplados os principais estados do Brasil: segundo o censo do Ministério de Educação do ano 2003, São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro são os estados com mais professores, concentrando respectivamente 18,8 %, 10,3 % e 9 % das funções docentes na educação básica (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2003). Vale lembrar que nas redes municipais das capitais de Minas Gerais e Rio de Janeiro o mesmo sindicato estadual é quem representa os professores.

Sobre os professores do estado do Rio de Janeiro há um excelente trabalho que reconstrói a história da União dos Professores Primários desde a sua criação no ano 1948 até 1979, quando se funde com outras entidades (ANDRADE, 2001). As dissertações de Silveira (2002) e

---

<sup>92</sup> Todas têm mais de quarenta mil filiados. As outras duas que superam esse patamar são as dos professores municipais de São Paulo e a dos docentes do estado da Bahia.

Miranda (2005) tomam o período que interessa na presente pesquisa; a primeira preocupada com a representatividade do sindicato dos professores estaduais e a segunda comparando essa organização com a dos professores da rede privada e uma outra também dos docentes da rede pública, mas com menor representatividade e herdeira das velhas associações que atuavam no setor. O papel de Silveira na condução do SEPE brinda especial interesse ao seu trabalho.

Duas dissertações, a de Vicentini (1997) e a de Lugli (1997), tratam da história do Centro do Professorado Paulista (CPP). A primeira desde a sua fundação em 1930 até 1964, e a segunda desde então até 1990. Consultamos uma tese que se constituiu em emblemática dos estudos do período (RIBEIRO, 1984), escrita no bojo da mobilização docente que irrompiu em 1978 e foi canalizada posteriormente, em São Paulo, pela APEOESP. A situação da APEOESP perante as reformas educacionais dos anos '90 é tratada no artigo de Gohn (2001), na dissertação de Salomão (2003) e no trabalho de Krawczyk e Brunstein (2003) realizado para o projeto de FLACSO Argentina/PREAL sobre a relação entre estados e sindicatos docentes na América Latina. A tese de Vianna (1999) aborda especificamente a questão da ação coletiva do magistério paulista, preocupando-se com a “perda de participação” e explorando as causas da chamada “crise” e as possibilidades e características da recomposição do agir coletivo da categoria. Finalmente, dois trabalhos no marco de um projeto do DIEESE/CESIT sobre mercado de trabalho e modernização do setor terciário brasileiro, são de especial interesse por colocar com mais clareza questões relativas às condições de contratação e trabalho dos docentes da rede estadual de ensino (PALLEROSI, 2005; SAIFI, 2005).

A radical reforma neoliberal no Paraná e a resposta do sindicato tem sido objeto da tese, abundantemente documentada, de Piton (2004). Trabalhos complementários são a dissertação de Borges (2003) e o informe de Oliveira (2005), do qual participou a própria Piton.

O trabalho de Pacheco (1993) permite conhecer a história do CPERS, uma das organizações mais importantes da CPB e da CNTE, exemplo das entidades magisteriais que evoluíram no sentido de se constituir como sindicato. Rio Grande do Sul é o único estado brasileiro no qual consultei abundante material sindical (jornais e outras publicações). O fiz para olhar a interação entre o sindicato estadual e o governo do PT (1998-2002). Tive a oportunidade de entrevistar a Secretária Estadual e ex-presidenta do sindicato dos professores no Fórum Social Mundial (2003).

A dissertação de Carvalheiro (1989), depois de olhar a situação nacional, lhe dedica uma especial atenção ao sindicato de Minas Gerais. Sobre o mesmo estado, o livro de Furtado (1996) estuda as greves de 1979/1980, 1986, 1991 e 1993, a dissertação de Tavares (1995) as

mobilizações de 1979/80 e 1983. Silva (1994) pesquisa o sindicalismo e o trabalho docente numa tese voltada fundamentalmente às reformas administrativas. A mais recente fonte que consultei é o estudo de Oliveira (2005) sobre os conflitos entre o governo e o sindicato no período 1998-2003, realizado para a pesquisa internacional coordenada pelo Dr. Pablo Gentili e apoiada pela UNESCO.

Por último, entrevistas a militantes e dirigentes do Sindicato Estadual dos Profissionais em Educação tem me permitido triangular e ler tanto informações e análises do Rio de Janeiro quanto de outros estados.

### **Argentina**

Meu conhecimento do sindicalismo docente na Argentina começou a partir de uma profunda interação com os ativistas rosarinos da *Asociación del Magisterio de Santa Fe*. Esse trabalho esteve na base da minha monografia em Antropologia e estendeu-se desde 1999 até 2003. Aprofundou-se com a recompilação de fontes (jornais, revistas, documentos, memórias sindicais) e entrevistas a dirigentes sindicais da *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* e as suas entidades de base nos estados de Buenos Aires e Córdoba.

A pesquisa sobre sindicalismo docente na Argentina é, comparando com a produção no México e Brasil, fraca. Destacam-se os livros de Vázquez y Balduzzi (2000) sobre a história da sindicalização da categoria até a criação de CTERA, em 1973, e o de Nigro (1984), sobre a história da *Confederación de Maestros*, constituída em 1917. A pouca informação acerca da história da *Unión de Docentes Argentinos* foi tomada, além das fontes escritas e das entrevistas com dirigentes da CTERA, da página web do Ministério de Trabalho e da do próprio sindicato. No trabalho sobre a educação no peronismo de Puiggrós e Bernetti (1993) encontram-se dados sobre as organizações do setor e a sua relação com o regime que foram de muita utilidade para os nossos argumentos.

Tudo referente à história da CTERA pós-ditadura baseia-se no meu próprio trabalho de arquivo nos sindicatos das províncias de Santa Fe, Córdoba e Buenos Aires, na própria CTERA, e em entrevistas com ativistas e dirigentes. No mesmo sentido, as questões relativas à vida interna de CTERA também originam-se no amplo trabalho de campo realizado junto ao magistério rosarino. Para o caso de Neuquén, tomamos os dados presentes no informe de Daniel Suárez para o projeto “*Estudios de los conflictos en los sistemas educativos de*

*América Latina: agendas, actores, evolución, manejo y desenlaces*” (UNESCO/LPP) (SUÁREZ, 2005) e o informe de Minteguiaga para o projeto “*Las provincias educativas*”, coordenado pelo Axel Rivas (MINTEGUIAGA, 2003). Para o de Córdoba, as fontes são o nosso trabalho de campo citado e o informe de Renata Giovine (2003) no marco do projeto da FLACSO/PREAL.

Nos últimos anos foram realizadas algumas importantes pesquisas. Entre elas, a dissertação de Delgado (2002) sobre a oposição sindical ao processo de descentralização da primeira metade da década de ‘90. Essa resistência envolveu fundamentalmente uma parcela dos professores de ensino médio e as suas organizações representativas. Posteriormente os trabalhos de Giovine (2003) e Suárez (2005), no marco dos projetos internacionais da FLACSO/PREAL e do LPP/UNESCO, ampliaram consideravelmente a possibilidade de discutir com base em pesquisas empíricas as respostas do sindicalismo docente no país perante as políticas governamentais. O trabalho de Suárez (2005) concentra-se no período 1997-2003 e considera a situação das províncias de Buenos Aires, Neuquén e Entre Ríos. A pesquisa de Giovine (2003) toma a relação entre sindicatos e governos na década de ‘90. Por se tratar do caso de negociação mais conhecido, recupera o processo no qual foi possível o Pacto de Calidad Educativa em Córdoba.

Ainda se não contemplam diretamente a questão sindical cabe destacar, pelo esforço na sistematização dos conteúdos dos Estatutos Docentes de todo o país, os trabalhos publicados pelo Centro Cultural de la Cooperación (SAFORCADA, JAIMOVICH et al, 2004; SAFORCADA, IVANIER et al). Finalmente o livro de Rivas (2004) tem o mérito de considerar o conjunto do país numa pesquisa sobre a gestão política do sistema educacional. A sua leitura tem me ajudado muito numa visão nacional do sistema educacional e as suas reformas. Esses trabalhos, tanto quanto a informação sobre as negociações coletivas em algumas províncias contidas no informe de Vázquez (2005), permitem uma visão geral das situações provinciais com a qual não contamos no Brasil.

## **México**

México tem um sistema educacional muito mais centralizado que o brasileiro e uma produção na área de sindicalismo docente notavelmente superior à argentina. Isto tem me permitido conhecer o caso mexicano basicamente a partir dos trabalhos de Cook, Arnaut, Arriaga e Street, ainda se também tive a oportunidade de entrevistar dirigentes da CNTE do Distrito

Federal e do estado de Oaxaca.

O livro de Arnaut (1996) permite uma visão histórica do sistema educacional mexicano e, dentro desse panorama, do papel do *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* (SNTE) e da oposição que emerge como uma poderosa corrente interna em 1979, a *Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación* (CNTE). O estudo inclui os anos '80.

A pesquisa de Cook (1996) constitui o principal estudo sobre a dissidência docente no México desde a sua emergência até o ano 1994. Abundantemente documentado, é fruto de um profundo trabalho de recopilação de informação, sistematização e reflexão. “*Maestros en movimiento*”, de Susan Street (1992a), é outro importante estudo sobre o processo de mobilizações de 1979-1983, com ênfase na análise da Secretaria de Educação como um aparato burocrático do Estado e na disputa pelo controle do trabalho docente. A dissertação de Arriaga (2002) pode ser lida às vezes como uma continuação e outras como um complemento do trabalho de Cook, ainda que com outros objetivos e uma reflexão atualíssima e politicamente comprometida. De outro lado, a pesquisa de Sandoval (1985), baseada num importante trabalho etnográfico, tem a enorme virtude de mostrar a reprodução do poder sindical burocrático no controle trabalhista do magistério.

No “*El SNTE y la política educativa, 1970-1990*” Street (1992b) faz uma crítica da bibliografia existente acerca da relação entre o SNTE e o Estado mexicano. Numa outra série de artigos discute questões relativas à construção da democracia sindical (STREET, 1996, 1997) e as conseqüências da reforma educacional na militância sindical e as políticas para democratizar o SNTE (STREET, 2000). Sempre, Street está se apoiando na sua experiência junto a CNTE e polemizando com algumas práticas do sindicalismo democrático. Ao fim da nossa pesquisa, seu trabalho para o projeto “*Estudios de los conflictos en los sistemas educativos de América Latina: agendas, actores, evolución, manejo y desenlaces*” (UNESCO/LPP) tem a principal virtude de recuperar e analisar os dados relativos aos protestos da CNTE no período 1998-2003 (STREET, 2005).

Finalmente, outros trabalhos utilizados na presente pesquisa referem-se à relação que estabelece a SNTE com os diferentes governos, a nível federal e estadual, a partir da reforma educacional e da assunção de Vicente Fox na primeira Magistratura (LOYO; MUÑOZ, 2001); a reforma estatutária do SNTE em 2004 (ARRIAGA, 2004) e a situação política, educacional e sindical no estado de Tlaxcala (ÁVILA, 2003).

**APÊNDICE B**

**MÁXIMAS AUTORIDADES DOS SINDICATOS DOCENTES NACIONAIS**

**Secretários Gerais da Confederación de Trabajadores de la Educación de la República  
Argentina (CTERA)  
(1973-2005)**

Secretario Geral	Ano	Entidade de base
Carlos Rocchi	1973	Confederación de Maestros
Carlos Furlang	1973-1975	UEPC (Córdoba)
Alfredo Bravo *	1975-1983	Confederación de Maestros
Wenceslao Arizcuren	1985-1987	UNTER (Río Negro)
Marcos Garcetti **	1987-1989	SUTE (Mendoza)
Mary Sánchez	1989-1994	SUTEBA (Buenos Aires)
Marta Maffei	1994-2003	ATEN (Neuquén)
Hugo Yasky	2003	SUTEBA (Buenos Aires)

\* Alfredo Bravo foi detido pela ditadura militar no período 1977-1980. Com a irregularidade à que foi forçada a organização pela situação política, não foi até 1985 que se foi escolhido um novo Secretário Geral, cargo vacante desde que Bravo ingressou como funcionário do governo.

\*\* Em 1987 CTERA se dividiu e até 1988 há de fato dois CTERA's, uma conduzida por Marcos Garcetti e outra por Wenceslao Arizcuren.

**Presidentes da Confederação dos Professores do Brasil (CPB)/Confederação Nacional  
dos Trabalhadores em Educação (CNTE)  
(1972-2005)**

Presidente	Ano	Entidade de base
Thereza Noronha Carvalho	1972-1978	CPERS (Rio Grande do Sul)
Maria Thelma Lopes Cançado *	1978-1979	APPMG (Minas Gerais)
Hermes Zanetti	1979-1985	CPERS (Rio Grande do Sul)
Niso Prego	1985-1987	CPG (Goiás)
Tomaz Gilian Deluca Wonghon	1987-1989	CPERS (Rio Grande do Sul)
Roberto Felício	1989-1993	APEOESP (São Paulo)
Horacio Francisco dos Reis Filho	1993-1995	SINTEPE (Pernambuco)
Carlos Augusto Abicalil	1995-2002	SINTEP (Matto Grosso)
Juçara Dutra Vieira	2002	CPERS (Rio Grande do Sul)

\* Maria Thelma Lopes Cançado representava a ala conservadora da CPB/CNTE e renuncia ante as pressões da mobilização docente em 1979.



**Secretários Gerais do Sindicato Nacional de los  
Trabajadores de la Educación (SNTE)  
(1974-2005)**

Secretário Geral	Ano
Carlos Jonguitud Barrios	1974-1977
José Andrade Ibarra	1977-1980
Ramón Martínez Martín	1980-1983
Alberto Miranda Castro	1983-1986
Antonio Jaime Aguilar	1986-1999
José Refugio Araujo del Ángel *	1989
Elba Esther Gordillo	1989-1995
Humberto Dávila Esquivel	1996-1998
Tomás Vázquez Vigil	1998-2001
Rafael Guzmán Ochoa **	2001

\* O presidente de México pediu a José Refugio Araujo del Ángel a renúncia a condução do SNTE como uma resposta às maciças mobilizações docentes que se opunham à corrente de Araujo del Ángel. No seu lugar foi colocada uma liderança sob a qual o governo teria maior controle, Elba Esther Gordillo.

\*\* No ano 2004 foi criado o cargo de presidente do SNTE, ocupado desde então por Elba Esther Gordillo.

## APÊNDICE C

## COMPOSIÇÃO DA AFILIAÇÃO DOS SINDICATOS DOCENTES NACIONAIS

**Afiliação à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
(2005)**

Estado	Sindicato	Afiliação
São Paulo	APEOESP/SP	150.386
Rio Grande do Sul	CPERS/RS	85.126
Minas Gerais	SIND-UTE/MG	70.580
Bahia	APLB/BA	57.436
Rio de Janeiro	SEPE/RJ	51.479
Paraná	APP/PR	50.106
São Paulo	SINPEEM/SP	41.000
Distrito Federal	SINPRO/DF	38.573
São Paulo	AFUSE/SP	32.213
Pernambuco	SINTEPE/PE	27.496
Goiás	SINTEGO/GO	25.000
Mato Grosso do Sul	FETEMS/MS	23.166
Ceará	APEOC/CE	22.000
Espírito Santo	SINDIUPES/ES	21.857
Rio Grande do Norte	SINTE/RN	21.377
Alagoas	SINTEAL/AL	20.091
Piauí	SINTE/PI	20.056
Mato Grosso	SINTEP/MT	19.978

Santa Catarina	SINTE/SC	19.787
Distrito Federal	SAE/DF	15.348
Sergipe	SINTESE/SE	14.777
Pará	SINTEPP/PA	14.186
Roraima	SINTERO/RO	13.700
Amazonas	SINTEAM/AM	12.941
Maranhão	SINPROESEMMA/MA	10.615
Acre	SINTEAC/AC	9.663
Paraíba	SINTEP/PB	8.200
Amapá	SINSEPEAP/AP	6.900
Tocantins	SINTET/TO	4.946
Roraima	SINTER/RR	4.258
Ceará	SINDIUTE/CE	3.500
Paraíba	SINTEM/PB	2.457
Sergipe	SINDIPEMA/SE	1.680
Paraná	SISMMAC/PR	3.328
Pernambuco	SINPROJA/PE	1.023
Total		925.229

**Fonte:** Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, com base na quantidade de sócio-quitês. Quadro Sintético do Relatório emitido pela CUT Nacional, em 28/02/2005.

**Nota:** No caso da FETEMS/MS os números são referentes ao XXIX Congresso da CNTE.

**Afiliados ao Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación**

**(1990)**

Estado	Seção	Afiliados
Distrito Federal	X	67.100
Distrito Federal	XI	61.997
Veracruz	XXXII	55.876
Distrito Federal	IX	56.072
Michoacán	XVIII	45.871
Valle de México	XXXVI	45.165
Jalisco	XVI	37.757
Hidalgo	XV	36.497
Puebla	XXIII	35.356
Oaxaca	XXII	35.168
Tamaulipas	XXX	33.525
Guanajuato	XIII	31.525
San Luis Potosí	XXVI	29.324
Chihuahua	VIII	23.468
Jalisco	XLVII	23.253
Nuevo Leon	L	22.340
Chiapas	VII	22.083
Nuevo Leon	XXI	21.973
Sinaloa	XXVII	19.848
Tabasco	XXIX	18.326
Guerrero	XIV	17.059
Sonora	XXVIII	16.862

Morelos	XIX	16.437
Yucatán	XXXIII	15.618
Valle de México	XVII	15.203
Coahuila, 'Región Laguna	XXXV	15.057
Coahuila	V	14.924
Baja California Norte	II	14.582
Zacatecas	XXXIV	14.184
Durango	XII	13.307
Sinaloa	LIII	12.995
Veracruz	LVI	12.644
Guanajuato	XLV	12.344
Queretaro	XXIV	12.206
Puebla	LI	12.251
Aguascalientes	I	11.131
Nayarit	XX	11.149
Baja California Norte	XXXVII	10.848
Coahuila	XXXVIII	9.699
Tlaxcala (e)	XXXI	9.467
Chihuahua	XLII	8.742
Chiapas (e)	XL	7.977
Campeche	IV	7.702
Quintana Roo	XXV	6.834
Baja California Sur	III	6.066
Colima	VI	6.031
Sonora	LIV	6.162

Yucatán	LVII	5.441
Durango	XLIV	4.408
Distrito Federal	XLIII	3.802
San Luis Potosí	LII	2.861
Tlaxcala	LV	2.238
Zacatecas	LVIII	2.083
Nayarit	XLIX	1.544
Colima	XXXIX	897
<b>Total</b>		<b>1.059.477</b>

**Fonte:** Arriaga (2002), com dados de Trejo Reséndiz, "Retos y perspectivas del SNTE ante los cambios actuales", en Benavides, María Eulalia y Velasco, Guillermo, (Coord), "Sindicato Magisterial en México", Instituto de Proposiciones Estratégicas, México, 1992.

**Nota:** As seções do Valle de México têm uma divisão geográfica dentro do estado. As do Distrito Federal estão divididas segundo as funções (docentes ou funcionários), o nível (primário ou não) e a rede (a seção IVIII é a única que agrupa escolas particulares). As outras nas quais se repete o estado correspondem às redes estaduais anteriores à transferência dos '90.

**Afiliados à Confederación de Trabajadores de la Educación  
da República Argentina (2001)**

Provincia	Entidade	Afiliados
Buenos Aires	SUTEBA	62.863
Santa Fe	AMSAFE	30.397
Córdoba	UEPC	27.543
Mendoza	SUTE	15.393
Ciudad de Buenos Aires	UTE	10.003
Río Negro	UNTER	9.434
San Juan	UDAP	9.433
Entre Ríos	AGMER	8.644
Salta	ADP	8.565
Neuquen	ATEN	8.237
Jujuy	ADEP	7.883
Formosa	ADF	7.361
Misiones	UDPM	6.885
Chubut	ATECH	3.689
Santa Cruz	ADOSAC	3.537
La Pampa	UTELPA	3.093
La Rioja	AMP	3.028
Corrientes	SUTECO	2.055
Catamarca	ATECA	1.199
Tucumán	APEM	1.103
San Luis	AMPPYA	1.072

Tierra del Fuego	SUTEF	956
Chaco	UTRE	879
Santiago del Estero	SUTESE	210
Catamarca	SUTEN	142
Total		233.585

**Fonte:** Eleições de CTERA (2001).



## **ANEXOS**

## ANEXO A

### ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (MÉXICO, MAIO/1992)

#### I. Introducción

El desarrollo al que aspiramos los mexicanos entraña fortalecer la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo, una economía nacional en crecimiento y con estabilidad, y una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia. Estos son objetivos que exigen una educación de alta calidad, con carácter nacional, con capacidad institucional que asegure niveles educativos suficientes para toda la población. Asimismo, precisan la reafirmación y el acrecentamiento del compromiso del Estado mexicano con la educación pública. Este documento contiene el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que suscriben el Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La estrategia de modernización del país y la reforma del Estado requieren que se aceleren los cambios en el orden educativo. Al igual que en las otras esferas de la vida nacional, este trabajo implica una nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles de gobierno entre sí y supone, en general, una participación más intensa de la sociedad en el campo de la educación. En esta articulación moderna del Estado y la sociedad, los vínculos entre escuela y comunidad adquieren una importancia especial. De acuerdo con el legado de nuestro liberalismo social, la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país. El liberalismo social ofrece las pautas de una educación pública de calidad, que prepare a los mexicanos para el desarrollo, la libertad y la justicia. Es indispensable, entonces, consolidar un sistema educativo nacional con responsabilidades afines a nuestro federalismo, con contenidos educativos pertinentes a la formación de mejores ciudadanos. La modernización hace necesario transformar la estructura, consolidar la planta física y fortalecer las fuentes de financiamiento de la acción educativa. Es indispensable propiciar las condiciones para un acercamiento provechoso entre los gobiernos locales, la escuela y la vida comunitaria que la rodea. En esta tarea, habrán de desempeñar un papel esencial tanto los maestros y su organización gremial, como los padres de familia.

El Gobierno Federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad se proponen transformar el sistema de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto.

Este Acuerdo Nacional se concentra en la educación básica. Esta comprende los ciclos fundamentales en la instrucción y formación de los educandos, preparatorios para acceder a ciclos medios y superiores. En ellos se imparte el conjunto de conocimientos esenciales que todo ciudadano debe recibir. A las consideraciones, medidas y programas que contiene este Acuerdo se ha añadido la educación normal porque es la que capacita y forma el personal docente de los ciclos de educación básica. La evidencia histórica y las experiencias recientes demuestran que la correlación entre una educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo es muy fuerte. La educación básica impulsa la capacidad productiva de una

sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, puesto que contribuye decisivamente a fortalecer la unidad nacional y a consolidar la cohesión social, a promover una más equitativa distribución del ingreso, a fomentar hábitos más racionales de consumo, a enaltecer el respeto a los derechos humanos, en particular el aprecio a la posición de la mujer y de los niños en la comunidad, y a facilitar la adaptación social al cambio tecnológico. Además, una buena educación básica genera niveles más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola industrial, y mejores condiciones generales de alimentación y de salud, y actitudes cívicas más positivas y solidarias.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica recoge el compromiso del Gobierno Federal, de los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a través de una estrategia que atiende a la herencia educativa del México del siglo veinte, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial.

## **II. Antecedentes**

La educación es ámbito decisivo para el futuro de la Nación. La acción educativa del gobierno y de la sociedad es una de nuestras grandes prioridades. Existe un claro consenso acerca de la necesidad de transformar el sistema educativo. Ese reclamo social, extendido tanto en la geografía del país como entre los sectores de la sociedad, es por una educación de calidad. La aspiración es esencial, además, para cumplir cabalmente con el Artículo Tercero Constitucional cuyo mandato es por una cobertura suficiente, una mejoría constante en la calidad de la educación a partir de la obligatoriedad de la primaria, el carácter laico y gratuito de la que imparte el Estado, su dimensión nacional y su sustento en el progreso científico.

La vocación educativa de México ha significado una preocupación nacional, permanente y prioritaria desde la creación, en 1921, de la Secretaría de Educación Pública. Detrás de las demandas enarboladas en 1910 por democracia, igualdad y justicia, estuvo siempre el anhelo de oportunidades educativas. La estrategia en los primeros años de vida de la Secretaría de Educación Pública fue multiplicar escuelas, obtener un amplio concurso colectivo en las tareas educativas prioritarias, articular el esfuerzo de los estados y los municipios; en una palabra diseñar una educación pública nacional.

En el lapso de siete décadas prácticamente se generalizó el ingreso a la educación primaria, se realizaron verdaderas cruzadas de alfabetización que llevaron las primeras letras a casi todos los rincones del país, se construyeron decenas de miles de escuelas, se crearon los libros de texto gratuito, se amplió la educación secundaria y fueron establecidos centros de educación básica para adultos. También en ese periodo se multiplicó el número de facultades y centros de investigación de la Universidad Nacional Autónoma de México, se abrieron universidades en todas las entidades de la República, y se inició el desarrollo de la educación tecnológica con la fundación del Instituto Politécnico Nacional. A lo largo y ancho del país han proliferado museos, salas de conciertos, galerías, teatros, casas de cultura, bibliotecas públicas e instalaciones deportivas.

Cada generación ha impreso a la tarea educativa el sello justo de su tiempo. De ahí que, con razón, hablemos de una auténtica hazaña educativa en el siglo veinte mexicano. Desde 1921, la educación pública ha sido fundamental en la construcción del país que hoy es México.

Las cifras de esta hazaña son impresionantes. De 1921 a la fecha se ha logrado un avance notable en la cobertura: la escolaridad promedio pasó de un grado a más de seis, el índice de analfabetos se redujo del 68 al 12.4 por ciento, uno de cada tres mexicanos está en la escuela y dos de cada tres niños tienen acceso a la enseñanza preescolar, la atención a la demanda en la primaria es de alrededor del 90 por ciento y cuatro de cada cinco egresados tienen acceso a la enseñanza secundaria. Se ha establecido una compleja red de modalidades y planteles en todos los niveles. En educación primaria están inscritos más de 14 millones de niños, y en secundaria más de 4 millones. Tan sólo en los diecinueve años de vigencia de la actual Ley Federal de Educación, el número de alumnos pasó de 13.7 millones a casi 26 millones; el de maestros de 419 mil a poco más de un millón 100 mil, y el de planteles de 61 mil a más de 165 mil.

En esta hazaña educativa corresponde un mérito sobresaliente al magisterio nacional. Los maestros mexicanos del siglo veinte han dejado constancia de su dedicación, sus conocimientos y la nobleza de su labor. El maestro ha sido y deberá seguir siendo el protagonista de la obra educativa del México moderno.

### **III. Los retos actuales de la educación**

El gran esfuerzo educativo mexicano ha mostrado que es capaz de contender con los problemas de cobertura de la educación básica, incluso ante una demanda enormemente acrecentada por la dinámica demográfica. Sin embargo, con miras al nuevo milenio y ante los desafíos del mundo en que vivirán nuestros hijos, es preciso reconocer las limitaciones que está mostrando hoy el sistema educativo nacional.

No obstante los avances, el reto de la cobertura educativa subsiste. Los resultados del XI Censo General de Población y Vivienda, relativos al año de 1990, permiten apreciar limitaciones muy serias de la cobertura educacional en lo que se refiere a alfabetización, acceso a la primaria, retención y promedio de años de estudio, y esto acentuado con disparidades regionales muy marcadas.

La calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país.

Muchas de las grandes tareas educativas de las generaciones de este siglo implicaron una concentración -y hasta una centralización- de esfuerzos. Hoy, el esquema fuertemente concentrado no corresponde con los imperativos de modernización. Debe cambiar, por lo tanto, para atender con eficacia las nuevas exigencias del desarrollo nacional. El sistema educativo en su conjunto muestra signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas. Se ha distanciado crecientemente la autoridad de la escuela con el consiguiente deterioro de la gestión escolar, y se ha hecho más densa la red de procedimientos y trámites. La responsabilidad de la educación de niños y jóvenes no está siendo cabalmente compartida por la escuela, los padres de familia y la comunidad. En la práctica, prevalece una cierta ambigüedad en las atribuciones educativas que conciernen a los niveles de Gobierno Federal, estatal y municipal. En muchos sentidos, hemos llegado al agotamiento de un esquema de organización del sistema educativo trazado hace ya 70 años.

Sin embargo, sería erróneo atribuir la totalidad de los problemas del sistema educativo a la centralización. No debemos ignorar que, por razones muy diversas, durante varios años y

hasta antes del inicio de la actual Administración, las condiciones financieras del país causaron una prolongada escasez de recursos que limitó el quehacer educativo y erosionó los incentivos y la capacidad de motivar al magisterio nacional.

Para atender los retos educativos, es importante distinguir dos campos de acción: por una parte, aquel que, pese a ser ajeno al sistema educativo, incide fuertemente en su desempeño, y es el que comprende factores inherentes al desarrollo general del país que suelen contribuir a la eficacia del proceso educativo y que, a la vez, son influidos por él. Entre ellos destacan el nivel y el crecimiento del ingreso per capita, la distribución del ingreso nacional, el acceso a servicios básicos como salud, vivienda, energía eléctrica, agua potable, y la calidad de la alimentación de niños y jóvenes. Por ello, toda la política económica y social del Estado mexicano tiene que estar llamada a colaborar decisivamente en el mejoramiento de la educación pública. El otro campo incluye los factores propiamente del sistema educativo, que son a los que se refiere este Acuerdo Nacional.

Las tareas educativas que debemos acometer demandan, en primer término, el sostenimiento de la política que, en años recientes, ha significado la asignación de recursos crecientes al sector de educación. Durante los primeros cuatro años de la presente administración, el gasto en educación del Gobierno Federal se habrá incrementado en más del 70 por ciento, en términos reales. Algo semejante ha ocurrido con el gasto de los gobiernos estatales. La expansión del gasto público en la educación habrá de proseguir durante muchos años, hasta que se logre contar con el sistema educativo que demandará el desarrollo nacional. En este sentido, una política fundamental para lograr la modernización de la educación básica es el compromiso de los gobiernos federal y estatales de continuar incrementando, a tasas considerablemente superiores a las del crecimiento del producto interno bruto, su gasto en educación.

Si bien el aumento en los recursos es una condición necesaria para elevar la calidad del sistema educativo, no es, por sí mismo, condición suficiente. En efecto, una mayor disponibilidad de recursos significa la ampliación de la cobertura educativa, pero no implica necesariamente el mejoramiento en la calidad de la educación; incluso, su efecto en la cobertura puede ser Insatisfactorio si los recursos se vierten a través de un sistema que los utilice inadecuadamente.

Por ello, es indispensable que el aumento de recursos previstos para los próximos años, vaya acompañado de la aplicación de estrategias que tengan efectos favorables en los otros puntos neurálgicos del sistema educativo. Entre estos, hay dos que con base en la experiencia de México y otros países, revisten una enorme importancia para la calidad educativa, y que por tanto deben recibir atención prioritaria. Ellos son los contenidos y materiales educativos, y la motivación y preparación del magisterio.

También es de gran importancia rectificar la tendencia manifiesta en los últimos años a reducir el número de días efectivos de clases en el año escolar. Como primer paso, a partir del próximo ciclo escolar se procurará un incremento equivalente por lo menos al diez por ciento en los días escolares efectivos, lo que puede lograrse evitando días sin clase distintos a los que fija el calendario escolar oficial.

Pero más recursos, más días efectivos de clase, programas idóneos, mejores libros de texto y maestros adecuadamente estimulados, podrían tener efectos imperceptibles en la cobertura y calidad educativa, si no se dan a través de un sistema que supere los obstáculos e ineficiencias del centralismo y la burocracia excesiva que aquejan al sistema educativo nacional. Por eso es

importante que la otra línea fundamental de la estrategia sea la reorganización del sistema educativo.

Por lo anterior, este Acuerdo Nacional entraña, en primer lugar, el compromiso de reconocer en la educación uno de los campos decisivos para el porvenir de la Nación, así como reiterar la vigencia del concepto de educación nacional, labrado en el curso de nuestra historia, y del ejercicio de las facultades y atribuciones que competen a la Secretaría de Educación Pública para hacerlo efectivo. Dicho compromiso se expresa en continuar otorgándole a la educación la más alta prioridad en la asignación del gasto público. Se asume también el compromiso de atender, con sustento en una creciente canalización de recursos públicos, tres líneas fundamentales de estrategia para impartir una educación con cobertura suficiente y con calidad adecuada: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial.

Este Acuerdo Nacional está inspirado por el propósito fundamental de elevar la calidad de la educación pública, pero los programas y acciones que aquí se formulan tendrán también el efecto de promover y mejorar la calidad de la educación que, con apego a las disposiciones vigentes, imparten los particulares. En efecto, del Acuerdo se derivarán planes y programas de estudio tendientes a una mayor calidad y, a través de mejores escuelas públicas, se establecerán referentes de una mayor jerarquía y competitividad educativa para la escuela privada.

#### **IV. La reorganización del sistema educativo**

##### **•Federalismo Educativo**

##### **• La nueva Participación**

Para llevar a cabo la reorganización del sistema educativo es indispensable consolidar un auténtico federalismo educativo y promover una nueva participación social en beneficio de la educación.

##### **Federalismo Educativo**

Desde el Constituyente de 1824, y en afinidad con los postulados del liberalismo, el régimen federal ha sido la organización política natural de nuestro país para lograr, en la rica diversidad de sus regiones, la unidad nacional. Esta organización fue ratificada y enriquecida por la Constitución Política de 1917. En el siglo veinte el sistema federalista ha sido el medio para conjuntar objetivos, aglutinar fuerzas y cohesionar labores. En razón de estas virtudes políticas, recurrimos al federalismo para articular el esfuerzo y la responsabilidad de cada entidad federativa, de cada municipio y del Gobierno Federal, en nuestro propósito de alcanzar una educación básica de calidad.

Al igual que en tantos otros aspectos del proceso de modernización que recientemente hemos emprendido los mexicanos, gobierno y sociedad buscamos afianzar la plena vigencia del espíritu y la norma constitucional. La Constitución dispone que el Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios. En cumplimiento de ese precepto constitucional, el Congreso de la Unión expidió, entre otras, la Ley Federal de Educación. En este marco jurídico expresamente se señala que la prestación de servicios educativos es una de las actividades de la función educativa en la que hay concurrencia de los Estados y los Municipios. Consecuentemente se dispone que la Federación podrá celebrar con los estados y los municipios convenios para coordinar o unificar dichos servicios. Este Acuerdo Nacional; fortalece la observancia del

régimen legal existente ajustándose a la concurrencia de atribuciones previstas.

A fin de corregir el centralismo y burocratismo del sistema educativo, con fundamento en lo dispuesto por la Constitución General de la República y por la Ley Federal de Educación, el Gobierno Federal y los gobiernos de las entidades federativas de la República celebran en esta misma fecha convenios para concretar responsabilidades en la conducción y operación del sistema de educación básica y de educación normal. De conformidad con dichos convenios y a partir de ahora, corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública ha venido prestando, en cada estado y bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial.

En consecuencia, el Ejecutivo Federal traspasa y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta esta fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación.

La transferencia referida no implica de modo alguno la desatención de la educación pública por parte del Gobierno Federal. El Ejecutivo Federal vigilará en toda la República el cumplimiento del Artículo Tercero Constitucional, así como de la Ley Federal de Educación y sus disposiciones reglamentarias; asegurará el carácter nacional de la educación y, en general, ejercerá las demás atribuciones que le confieren los ordenamientos aplicables. Es importante destacar que el carácter nacional de la educación se asegura principalmente a través de una normatividad que sea observada y aplicada de manera efectiva en todo el territorio del país. En tal virtud, el Ejecutivo Federal promoverá y programará la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional, formulará para toda la República los planes y programas para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, autorizará el uso de material educativo para los niveles de educación citados, mantendrá actualizados y elaborará los libros de texto gratuitos para la educación primaria, propiciará el desarrollo educativo armónico entre las entidades federativas, concertará con éstas las acciones necesarias para reducir y superar disparidades y dará atención prioritaria a aquellas regiones con importantes rezagos educativos, establecerá procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional, promoverá los servicios educativos que faciliten a los educadores su formación y constante perfeccionamiento, y fomentará permanentemente la investigación que permita la innovación educativa.

La autoridad educativa nacional se fortalecerá ejerciendo la función compensatoria entre estados y regiones que nuestros ordenamientos y tradiciones asignan al Gobierno Federal. Así, dicha autoridad velará por que se destinen recursos relativamente mayores a aquellas entidades con limitaciones y carencias más acusadas. De igual modo, la autoridad nacional seguirá diseñando y ejecutando programas especiales que permitan elevar los niveles educativos en las zonas desfavorecidas o en aquéllas cuya situación educativa es crítica. Se hará un esfuerzo significativo en programas que mejoren la eficiencia terminal de la educación primaria y reduzcan el analfabetismo en las zonas y entre los grupos de mayor atraso educativo. A fin de ejercer mejor su función compensatoria, el Gobierno Federal conservará la dirección y operación de los programas más estrechamente vinculados a ella. El Ejecutivo Federal se compromete a transferir recursos suficientes para que cada gobierno estatal se encuentre en condiciones de elevar la calidad y cobertura del servicio de educación

a su cargo, de hacerse cargo de la dirección de los planteles que recibe, de fortalecer el sistema educativo de la entidad federativa, y cumplir con los compromisos que adquiere en este Acuerdo Nacional. Asimismo, convendrá con aquellos gobiernos estatales que hasta ahora han aportado recursos modestos a la educación, en que incrementen su gasto educativo a fin de que guarden una situación más equitativa respecto a los estados que, teniendo un nivel similar de desarrollo, ya dedican una proporción más significativa de sus presupuestos a la educación.

Cada gobierno estatal, por conducto de su dependencia u organismo competente, sustituirá al titular de la Secretaría de Educación Pública en las relaciones jurídicas existentes con los trabajadores adscritos a los planteles y demás servicios que se incorporan al sistema educativo estatal. Asimismo, los gobiernos estatales, por conducto de su autoridad competente, reconocerán y proveerán lo necesario para respetar íntegramente todos los derechos laborales de los trabajadores antes mencionados. Los gobiernos estatales garantizan que los citados derechos laborales serán plenamente respetados. Por su parte, el Ejecutivo Federal queda obligado con la responsabilidad solidaria en los términos de ley. De igual modo, las prestaciones derivadas del régimen de seguridad social de los trabajadores que se incorporen a los sistemas educativos estatales, permanecerán vigentes y no sufrirán modificación alguna en perjuicio de ellos.

Los gobiernos de los estados reconocen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación como el titular de las relaciones laborales colectivas de los trabajadores de base que prestan sus servicios en los establecimientos y unidades administrativas que se incorporan al sistema educativo estatal.

Al convenirse la transferencia aludida, el Gobierno Federal no se desprende de ninguna de las responsabilidades que, conforme a la Ley, están a su cargo. Por el contrario, mediante este Acuerdo Nacional se facilita el cabal cumplimiento de dichas responsabilidades y quedan establecidas las condiciones para cumplir con otras, así como para ejercer de mejor manera sus facultades exclusivas. En observancia del artículo 30 de la Ley Federal de Educación, la Secretaría de Educación Pública continuará a cargo de la dirección y operación de los planteles de educación básica y de formación de maestro en el Distrito Federal. Corresponde, por tanto, a dicha Secretaría ejecutar en el Distrito Federal las acciones convenidas en este Acuerdo.

En lo que concierne a los estados, no adquieren nuevas funciones que actualmente no tengan conforme a la Ley. La transferencia convenida propiciará que realicen actividades de la función educativa que la Ley señala como concurrentes y que hasta ahora, en algunos casos, no han realizado por falta de una delimitación precisa de responsabilidades. Asimismo, será responsabilidad del Gobierno Estatal proponer a la Secretaría de Educación Pública el diseño de los contenidos regionales y su adecuada inclusión en los planes de estudio. Los aspectos regionales de los contenidos educativos deberán asegurar que los estudiantes adquieran un mejor conocimiento de la historia y geografía, la diversidad ecológica, las costumbres y tradiciones del estado correspondiente. Al igual que en el caso del Gobierno Federal, todas las responsabilidades que el Acuerdo Nacional y los respectivos convenios asignan a cargo de los estados, tienen fundamento en artículos de la Ley. Al aprovechar nuestra organización federalista para una plena concurrencia de los niveles de gobierno en el esfuerzo educativo, se fijan condiciones para una participación más dinámica y comprometida de los municipios base de la organización política de la Nación. Con ello se logrará animar un más amplio concurso comunitario en la escuela, ejercer un control social más eficaz sobre la calidad de la



educación, y responder consensualmente a los problemas y necesidades más inmediatos de la escuela. De ahí que, en los términos de este Acuerdo Nacional, se conviene en involucrar a los municipios en las tareas educativas del futuro y en promover la creación de concejos municipales de educación, a fin de que exista un órgano que apoye y fomente de manera eficaz la educación en cada localidad. Los gobiernos estatales harán lo conducente para que, cada vez en mayor grado, los municipios estén directamente encargados de dar mantenimiento y equipamiento a las escuelas sirviéndose de los recursos que, al efecto, reciban del gobierno estatal y atendiendo a las recomendaciones de dichos concejos municipales.

#### La Nueva Participación

Un federalismo educativo fortalecido y una apropiada participación social generarán un nuevo sistema que impulsará decisivamente la calidad de la educación. La magnitud y la trascendencia de la obra educativa que reclama el futuro de México entraña la participación de cuantos intervienen en los procesos educativos: los maestros, los alumnos, los padres de familia, los directivos escolares y las autoridades de las distintas esferas de gobierno.

Existe amplia constancia de que es aconsejable propiciar un mayor equilibrio en la participación de los diversos actores del quehacer educativo. Cada comunidad, y la sociedad en su conjunto, deben participar en forma activa y creadora en lo que concierne a la educación y, particularmente, en el sistema educativo del país. Para lograr este propósito, es indispensable fortalecer la capacidad de organización y la participación en la base del sistema -la escuela misma-, de los maestros, los padres de familia y los alumnos.

Articular una vinculación más estrecha entre el sistema educativo y la comunidad ofrece indudables ventajas. En primer lugar, la participación de la comunidad en las tareas educativas permitirá desplegar la energía social para un decidido enriquecimiento de la educación. En segundo lugar, eliminará la intermediación burocrática entre todos los actores del proceso educativo; esto es, redundará en una comunicación más directa y fluida entre alumno, maestro, escuela y comunidad.

En los términos que fija la Ley Federal de Educación, y salvaguardando los contenidos y los aspectos técnicos del proceso educativo, es conveniente estimular la participación individual y colectiva de los padres de familia. Así podremos lograr mejores resultados educativos, una mejor comprensión y un respaldo más efectivo de los padres hacia la labor del maestro y la escuela, la detección y solución de problemas especiales derivados de la asistencia, aprendizajes atípicos, problemas de salud, etc. Al contribuir más los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos y en algunos asuntos no técnicos de la vida escolar, se tiende una red social de interés, motivación y participación propositiva en torno al proceso educativo de los hijos. Esa red redundará en un mejor aprovechamiento escolar de los alumnos y en el fortalecimiento del carácter integral de la educación.

Por último, al impulsar la participación social en el quehacer educativo se propicia una mayor atención de la comunidad en el correcto funcionamiento de la escuela, sus instalaciones, su mobiliario, el material didáctico de que disponen sus maestros, y el cumplimiento de los planes y programas de estudio. De hecho, una mayor cercanía de la comunidad con la escuela fomenta formas de apoyo horizontal entre las familias que coadyuva a reducir los índices de reprobación y deserción de los niños de la propia comunidad, del barrio o del poblado. En este sentido, una más amplia participación social en la educación generará niveles más altos de información acerca del quehacer educativo, avivará el interés familiar y comunitario por el

desempeño escolar, y se traducirá en una verdadera contraloría social no coercitiva, sino persuasiva y propositiva- de la educación.

En consecuencia, mediante este Acuerdo Nacional se comprometen las voluntades de los signatarios así como de sus representados, para fortalecer los ámbitos y niveles de participación de la comunidad en las labores cotidianas de educación y en la reorganización del sistema escolar. Este sistema habrá de poseer una estructura que parta de la escuela, el espacio de interacción cotidiana del maestro, el alumno y los padres de familia, y se extienda a la comunidad municipal primero, hacia la entidad federativa después, y por último, al conjunto de la Federación. La nueva estructura organizativa implica el cumplimiento de responsabilidades, el uso de recursos, la correspondencia con los niveles de gobierno emanados del régimen federal, y la creación de figuras colegiadas -consejos escolares municipales y estatales- en la que estén representados el maestro, los padres de familia, la comunidad y la autoridad. Implica también funciones de gestión ante otras autoridades, colaboración y apoyo. En ningún caso, dichos cuerpos colegiados duplicarán o invadirán las atribuciones que correspondan a los consejos técnicos que por Ley deben existir en las escuelas y que serán fortalecidos a partir de este Acuerdo.

#### **V. Reformulación de los contenidos y materiales educativos**

Los planes y programas de estudio de los ciclos que corresponden a la educación básica, tienen ya casi veinte años de haber entrado en vigor y, durante ese lapso, han sido sometidos sólo a reformas esporádicas y fragmentarias. Dichos planes y programas fueron resultado de un esfuerzo muy meritorio y, en muchos aspectos, ciertamente exitoso. Sin embargo, hoy muestran deficiencias que han sido señaladas por maestros, padres de familia, miembros de la comunidad científica, la Secretaría de Educación Pública, así como por los estudios y propuestas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Para atender la exigencia generalizada de mayor calidad, es preciso definir con claridad lo que, en el mundo de hoy y ante los retos del porvenir, constituye una educación básica de calidad, a fin de formular una política educativa y determinar las acciones del gobierno y la sociedad que permitan alcanzar nuestros objetivos. En este sentido, existe un amplio consenso acerca de que es aconsejable concentrar el plan de estudios de la educación primaria en aquéllos conocimientos verdaderamente esenciales.

El fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión. En un segundo plano, todo niño debe adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir así como de su persona. En ello, destacan por su importancia, la salud, la nutrición, la protección del medio ambiente y nociones sobre distintas formas de trabajo. Asimismo, es preciso que el educando comience a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna. Esto supone conocer las características de la identidad nacional y el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, así como una primera información sobre la organización política y las instituciones del país. Una educación básica procura, también, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica democrática y productiva.

Estos criterios normarán una reforma integral de los contenidos y materiales educativos que habrá de traducirse en la renovación total de programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994. La implantación de esta reforma culminará hasta septiembre de 1993 por diversas razones, como por ejemplo que prácticamente la totalidad de los libros de texto gratuito para el año lectivo 1992-1993 se hallaban impresos desde inicios del presente año.

En la educación preescolar sí es posible implantar una reforma casi completa desde el próximo año escolar. De conformidad con los resultados de un diagnóstico pertinente, de la consulta nacional y las opiniones del magisterio, se ha diseñado un nuevo programa cuyas características se pueden resumir en que ofrece una mejor articulación con los ciclos subsecuentes, toma en cuenta la idiosincrasia del niño mexicano, considera tanto las necesidades nacionales como las particulares de cada región y organiza mejor los contenidos para un avance gradual y sistemático en el conocimiento, y aprovecha la participación de los padres de familia y la comunidad en la educación. La aplicación del programa comprende acciones de capacitación en las entidades federativas, distribución de materiales de apoyo para los niños, maestros, directivos y padres de familia, y la puesta en marcha de mecanismos de seguimiento y evaluación de la práctica docente y el desempleo educativo en los jardines de niños.

En cuanto a la primaria y la secundaria, la mejora de su calidad no puede esperar a la reforma integral. Existe la urgencia compartida por gobierno, maestros, padres de familia y la sociedad en su conjunto, de actuar con celeridad para obtener resultados satisfactorios lo antes posible. No se trata de ensayar políticas apuradas o de llevar a cabo acciones precipitadas. Se trata de emprender programas y acciones que, con realismo y sencillez pero con claridad de objetivos, comiencen a atender con eficacia aquellos problemas que más obstruyen la calidad de la educación. La obtención de buenos resultados en tales programas y acciones permitirá avanzar con rapidez y comprobar la pertinencia de la estrategia adoptada, redundará en una creciente confianza y será un estímulo para una mayor participación social. Los programas de aplicación inmediata se han denominado Programas Emergentes que, en ejercicio de sus facultades normativas nacionales, serán diseñados y coordinados por la Secretaría de Educación Pública para ser aplicados por los gobiernos estatales. Con esto se dará un ímpetu inicial al propósito de fortalecer el nuevo federalismo educativo.

Para la primaria, se aplicará un Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, cuyos objetivos específicos son: (1) Fortalecer en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral. Se hará énfasis en los usos del lenguaje y la lectura y se abandonará el enfoque de la lingüística estructural, vigente desde principios de los años setenta. (2) Reforzar a lo largo del ciclo el aprendizaje de las matemáticas, subrayando el desarrollo de la capacidad para relacionar y calcular las cantidades con precisión, y fortalecer el conocimiento de la geometría y la habilidad para plantear claramente problemas y resolverlos. En la enseñanza de la materia se desechará el enfoque de la lógica matemática, también introducido hace casi 20 años. (3) Restablecer en la primaria el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, en lugar del área de ciencias sociales. (4) Reforzar el aprendizaje de aquellos contenidos relacionados con el cuidado y la salud del alumno, y acentuar una formación que inculque la protección del medio ambiente y los recursos naturales.

Al no ser posible en el corto plazo la sustitución generalizada de los libros de texto ya producidos, la estrategia para cumplir los objetivos señalados consistirá en canalizar la mayor parte del esfuerzo hacia la información y orientación de los maestros. La Secretaría de

Educación Pública producirá y distribuirá por conducto de los gobiernos estatales, guías de trabajo para cada una de las materias y grados a que se refiere este Programa Emergente. El propósito de estas guías es sugerir al maestro una selección de temas de enseñanza que subraye los contenidos básicos, secuencias temáticas más adecuadas y, en algunos casos, la supresión de cuestiones que se juzgan poco pertinentes o que rebasan el nivel de desarrollo de los niños. Esta estrategia se realizará utilizando los actuales libros de texto gratuito que se distribuirán a los niños como se ha venido haciendo, pero que serán empleados con un manejo y una selección temática diferentes. Junto con esa propuesta temática, se presentarán al maestro sugerencias de actividades y estrategias didácticas que diversifiquen sus posibilidades en relación con los temas más importantes. Estas guías no serán un conjunto de instrucciones rígidas, uniformes y exhaustivas, pues está demostrado que ese tipo de material es inconveniente y poco útil. Las guías pretenden orientar y sugerir, en el marco de lineamientos claros, y cada maestro las adaptará a su estilo de trabajo y a las condiciones de sus alumnos y de su escuela. Además, la Secretaria de Educación Pública entregará a los maestros, por conducto de las autoridades locales, libros y otros materiales de la más alta calidad que amplíen su información sobre cuestiones básicas, en especial las que tienen ahora un mayor peso o un nuevo enfoque en el plan de estudios.

En el caso de la historia, se ha estimado conveniente subsanar el insuficiente conocimiento de historia nacional de los alumnos, impartiendo durante el próximo año lectivo cursos de historia de México para los grados 4o., 5o. y 6o. Por tanto, se ha considerado indispensable preparar y distribuir, ya para el año escolar 1992-1993, dos nuevos libros de Historia de México, uno para el 4o. grado y otro para los grados 5o. y 6o., en virtud de que los libros de texto de ciencias sociales hasta ahora vigentes son inadecuados para el logro de los propósitos que se procuran. Para la redacción de estos libros se ha obtenido la colaboración de distinguidos historiadores del país quienes, junto con un equipo de maestros y diseñadores, trabajan en una obra de alta calidad científica, pedagógica y editorial. Esta iniciativa exigirá la edición y distribución gratuita de seis millones y medio de volúmenes adicionales.

En el marco de este Acuerdo, es muy satisfactorio informar que el Presidente de la República ha instruido a la Secretaria de Educación Pública para que declare al ciclo escolar 1992-1993, Año para el Estudio de la Historia de México.

El Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos confirmará la vigencia social y educativa del libro de texto gratuito para la educación primaria. Además, en colaboración con los gobiernos de las entidades federativas se realizará un esfuerzo especial para mejorar la oportunidad y eficiencia con que se distribuyen los libros de texto gratuito a las escuelas.

En lo que se refiere al ciclo de la secundaria, y en respuesta al amplio consenso de maestros, especialistas y padres de familia, a partir del próximo año escolar y comenzando con el primero de secundaria, se reimplantará en todas las escuelas del país el programa por asignaturas, sustituyendo al programa por áreas establecido hace casi dos décadas. Se reforzará marcadamente la enseñanza de la lengua española y las matemáticas, aumentando a cinco horas semanales la impartición de clases de ambas materias en vez de las tres horas, hasta hace poco previstas. En la secundaria también se restablecerá el estudio sistemático de la historia, tanto universal como de México, la geografía y el civismo. Conviene precisar que en respaldo a esta reforma, la industria editorial elabora ya los libros de texto, basados en el nuevo programa diseñado para este ciclo.

## **VI. Revalorización de la función magisterial**

- Formación del Maestro
- Actualización, Capacitación y Superación del Magisterio en Ejercicio
- Salario Profesional
- Vivienda
- La Carrera Magisterial
- El Nuevo Aprecio Social hacia el Maestro

El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro. Es el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal. Es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado. Por ello, uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro.

El maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo y la nueva participación social en la educación. La revaloración de la función magisterial comprende seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la Carrera Magisterial y el aprecio social por su trabajo.

### **Formación del Maestro**

La reorganización del sistema educativo permitirá a los maestros una mayor vinculación con la comunidad, con la escuela y con los alumnos. En virtud de que, en los términos de este Acuerdo Nacional, todos los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a ser de jurisdicción estatal, los gobiernos de las entidades federativas asumirán la responsabilidad de integrar un sistema, por cada estado, para la formación del maestro. En uso de sus atribuciones en materia de normatividad, el Gobierno Federal expedirá los lineamientos conducentes. De este modo, en cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación. En este sentido, la integración de este sistema fortalecerá los recursos educativos que se destinan a la formación del magisterio, en particular, la dotación de material y equipo -hasta ahora, sumamente escaso- y la disponibilidad de mayor atención del personal docente. Así, habrán de mejorarse bibliotecas, laboratorios e instalaciones para observación y prácticas.

En el caso de la formación profesional inicial, se diseñará un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, el maestro tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal. Asimismo, habrá una reforma curricular a fin de evitar la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio, capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos. Con ello se orientará a los maestros hacia el aprendizaje continuo e independiente y hacia una intensa observación y práctica en el salón de clase. En un plazo razonable, y al cabo de un proceso en el que participe el magisterio nacional, el Gobierno Federal expedirá los lineamientos necesarios para reformar la educación normal del país. Dicha reforma deberá comprender la simplificación de los requisitos y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal.

### **Actualización, Capacitación y Superación del Magisterio en Ejercicio**

Es preciso llevar a cabo un esfuerzo especial para motivar al maestro a lograr una actualización permanente y dotarlo de las condiciones adecuadas que requiere su importante actividad. En virtud de que apremia la actualización de conocimientos del magisterio nacional, se conviene el establecimiento de un Programa Emergente de Actualización del Maestro con miras a fortalecer, en el corto plazo, los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que desempeñen mejor su función. El objetivo es que antes del próximo ciclo escolar se despliegue un esfuerzo extraordinario para fortalecer su formación. El Gobierno Federal otorgará los lineamientos, materiales, así como el apoyo presupuestal y logístico, para que los gobiernos de los estados emprendan programas emergentes de actualización en sus entidades federativas.

El Programa Emergente de Actualización combinará la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista, y el trabajo individual de los maestros. Una vez elaborados los materiales correspondientes, a partir del mes de agosto, y en forma escalonada, se impartirán cursos de carácter intensivo destinados tanto a maestros como a directores de escuela y supervisores. En los cursos se utilizarán las guías, los libros y otros materiales correspondientes al Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos. Así, el objetivo general de estos cursos será transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica. A partir de esta primera fase, se proseguirá la actualización a través de actividades de concentración, pero, en especial, mediante actividades en los propios planteles y zonas escolares.

El núcleo de la actualización emergente se ubicará en los consejos técnicos de cada escuela e involucrará a los jefes de sector, los inspectores, los directores de las escuelas, los Consejos Técnicos Estatales de la Educación y los consejos técnicos de sector y de zona.

Los cursos en el seno de los consejos técnicos de cada escuela serán complementados con cursos por televisión que familiaricen a directivos y maestros con los programas emergentes. Para ello, se pondrá en operación un sistema de transmisión por televisión, vía satélite, con una red de varios centenares de sedes locales, equipadas para la recepción y grabación de video y radio. Los gobiernos de los estados, con el apoyo económico y logístico federal, habilitarán un cierto número de planteles con antenas parabólicas y aulas con monitores para la recepción de una nueva señal de televisión de la Secretaría de Educación Pública.

#### Salario Profesional

Desde el 1o. de diciembre de 1988 y hasta antes del pasado Día del Maestro, los salarios del magisterio habían recibido importantes incrementos que significaron para el maestro comenzar a recuperar su poder adquisitivo. Aun tomando en consideración que el esfuerzo del pueblo y gobierno de México ha sido enorme, es preciso admitir que lo obtenido es todavía insuficiente para remunerar y motivar adecuadamente a los maestros. En consecuencia, el Gobierno Federal y los gobiernos estatales convienen en continuar esforzándose para mejorar las percepciones del magisterio. El 15 de mayo pasado, como es habitual en esa fecha, el Gobierno Federal acordó con el SNTE el otorgamiento de un aumento adicional. Con ese importante incremento, se alcanza el intervalo de entre tres y cuatro salarios mínimos, señalado por la propia organización gremial como salario profesional. Con este nuevo esfuerzo -que hace que en la actual Administración se haya acumulado un incremento muy sustancial- el salario de la plaza inicial, que es el más bajo del escalafón docente y que en diciembre de 1988 equivalía a 1.5 salarios mínimos, superará el equivalente a tres salarios

mínimos, y la mayoría de los maestros estará percibiendo un equivalente superior a 3.5 veces el salario mínimo general del país.

#### Vivienda

De otra parte, a fin de complementar el salario profesional y contribuir a una mejora importante en los niveles de vida de los maestros, se integrará un programa especial de fomento a la vivienda del magisterio en el que se aprovecharán los mecanismos institucionales de apoyo a la construcción de vivienda y las nuevas oportunidades de financiamiento a que dará lugar el Sistema de Ahorro para el Retiro. Este programa ofrecerá opciones de construcción y crédito, conjuntará los esfuerzos de los diversos organismos de vivienda de la Federación y contará con la participación de los gobiernos estatales y municipales, así como de la iniciativa privada.

#### La Carrera Magisterial

A fin de dar un impulso decidido al arraigo y motivación del maestro, y respuesta a la demanda del SNTE, el Gobierno Federal y los gobiernos estatales adoptarán una medida de especial trascendencia: la creación de la Carrera Magisterial. La Carrera Magisterial dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. De esta forma, se acuerda el establecimiento de un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica. Su propósito consiste en que esos maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia Carrera Magisterial.

#### El Nuevo Aprecio Social hacia el Maestro

Un sistema educativo de calidad sólo se consolidará creando una nueva institucionalidad que enaltezca el ejercicio y la vocación magisterial. A su vez, una educación de calidad contribuye a valorar mejor la tarea del maestro. El Gobierno Federal y los gobiernos estatales procurarán el reconocimiento nacional al maestro mexicano, instituyendo honores, premios, distinciones y estímulos económicos a su figura y su labor. El Gobierno Federal, los gobiernos de las entidades federativas, las autoridades municipales y la sociedad en su conjunto seguirán realizando un gran esfuerzo para garantizar que el maestro mexicano disponga de las condiciones materiales que exige el eficaz desempeño de su actividad. El fortalecimiento del federalismo educativo permitirá la adopción de mecanismos complementarios para estimular y premiar al maestro.

Asistimos a un momento decisivo de nuestra historia en el que el cambio es el signo del tiempo. Los mexicanos hemos decidido modernizar nuestro país. La transformación educativa se inscribe en esa estrategia. Con ella daremos respuesta a las necesidades del futuro con el ritmo que demanda el mundo contemporáneo, y aseguraremos una modernización que fortalezca nuestra identidad nacional en el marco de una creciente prosperidad general.

Ciudad de México, D. F., a los 18 días del mes de mayo de 1992.

#### **TESTIGO DE HONOR**

#### **EL PRESIDENTE DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS**

Carlos Salinas de Gortari

**POR EL EJECUTIVO FEDERAL**

Ernesto Zedillo Ponce de León  
Secretario de Educación Pública

**POR EL SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN**

Profra. Elba Esther Gordillo Morales  
Secretaria General del Comité Ejecutivo Nacional

**POR LOS GOBIERNOS DE LOS ESTADOS**

Miguel Angel Barberena Vega  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Aguascalientes

Ernesto Ruffo Appel  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Baja California

Víctor Manuel Liceaga Rubial  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Baja California Sur

Jorge Salomón Azar García  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Campeche

Eliseo Mendoza Berrueto  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Coahuila

Carlos de la Madrid Virgen  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Colima

J. Patrocinio González Garrido  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Chiapas

Fernando Baeza Meléndez  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Chihuahua

José Ramírez Gamero  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Durango

Carlos Medina Plascencia  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Guanajuato

José Francisco Ruiz Massieu  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Guerrero

Adolfo Lugo Verduzco  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Hidalgo

Carlos Rivera Aceves  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Jalisco

Ignacio Pichardo Pagaza  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de México



Genovevo Figueroa Zamudio  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Michoacán

Antonio Riva Palacio López  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Morelos

Celso Humberto Delgado Ramírez  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Nayarit

Sócrates Rizzo García  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Nuevo León

Heladio Ramírez López.  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Oaxaca

Mariano Piña Olaya  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Puebla

Enrique Burgos García  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Querétaro

Miguel Borge Martín  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Quintana Roo

Gonzalo Martínez Corbalá  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí

Francisco Labastida Ochoa  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Sinaloa

Manlio F. Beltrones Rivera  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Sonora

Manuel Gurría Ordoñez  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Tabasco

Américo Villarreal Guerra  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Tamaulipas

Samuel Quiroz de la Vega  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala,

Dante Delgado Rannauro  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Veracruz

Dulce María Sauri Riancho  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Yucatán

Pedro de León Sánchez  
Gobernador del Estado Libre y Soberano de Zacatecas

## ANEXO B

### COMPROMISO SOCIAL POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (MÉXICO, AGOSTO/2002)

#### 1. ¿Por qué y para qué este compromiso?

La educación que tenemos no es aún la que necesitamos para construir el país que queremos: un México democrático, libre, justo y próspero; orgulloso de su cultura ancestral y a la vez competente para participar en la comunidad internacional contemporánea.

No obstante los avances educativos de México durante el siglo anterior, el contexto económico, político y social en que se inicia el siglo XXI nos plantea retos sin precedentes. Para afrontarlos, tenemos que dar un salto cualitativo y, así, lograr que la educación se consolide como el motor del cambio al que aspiramos todos.

Una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo de buena calidad. Para mejorar la educación pública y privada en todos sus niveles y modalidades debemos crear una cultura nacional que la identifique como el medio fundamental para lograr la libertad, la justicia y la prosperidad individual y colectiva. En este propósito, es indispensable aprovechar las valiosas aportaciones que han hecho nuestros investigadores y expertos en materia educativa.

Otra importante acción que incide en el mejoramiento de la calidad es la innovación de los esquemas de participación social en torno a las instituciones educativas. Se trata de que todos sumemos esfuerzos para fortalecer su papel como agentes del cambio.

De que todos participemos en un ambiente de respeto y corresponsabilidad en el que se valore la contribución de todas las organizaciones de la sociedad, tanto del sector público como del privado y del social.

Con la suscripción del COMPROMISO SOCIAL POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN damos un paso concreto para hacer realidad la premisa de que la educación es asunto de todos. Éste es un compromiso del más alto interés nacional en el que los firmantes asumimos responsabilidades individuales y comunes para transformar la educación en México.

El compromiso se enmarca en el Programa Nacional de Educación 2001- 2006, el cual tiene entre sus principios buscar los más amplios consensos en la sociedad para lograr una educación con mejor calidad y que sea equitativa. Así, el Compromiso constituye una medida coadyuvante para el cumplimiento de los objetivos y acciones que en el propio Programa se establecen.

#### 2. La educación que tenemos

En el siglo XX el país avanzó considerablemente en la expansión de la cobertura del sistema educativo. Muestra de ello es que mientras el siglo pasado inició con una sociedad mayoritariamente iletrada, el actual comienza con una proporción de analfabetas menor al diez por ciento, la mitad de los cuales son mayores de cincuenta años. La expectativa de escolaridad promedio para los niños que este año comenzaron la primaria es de más de once grados, lo cual contrasta con las expectativas de menos de un grado que había en 1900, de uno en 1921 y de 2.6 grados en 1960. Asimismo, en las últimas décadas, el país conoció un importante avance de las instituciones de investigación y desarrollo tecnológico, con especial

relevancia en el campo de las ciencias de la educación.

Es indudable que, para varias generaciones, esos logros generaron oportunidades de desarrollo personal y de movilidad social. También lo es que el sistema educativo actual requiere de mejores condiciones tecnológicas y pedagógicas para responder a las necesidades de las nuevas generaciones y de la base productiva, así como a las condiciones del entorno internacional. Los procesos que implica la globalización pueden marginar a millones de personas en México si no fortalecemos a fondo nuestra educación.

En la actualidad, nuestro sistema educativo presenta, en diferentes medidas, fallas de articulación; rigidez en los programas de estudio; insuficiente diversificación de las instituciones; repetición y deserción; falta de aprovechamiento; problemas de cobertura; así como desigualdades entre los estados, las regiones y los diversos sectores sociales.

En la baja calidad de nuestra educación intervienen, entre otros, los siguientes factores:

- Enfoques concentrados en la enseñanza, que pasan por alto las necesidades de aprendizaje del alumno;
- Desiguales niveles de pertinencia y relevancia de los contenidos de los programas respecto a las expectativas de las familias, así como de los sectores productores de bienes y servicios;
- Existencia de profesores con perfiles inapropiados para el adecuado desempeño de su función;
- Débil motivación de la comunidad educativa hacia la innovación;
- Falta de instrumentos de evaluación integral y, en general, un avance insuficiente en la cultura de rendición de cuentas;
- Formas de administración predominantemente burocráticas y verticales;
- Estructuras de gestión de lenta capacidad de respuesta en las oficinas centrales y en los planteles escolares;
- Infraestructura insuficiente para el buen desarrollo de la tarea educativa;
- Insuficiencia de recursos económicos públicos y privados destinados a la educación;
- Poco interés y escasa participación social en actividades de apoyo a la educación, la investigación y la cultura.

### **3. Los retos que enfrentamos**

En este contexto, el gran eje para la transformación educativa en México es mejorar la calidad y atender prioritariamente los problemas de falta de equidad, para hacer posible que todos los mexicanos aprendan para la vida y a lo largo de toda la vida.

Sólo así se crearán las oportunidades para que cada quien realice sus aspiraciones y logre una vida digna, productiva y solidaria.

Para avanzar en este sentido, requerimos contar con un sistema de educación cimentado en los valores humanos universales. Un sistema que sea pertinente, integrado, diversificado, flexible, innovador y dinámico; coordinado con la sociedad en su conjunto, con el sistema de ciencia y tecnología, con el sector cultural y con el aparato productivo.

La transformación de nuestro sistema educativo supone cinco retos principales:

- La transición demográfica, que implica un crecimiento mayor de la población en edad laboral frente a la población dependiente. Las próximas tres décadas presentarán una ventana de oportunidad para el desarrollo del país, pero sólo si impulsamos a tiempo estrategias eficaces para la formación de recursos humanos. Tenemos que aprovechar el “bono demográfico” antes de que se intensifiquen las presiones para atender las exigencias de una población que comienza a envejecer.
- La transición política, que demanda la afirmación de una identidad nacional cada vez más incluyente, así como el fortalecimiento de los valores propios de la democracia: la solidaridad, el respeto, la participación social y la rendición de cuentas en el ámbito escolar y de cara a la sociedad.
- La transición social, que nos exige resolver con la mayor urgencia las desigualdades entre los grupos sociales, las regiones geográficas y los géneros, que caracterizan la realidad nacional. Ello implica la responsabilidad de atender plenamente las necesidades educativas de personas con capacidades diferentes, distintos grupos de edad y grupos étnicos y culturales diversos. No se trata sólo de promover la igualdad de oportunidades, sino de otorgar un trato pertinente a los desiguales, con políticas compensatorias de diferenciación positiva a favor de los más rezagados.
- La transición económica, que trae consigo la intensificación creciente de los flujos de intercambio económico y financiero, y también del conocimiento. La economía global creará oportunidades para avanzar en el desarrollo de nuestro país, siempre que logremos capacitar a los mexicanos para que puedan insertarse en un mercado de trabajo cada vez más competitivo, y para que aprovechen las ventajas de la innovación tecnológica y del desarrollo científico.
- La transición cultural, que reclama ciudadanos con las actitudes y las aptitudes necesarias para adaptarse a un contexto de cambio acelerado en todos los órdenes, y conscientes de la necesidad de fortalecer la identidad nacional. En este sentido, la educación debe estimular una actitud emprendedora y fomentar una actividad creadora para que los mexicanos podamos utilizar la multitud de medios ahora disponibles para adquirir conocimientos de todo tipo. En suma, la educación debe preparar a los mexicanos para que puedan aprender a lo largo de la vida.

#### **4. Nuestra visión común**

Enfrentar los retos que plantea el desarrollo del país demanda una visión del quehacer educativo sustentada en la corresponsabilidad entre la sociedad y los distintos ordenes de gobierno. La educación es una función social que nos concierne a todos, pues a todos nos atañen sus limitaciones y sus logros. Para asegurar que el Compromiso Social se convierta en el compromiso de todos por la calidad de la educación, es necesario establecer tanto los propósitos y principios comunes, como las responsabilidades específicas de quienes lo suscribimos. Los propósitos y los principios que habrán de guiar esta suma de voluntades en apoyo a la gestión del sistema educativo son:

1. Ratificar nuestro absoluto acuerdo con lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, respecto al carácter público, obligatorio, laico y gratuito de la educación que imparte el Estado. La vigencia de estos principios es el fundamento de una educación democrática.
2. Reiterar nuestro compromiso con la sociedad mexicana de ofrecerle una educación de buena calidad, que permita a los niños y niñas mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje, sin distinción de género, etnia o condición social. El mismo compromiso asumimos de fortalecer la calidad de los servicios educativos de los niveles medio superior y

superior, así como de los programas especiales para adultos.

3. Ratificar el respeto a los derechos laborales y profesionales de los trabajadores de la educación en todos sus niveles y modalidades.
4. Conjugar adecuadamente los enfoques centrados tanto en el aprendizaje como en la enseñanza, para que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida.
5. Formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, así como la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad.
6. Transformar los centros educativos en comunidades de aprendizaje.
7. Abatir el déficit de espacios escolares y adaptar sus instalaciones y equipo a cada orientación pedagógica pertinente, así como abrirlos a la comunidad para que se conviertan en espacios de articulación social.
8. Formar docentes que propicien la capacidad de aprendizaje independiente de los educandos, que incorporen el uso de las tecnologías más adecuadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y que eduquen con valores mediante el ejemplo cotidiano.
9. Actualizar en forma permanente al magisterio en el uso de las tecnologías educativas y en las orientaciones pedagógicas vigentes. En este propósito, las instituciones habrán de propiciar la participación de los investigadores y los especialistas del ramo.
10. Garantizar, según establece la Ley General de Educación, los mecanismos de participación social para mejorar la calidad educativa en todos los niveles, con especial énfasis en la orientación a los padres de familia.
11. Conformar organismos participativos para evaluar integralmente el proceso educativo, que consideren los diferentes contextos y las diversas situaciones socioeconómicas de los alumnos, así como la diversidad de los recursos institucionales.
12. Propiciar el incremento de los recursos económicos destinados al Sistema Educativo Nacional.

### **5. Tareas en la educación**

El Compromiso con una educación de calidad y equitativa implica, para el nivel básico, abocarnos al desarrollo de “comunidades comprometidas con el aprendizaje”. Estas comunidades tienen, entre otras, las siguientes características: una visión clara y compartida de los objetivos educativos; organización colegiada del trabajo; concentración del esfuerzo en la mejora continua de la calidad; mayores márgenes de autonomía para la organización y administración de recursos; profesores empeñados en servir de ejemplo de disciplina, respeto y creatividad; participación de los padres de familia para hacer de cada hogar un centro de aprendizaje e involucrar a las familias en las actividades de la escuela; supervisores que facilitan la mejora de la práctica docente, mediante la formación de grupos de aprendizaje y procesos de auto evaluación. La transformación de nuestras escuelas en “comunidades comprometidas con el aprendizaje” requiere impulsar un conjunto de cambios en rubros fundamentales, como los siguientes:

- Aprovechamiento del tiempo de aprendizaje. Supone ampliar y hacer uso óptimo del tiempo de la jornada escolar; enriquecer el currículo incorporando actividades que podrían ser el desarrollo del gusto por la lectura, la educación física y artística, así como el aprendizaje de un segundo idioma y de la computación.
- Adecuadas condiciones de trabajo. Suponen un ambiente escolar saludable y seguro en el

que alumnos, profesores y directivos puedan desarrollar todo su potencial creativo; un ambiente en el que dispongan de infraestructura digna, equipamiento suficiente, material de apoyo y acceso a la tecnología. Los profesores requieren además contar con grupos reducidos de alumnos, oportunidades de actualización y superación profesional permanente, así como reconocimiento y estímulos.

- Transformar la gestión. Supone un proyecto escolar con objetivos de enseñanza y de aprendizaje ambiciosos y mensurables que orienten y articulen el trabajo cotidiano; que propicien el desarrollo de las habilidades y competencias de gestión y organización del trabajo educativo, así como la formación pedagógica de los directivos.

El sustento de una comunidad comprometida con el aprendizaje son los directores con liderazgo, los supervisores con un alto nivel académico y los maestros que atienden de manera eficaz y con pedagogías y didácticas diferenciadas a sus alumnos.

Por lo que se refiere a la educación media superior, deberemos consolidar la reforma integral del currículo y lograr que éste responda de mejor manera a los requerimientos del conocimiento y el desarrollo sustentable en la sociedad de nuestros días. Esto implicará abordar líneas de trabajo como las siguientes:

- Construir esquemas eficaces para el reconocimiento interinstitucional de créditos, la movilidad estudiantil y el intercambio de estudiantes.
- Generalizar los enfoques educativos centrados en el aprendizaje.
- Propiciar el uso intensivo de las tecnologías de la información y de la comunicación en los programas educativos.
- Multiplicar los esfuerzos para disminuir el rezago acumulado en la infraestructura de las escuelas.
- Contar con un programa de actualización y formación de profesores que incorpore los avances de la ciencia, las humanidades, la tecnología y las innovaciones de la educación orientada al aprendizaje y la formación en competencias laborales.
- Lograr que las escuelas cuenten con planes de desarrollo para mejorar su funcionamiento y la calidad de sus servicios.
- Fortalecer los mecanismos de cooperación entre las instituciones, para favorecer un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y de la infraestructura disponible.

En el caso de la educación del nivel superior, trabajaremos para la consolidación de un sistema en el que las instituciones participen en redes estatales, regionales y nacionales de cooperación e intercambio académico, que les permitan fortalecer sus capacidades institucionales y ofrecer servicios educativos de mayor calidad con equidad.

Además, fomentaremos la creación de programas educativos flexibles, que faciliten la movilidad de los estudiantes del nivel técnico superior universitario, así como de la licenciatura hacia el posgrado; además, los programas deberán garantizar la formación integral del estudiante mediante el aprendizaje continuo, y el desarrollo de su creatividad y espíritu emprendedor. En síntesis, una formación apropiada en lo científico y en lo humanístico.

En forma paralela, es necesario ampliar y fortalecer los cuerpos académicos de las instituciones, así como su infraestructura de apoyo a las tareas de docencia e investigación, de acuerdo con su perfil y sus programas integrales de desarrollo.

En este recuento de tareas urgentes en la educación, ocupa un lugar preponderante la relacionada con la atención de los habitantes con rezago educativo, es decir los 32 millones de mexicanos mayores de 15 años que no cuentan con la educación básica completa.

## **6. Nuestros compromisos**

Esta visión de la corresponsabilidad en la educación nacional implica que quienes impulsamos el Compromiso Social asumamos compromisos específicos:

La Secretaría de Educación Pública ratifica su compromiso de elevar en forma permanente la calidad del sistema educativo nacional. Cumplirá eficazmente la función rectora y coordinadora de la educación, por medio de una estructura redefinida y con dimensiones reducidas, que dé una mayor racionalidad a los procesos de gestión educativa. Procurará que la solución de problemas y la toma de decisiones en el proceso educativo ocurran en las instancias del sistema más cercanas a cada comunidad escolar. Dedicará especial atención y apoyo a los estudiantes de las comunidades indígenas, de acuerdo a las condiciones propias de su cultura. Dará alta prioridad a la formación y el desarrollo profesional de los maestros; definirá contenidos educativos relevantes y de alcance nacional para la educación básica, mediante mecanismos que propicien una mayor participación de las entidades federativas; establecerá estándares de aprovechamiento para evaluar los aprendizajes; impulsará la expansión y desarrollo de las instituciones que imparten la educación media superior y superior en sus diversas modalidades; creará mecanismos de planeación y administración que permitan orientar la asignación de los recursos públicos con un sentido de equidad, y mediante criterios transparentes con base en los indicadores de la demanda y del desempeño institucional.

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública reitera el carácter prioritario de las acciones económicas y sociales destinadas a favorecer la permanencia de la población vulnerable en el sistema educativo.

Las autoridades educativas de los gobiernos federal y estatales asumimos el compromiso de fortalecer el federalismo educativo, para responder a las diversas condiciones que prevalecen en los contextos local y regional; asimismo, impulsaremos la organización escolar que propicie la construcción de una comunidad educativa en torno a cada escuela. Esto implicará, cuando sea el caso, romper la verticalidad y el exceso de normas en el sistema educativo, el cual ha de abrirse más a la participación de los grupos sociales pertinentes. Promoveremos la innovación, la mejora continua del servicio, la evaluación integral de los procesos educativos y la rendición de cuentas. De igual forma estimularemos la participación amplia de las autoridades municipales para el mejoramiento continuo del servicio educativo, en la esfera de sus competencias.

Las autoridades del gobierno federal y de las entidades federativas refrendamos nuestro compromiso de mejorar las condiciones laborales, salariales y de desarrollo humano y profesional de los trabajadores de la educación, conforme a nuestra capacidad y disposición presupuestaria.

Los legisladores nos comprometemos a seguir impulsando con responsabilidad nuestra tarea para garantizar el derecho de los mexicanos a tener una educación de buena calidad. Estamos comprometidos con mejorar los niveles de inversión a la educación hasta destinar cuando menos el ocho por ciento del PIB. Participaremos también en tareas para apoyar un sano

federalismo educativo e impulsaremos el desarrollo eficaz de un nuevo sistema de evaluación de la calidad educativa. Mantendremos estrecha cercanía con el trabajo de los centros educativos, con el fin de conocer la realidad de los educandos y de los educadores y, así, estar en condiciones de establecer las asignaciones presupuestarias que se requieren para obtener mejores resultados en las instituciones educativas públicas del país.

Finalmente, y a partir de las reformas que hemos introducido para mejorar la educación preescolar ampliando y fortaleciendo el sistema de educación pública, continuaremos con las transformaciones jurídicas que demanda la educación media y superior, así como de todos aquellos aspectos que han de elevar los índices de equidad y eficacia de la enseñanza en nuestro país.

El magisterio y los trabajadores de la educación, conscientes de que somos la guía en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, asumimos sin condiciones el compromiso de que los educandos, aun aquellos con limitaciones, puedan lograr el mejor éxito escolar. Se trata de que trabajemos en colaboración con las instituciones de educación superior y los diversos centros de investigación y desarrollo tecnológico de excelencia, para poner al día nuestros conocimientos disciplinarios y nuestra formación pedagógica. Para ello deberemos optar por una trayectoria de actualización intelectualmente estimulante, en el marco de los programas institucionales.

El SNTE, convencido de la necesidad de llevar a cabo una profunda transformación en el sistema educativo, asume el compromiso de impulsar una nueva cultura laboral orientada hacia la mejora de la calidad, de las formas de organización y gestión escolar; así como de fomentar una actitud responsable y comprometida entre los trabajadores de la educación con su materia de trabajo y con el derecho de los mexicanos a contar con una educación de buena calidad y equitativa.

Comparte, además, con las organizaciones sociales interesadas en la educación, el principio de corresponsabilidad para mejorar el funcionamiento de los servicios y las tareas inherentes. Se compromete a impulsar acciones para alentar la capacitación permanente del magisterio; a fomentar la innovación desde la comunidad educativa e incidir en el fortalecimiento de los perfiles 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 por medio de concursos de oposición.

El SNTE tiene la clara convicción de que es necesario cambiar para estar en condiciones de impulsar la transformación educativa que demandan los mexicanos. Para ello, profundizaremos entre los agremiados una cultura sindical democrática, participativa, propositiva y respetuosa de los derechos individuales y colectivos. Nuestra relación con las autoridades educativas será respetuosa, clara, transparente y propositiva, privilegiando la construcción de acuerdos.

Las universidades, los institutos tecnológicos y demás instituciones afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), manifestamos nuestro compromiso y disposición para ofrecer programas educativos de buena calidad y realizar nuestras tareas de docencia, investigación y difusión cultural en forma articulada y coordinada con las autoridades educativas y con todas las instancias públicas y



particulares que coincidan con nuestros propósitos de lograr que el sistema de educación superior en México sea promotor y creador de innovaciones, rinda cuentas de su desempeño y atienda la demanda de educación con equidad, solidez académica y pertinencia curricular. Asimismo, buscaremos la eficiencia en la organización y el uso de los recursos que recibe de la sociedad y de los particulares. Nuestra disposición es plena y no tiene más límites que el respeto a los ordenamientos normativos y al régimen jurídico que rige a cada institución.

Las instituciones de educación media superior que suscribimos el Compromiso Social estamos conscientes de que podemos contribuir de manera decisiva en la construcción de una sociedad bien educada e informada y, por ende, justa y próspera. Declaramos nuestra voluntad de fomentar la mejora continua de la calidad en todos los programas educativos que ofrecemos. Asumimos con especial interés las políticas orientadas a vincular la buena calidad con la equidad social, económica y pedagógica.

Los padres de familia somos, junto con los maestros, los más interesados y los más directamente implicados en la educación de nuestros hijos. Conscientes de nuestras obligaciones, asumimos el compromiso de estar cerca de la escuela; complementar y reforzar en el hogar el esfuerzo de los maestros; fortalecer permanentemente nuestra formación como padres de familia e integrarnos a la comunidad escolar.

En correspondencia, los padres de familia ejerceremos el derecho a participar en el proceso educativo, a estar permanentemente informados del desempeño escolar de nuestros hijos y, sobre todo, a demandar que nuestros hijos reciban una educación de buena calidad.

Los intelectuales, científicos y creadores artísticos agrupados en las asociaciones firmantes, reconocemos nuestra responsabilidad formadora con los niños y jóvenes de nuestro país. Nuestra aportación a este Compromiso Social por la Calidad de la Educación se dará en diferentes ámbitos de la acción educativa: el diseño de mejores prácticas para la enseñanza de las ciencias y las artes; la investigación sobre el tema educativo; la formación y actualización del magisterio; el impulso a la ciencia y la tecnología, entre muchos otros.

Los empresarios estamos conscientes de que el futuro de México se está formando en las aulas. Por ello, en el marco de la legislación vigente, al suscribir el Compromiso Social nos hacemos corresponsables del esfuerzo educativo nacional mediante nuestra participación en programas para elevar la calidad, contribuir a la equidad, fomentar vínculos de las instituciones educativas y los centros de investigación con el mundo del trabajo; impulsar el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y promover programas de desarrollo y certificación de competencias laborales.

Las organizaciones sociales que suscribimos el Compromiso Social nos comprometemos a formar redes de apoyo en torno a la tarea educativa, entre otros, en los siguientes campos: la promoción de la salud de los educandos; el apoyo a los niños de la calle y a los niños migrantes; el otorgamiento de becas y otros beneficios para el bienestar; la atención de alumnos con necesidades educativas especiales; la prevención de la adicción a drogas y la violencia.

La inclusión de la perspectiva de género y la formación para la vida ciudadana y la democracia en los planes y programas de estudio es una meta relevante en todas nuestras participaciones.

Los medios de comunicación firmantes nos comprometemos a reforzar la participación informada de los diversos actores en el quehacer educativo; a promover el debate serio y responsable para avanzar en la concreción de una visión de consenso sobre la calidad de la educación; a difundir las mejores prácticas educativas y las mejores manifestaciones de la cultura; a realizar trabajos de investigación periodística que ayuden a la comprensión de los problemas del sector; a divulgar los resultados de la evaluación educativa y contribuir en campañas para fomentar el hábito de la lectura, para la prevención de las adicciones y contra la violencia, entre otras muchas acciones de apoyo a la educación que están a nuestro alcance.

### **7. Naturaleza y sentido del presente compromiso**

El propósito de este Compromiso es dar impulso a un proceso de amplia participación de la sociedad en la tarea educativa. Queremos sustituir la práctica de los acuerdos meramente retóricos por un compromiso de trabajo efectivo entre todos los sectores interesados en elevar la calidad de la educación.

Se trata de crear un amplio consenso respecto a los términos de la colaboración que se requiere para impulsar las adecuaciones que nos permitan alcanzar la educación que deseamos. Los acuerdos generales de este Compromiso habrán de concretarse en convenios específicos, los cuales se formalizarán a partir de ahora y de manera permanente.

A partir de la firma del COMPROMISO SOCIAL POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, los suscriptores nos comprometemos a hacer nuestro mayor esfuerzo para ampliar de manera permanente nuestras realizaciones en favor de la educación en México.

Los compromisos suscritos en este documento serán sujetos de seguimiento por las partes, para verificar su cumplimiento. Para estos fines se constituirá un Consejo integrado por representantes de los sectores que lo suscriben, el cual presentará reportes periódicos sobre los avances realizados.

En la ciudad de México, a los ocho días del mes de agosto de 2002.

### **TESTIGO DE HONOR**

#### **EL PRESIDENTE DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS**

Lic. Vicente Fox Quesada

#### **POR LAS AUTORIDADES FEDERALES**

Dr. Reyes S. Tamez Guerra  
Secretario de Educación Pública

Lic. Josefina Vázquez Mota  
Secretaria de Desarrollo Social

Dr. Julio Frenk Mora  
Secretario de Salud

Gral. de Div. D. E. M. Gerardo Clemente Ricardo Veja García  
Secretario de la Defensa

Alm. C.G.D.E.M. Marco Antonio Pierrot González  
Secretario de Marina

C. P. Javier Usabiaga Arroyo  
Secretario de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación

**POR LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR**

Mtro. Jorge Luis Ibarra Mendivil  
Secretario General Ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

Lic. Vicente Climent López  
Presidente de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior Nacional.

Lic. Jorge González Teyssier  
Director General del Colegio de Bachilleres

Lic. Manuel Flores Revuelta  
Director General del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

**POR LAS AUTORIDADES ESTATALES**

Sr. Felipe González González  
Gobernador del Estado de Aguascalientes

Lic. Leonel Efraín Cota Montaña  
Gobernador del Estado de Baja California Sur

Lic. José Antonio González Curi  
Gobernador del Estado de Campeche

Lic. Eugenio Elorduy Walther  
Gobernador del Estado de Baja California

Lic. Enrique Martínez y Martínez  
Gobernador del Estado de Coahuila

Lic. Fernando Moreno Pena  
Gobernador del Estado de Colima

C. P. Patricio Martínez García  
Gobernador del Estado de Chihuahua

Lic. Pablo Salazar Mendiguchía  
Gobernador del Estado de Chiapas

Lic. Ángel Sergio Guerrero Mier  
Gobernador del Estado de Durango

Lic. Juan Carlos Romero Hicks  
Gobernador del Estado de Guanajuato

Lic. René Juárez Cisneros  
Gobernador del Estado de Guerrero

Lic. Manuel Ángel Núñez Soto  
Gobernador del Estado de Hidalgo

Lic. Francisco Javier Ramírez Acuña  
Gobernador del Estado de Jalisco

Lic. Arturo Montiel Rojas  
Gobernador del Estado de México

Lic. Sergio Alberto Estrada Cajigal Ramírez  
Gobernador del Estado de Morelos

C. P. Antonio Echavarría Domínguez  
Gobernador del Estado de Nayarit

Lic. Fernando de Jesús Canales Clariond  
Gobernador del Estado de Nuevo León

Lic. José Murat Casab  
Gobernador del Estado de Oaxaca

Lic. Melquíades Morales Flores  
Gobernador del Estado de Puebla

Ing. Ignacio Loyola Vera  
Gobernador del Estado de Querétaro

Lic. Joaquín Ernesto Hendricks Díaz  
Gobernador del Estado de Quintana Roo

Lic. Fernando Silva Nieto  
Gobernador del Estado de San Luis Potosí

Sr. Juan S. Millán Lizárraga  
Gobernador del Estado de Sinaloa

Lic. Armando López Nogales  
Gobernador del Estado de Sonora

Lic. Manuel Andrade Días  
Gobernador del Estado de Tabasco

Lic. Tomás Yarrington Ruvalcaba  
Gobernador del Estado de Tamaulipas

Mvz Alfonso Sánchez Anaya  
Gobernador del Estado de Tlaxcala

Lic. Miguel Alemán Velasco  
Gobernador del Estado de Veracruz

Sr. Patricio José Patrón Laviada  
Gobernador del Estado de Yucatán

Lic. Ricardo Monreal Ávila  
Gobernador del Estado de Zacatecas

Lic. Lázaro Cárdenas Batel  
Gobernador del Estado de Michoacán

Lic. Andrés Manuel López Obrador  
Jefe de Gobierno del Distrito Federal.

**POR EL SECTOR DE EMPRESARIOS Y PRODUCTORES DE BIENES Y SERVICIOS**

Lic. Arturo González Cruz  
Presidente de la Confederación Nacional de Cámaras Nacionales de Comercio, Servicios y Turismo

Ing. Javier Prieto de la Fuente  
Presidente de la Confederación Nacional de Cámaras Industriales de los Estados Unidos Mexicanos

Lic. Yeidckol Polevnsky Gurwitz  
Presidenta Nacional de la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación

Lic. Jorge Espina Reyes  
Presidente de la Confederación Patronal de la República Mexicana

Ing. Héctor Rancel Domene  
Presidente del Consejo Coordinador Empresarial

Lic. Gonzalo Araicomontes de Oca  
Presidente de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana

Dr. José Antonio Rincón Arredondo  
Presidente de la Cámara Nacional de las Industrias de la Celulosa y del Papel

Lic. José Luis Zamora Contreras  
Presidente de la Cámara Nacional de las Artes Gráficas

Lic. Jorge Cuevas Renaud  
Presidente de la Cámara Nacional de la Industria de la Televisión por Cable

C. P. Othón Ruiz Montemayor  
Presidente de la Asociación de Banqueros de México A. C.

Don Lorenzo Servitje Sendra  
Vicepresidente de la Comisión de Educación del Sector Empresarial

Ing. Lorenzo Zambrano  
Presidente del Grupo Cemex

Ing. Alfonso Romo Garza  
Presidente Ejecutivo de Pulsar Internacional

**POR LAS ASOCIACIONES CIENTÍFICAS Y CULTURALES**

Dr. José Antonio de la Pena  
Presidente de la Academia Mexicana de la Ciencia

Dr. Pablo Rudomín Zevnovaty  
Presidente de la Fundación México-Estados Unidos para la Ciencia A. C.

Lic. Víctor Hugo Rascón Banda  
Presidente de Sociedad General de Escritores de México

Mtro. Salvador Elizondo Alcalde  
Presidente en turno del Colegio Nacional

**POR LAS ASOCIACIONES DE COMUNICACIÓN SOCIAL**

Sr. Bernardo Gómez Martínez  
Presidente de la Cámara Nacional de la Industria de Radio y Televisión

Sr. Luis Javier Solana  
Representante de la Asociación de Editores de los Estados

Sr. Benjamín Fernández Pichardo  
Presidente de la Asociación Mexicana de Editores de Periódicos A. C.

Sr. Rafael Roano Uribe  
Gerente General de la Asociación de Editores de Diarios y Revistas de México

**POR LAS ORGANIZACIONES SOCIALES**

Ing. Carlos Slim Helú  
Presidente de la Fundación Telmex

Ing. Gilberto Borja Navarrete  
Presidente de la Fundación Gonzalo Rio Arronte

Lic. Roberto Hernández Ramírez  
Presidente de la Fundación Banamex

Dr. Claudio X. González Guajardo  
Presidente de Fundación Televisa

Lic. Esteban Moctezuma Barragán  
Presidente de Fundación Azteca

**POR LAS ORGANIZACIONES RELIGIOSAS**

Cardenal Norberto Rivera Carrera  
Arzobispo Primado de México

Lic. Alfredo Zonana  
Presidente del Comité Central de la Comunidad Judía en México

Arzobispo Metropolitano Antonio Chedraqui  
Representante de la Iglesia Ortodoxa en México

**POR EL PODER JUDICIAL**

Dr. Genaro David Gongora Pimentel  
Presidente de la Suprema Corte de Justicia de la Nación

**ORGANIZACIONES E INSTITUCIONES QUE SUSCRIBEN CONVENIOS PARTICULARES**

Dr. Juan Ramón de la Fuente  
Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Rafael Rangel Sostmann  
Rector del Sistema del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

Ing. Gilberto Borja Navarrete  
Presidente de la Fundación Gonzalo Rio Arronte

Lic. Roberto Hernández Ramírez  
Presidente de la Fundación Banamex

Lic. Guillermo Kelley Salinas  
Director General del Instituto Latinoamericano de la Comunidad Educativa

Mtra. Claudia Madrazo García  
Representante Legal de “La vaca independiente” S.A. de C. V.

Mtra. Marcela Santillán Nieto  
Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional

Mtro. Jorge Luis Ibarra Mendivil  
Secretario General Ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior

Dr. Francisco Marmolejo Cervantes  
Director Ejecutivo del Consorcio para la colaboración de la Educación Superior en América del Norte

Dr. Pablo Rudomín Zevnovaty  
Presidente de la Fundación México-Estados Unidos para la Ciencia A. C.

Dr. Guillermo Fernández de la Garza  
Apoderado General de Innovación en la Enseñanza de la Ciencia A.C.

**POR LOS PADRES DE FAMILIA**

Lic. José Pérez Bautista

Presidente de la Asociación Nacional de Padres de Familia

Ing. Guillermo Bustamente Manilla

Presidente de la Unión Nacional de Padres de Familia

**POR EL PODER LEGISLATIVO**

Sen. José Natividad González Paras

Presidente de la Comisión de Educación y Cultura

Sen. Marco Antonio Adame Castillo

Secretario de la Comisión de Educación y Cultura

Sen. Armando Chavarría Barrera

Secretario de la Comisión de Educación y Cultura

Dip. Enrique Meléndez Pérez

Presidente de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos

Dip. Alfonso Vicente Díaz

Secretario de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos

Dip. Miguel Bortolini Castillo

Secretario de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos

Dip. Jorge García Vera

Secretario de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos

Dip. Oscar Ochoa Patrón

Secretario de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos

**POR EL SNTE**

Prof. Rafael Ochoa Guzmán

Secretario General del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación



## ANEXO C

### **PACTO PELA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO (BRASIL, OUTUBRO/1994)**

O **PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1993-2003)**, concebido para ser instrumento-guia pela recuperação da educação básica do País e estabelecido com a participação de todas as esferas e agentes do processo educativo – União, Estados, Distrito Federal, Municípios, professores e dirigentes escolares, famílias e sociedade civil, ao propor os objetivos e estratégias de ação para a universalização do ensino fundamental de qualidade, destaca a valorização e reconhecimento público do magistério.

Neste sentido, constituíram-se o Conselho Consultivo do Plano Decenal e o Fórum Permanente do Magistério, que contam com a representação dos sistemas educacionais, de entidades dos profissionais da educação e de instituições de formação de professores, para orientar e acompanhar a implementação das medidas que, visando a novos padrões de formação, carreira, remuneração, condições de trabalho e produtividade dos docentes, hão de permitir o fortalecimento das instituições educacionais e a realização do projeto pedagógico que viabilize de fato a **EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS**.

O **PACTO PELA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**, hoje firmado por representantes das três instâncias do Poder Público e das entidades representativas da sociedade civil com responsabilidade no processo educacional, na presença do Presidente da República, e testemunhado pela Nação brasileira, significa a concretização dos termos do **COMPROMISSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS** (14 de maio de 1993) e do **ACORDO** feito durante a **Conferência Nacional de Educação para Todos** (2 de setembro de 1994). Indica os postulados que devem balizar as políticas e as ações das diferentes instâncias e segmentos para, no âmbito de suas responsabilidades constitucionais, construir de forma integrada e compartilhada as condições necessárias à adequada formação do professor e ao competente exercício do magistério.

#### **PREMISSAS**

**1 – O PACTO PELA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO** é um ponto basilar do **PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**. Tem por objetivo estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica.

Por conseguinte, trata-se, sobretudo, de promover a função docente e a instituição educacional pública, respectivamente como o agente primordial e como o espaço de realização da equidade e da qualidade do ensino fundamental, sujeito e ambiente centrais para a atenção integral à criança e ao adolescente, na construção de novos patamares de cidadania, democratização e desenvolvimento.

**2 –** A qualidade da educação básica e o alcance dos objetivos que lhe são conferidos, especialmente quanto à formação de cidadãos produtivos e atuantes na vida comunitária, relaciona-se estreitamente à profissionalização do magistério.

A profissionalização do magistério, processo do reconhecimento pela sociedade, da

importância política, social, cultural e econômica do professor, corresponde à elevação do nível de formação, à organização de planos de carreira, com acesso via concurso público e remuneração compatível, e à melhora das condições de trabalho dos educadores.

**3** – O alcance destes fatores, que constituem, ao mesmo tempo, estratégias da profissionalização do magistério, exige o compromisso solidário dos educadores, dos dirigentes de sistemas de ensino e das instituições de formação.

O presente **PACTO**, ao estabelecer as linhas de ação, bem como as competências e responsabilidades das partes signatárias, com o respectivo calendário, manifesta, publicamente, a vontade política dos que, por este instrumento, se tornam parceiros indissociáveis pela **VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**.

## **LINHAS DE AÇÃO**

**1 – Realização de estudos e pesquisas, de âmbito nacional, estadual, municipal e institucional, com vistas a caracterizar, avaliar e propor medidas sobre:**

- formação do magistério: papel das diferentes instituições na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, programas oferecidos no âmbito do ensino médio, da graduação e da pós-graduação, demandas dos sistemas de ensino e da clientela, inovações e resultados;
- situação profissional do magistério: perfil dos profissionais da educação, carreiras, remuneração, condições de trabalho e produtividade;
- financiamento das ações de valorização do magistério: estrutura das fontes e dos usos dos recursos federais, estaduais e municipais, remuneração do magistério, planos previdenciários dos ativos e inativos, projeções de demandas e impacto de pisos salariais e índices de produtividade ascendentes;
- gestão do magistério: políticas, planos e normas de acesso, promoção e avaliação; competências e responsabilidades das diferentes esferas e agentes; organização do magistério.

**2 – Formação inicial e continuada do magistério capaz de responder às demandas da educação básica de qualidade para todos:**

- formação de docentes, para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, progressivamente em nível superior, de modo a assegurar uma base sólida de conhecimentos gerais, políticos e culturais, com integração entre as dimensões de formação acadêmica e profissional, teórica e prática, especializada e polivalente, disciplinar e pedagógica. Tais programas devem incluir as necessidades de atenção integral a crianças e adolescentes, da educação de jovens e adultos, da educação especial e da educação escolar indígena;
- revisão dos programas de licenciatura, que visam à formação de docentes das séries finais do ensino fundamental, promovendo o mais estreito relacionamento com os níveis anteriores, de modo a responder às efetivas exigências dos sistemas de ensino;

- reorganização do sistema de formação de professores em nível médio, nas regiões e localidades em que este nível de capacitação seja ainda necessário, com o fortalecimento de instituições com reconhecida competência;
- reorientação dos programas de pós-graduação para o magistério, no sentido de valorizar a formação de formadores e especialistas em educação;
- reestruturação e sistematização dos programas de formação continuada do magistério, articulando-os à formação inicial e aos projetos pedagógicos dos diferentes sistemas de ensino;
- aproveitamento das novas tecnologias e de diversas modalidades de educação à distância, especialmente para a formação continuada, e nas regiões em que o acesso às instituições de ensino superior for difícil.

### **3 – Estatutos e planos de carreira do magistério público que promovam a implantação de novo regime de trabalho e do piso salarial profissional nacional:**

- revisão dos atuais estatutos e planos de carreira do magistério, de modo a valorizar a formação inicial e continuada dos docentes, bem como sua competência e dedicação profissional.
- instituição do regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, em que, pelo menos, 25 % do tempo seja destinado a atividades extra-classe, como planejamento, preparação de material, ações junto à família e à comunidade, pesquisa, formação continuada e outras atividades requeridas pelo projeto pedagógico da instituição educacional para a promoção do sucesso escolar;
- Estabelecimento do piso salarial profissional nacional de, no mínimo, R\$ 300,00 (trezentos reais), com garantia de seu poder aquisitivo em 1º de julho de 1994, como a remuneração total no início da carreira e excluídas as vantagens pessoais, para o professor habilitado, pelo menos, em nível médio e que esteja no exercício de atividade técnico-pedagógica em instituição educacional.

### **4 – Melhoria das condições de trabalho docente:**

- investimentos nas condições materiais das instituições de educação infantil e de ensino fundamental, com espaço, iluminação e aeração; equipamentos e serviços compatíveis com os programas de apoio e assistência ao estudante; material didático e acervo bibliográfico para uso dos alunos e dos professores;
- assistência técnico-científica aos docentes, visando ao desenvolvimento do projeto pedagógico institucional, às metas de produtividade do sistema educacional e ao pleno aproveitamento da extensão do novo regime de trabalho dos professores, bem como à sua formação continuada;
- aperfeiçoamento dos processos de gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros da instituição educacional, assegurando-se as condições democráticas e o desenvolvimento de um currículo que atenda às necessidades básicas de todas as

crianças, jovens e adultos sob sua jurisdição.

## **5 – Disseminação de experiências e inovações facilitadoras da aprendizagem e da produtividade dos sistemas de ensino:**

- promoção do intercâmbio e dos sistemas de cooperação técnica entre instituições e sistemas de ensino, por meio de redes de comunicação, encontros e material bibliográfico;
- divulgação e incentivo de experiências e inovações que aproveitem recursos não convencionais, valorizem a cultura local e as peculiaridades etnolingüísticas e, ao mesmo, garantam aos alunos acesso a conhecimentos e habilidades reconhecidos universalmente;
- atendimento diferenciado às crianças e aos adolescentes em situação desvantajosa, especialmente na periferia das grandes áreas metropolitanas, nas regiões com índices sociais desfavoráveis e no meio rural, na forma preconizada pela “atenção integral”.

## **RESPONSABILIDADES**

Referendando e fortalecendo os termos do **COMPROMISSO NACIONAL**, do **PLANO DECENAL**, e do **ACORDO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**, as instituições signatárias, integrantes do **FÓRUM PERMANENTE DO MAGISTÉRIO**, respectiva e integradamente, de acordo com o seu nível e condição, comprometem-se:

### **1 – A União (Ministério da Educação e do Desporto):**

- coordenação da implementação, acompanhamento e avaliação das atividades previstas e decorrentes deste **PACTO**;
- apoio técnico e financeiro aos estudos e às experiências inovadoras acima indicados, especialmente visando à implementação dos sistemas de informação e cooperação sobre qualidade e produtividade da educação básica, novo regime de trabalho, piso salarial profissional nacional do magistério e propostas de disseminação da “atenção integral”;
- financiamento dos programas de formação inicial e continuada do docente que estiverem diretamente associados à implantação dos objetivos e condições definidos neste **PACTO**, ou seja, a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da educação;
- cooperação técnica aos programas de formação docente para desenvolvimento de novas estruturas e dinâmicas, compatíveis com os objetivos da **EDUCAÇÃO PARA TODOS**;
- ponderação, no financiamento dos planos e projetos de trabalho dos estados e municípios, das iniciativas relativas à gestão colegiada e cooperativa dos planos de **EDUCAÇÃO PARA TODOS** e das medidas propostas por este **PACTO**;
- coordenação e financiamento dos Programas de Apoio às Licenciaturas e de desenvolvimento dos Institutos da Criança, destinados estes últimos aos estudos

voltados à “atenção integral”, promovendo o entrosamento das universidades e demais instituições de formação docente nas ações de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação básica.

## **2 – Os Estados e o Distrito Federal, com suas Secretarias de Educação (coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED):**

- promoção da gestão colegiada do **PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**, no espírito da organização federativa e do regime de colaboração, compondo especificamente uma comissão que inclua, pelo menos, a representação dos segmentos integrantes deste **PACTO**, para conduzir os estudos e propor as medidas relativas à implantação do novo regime de trabalho e do piso salarial profissional nacional do magistério, associadas à melhoria da qualidade nos respectivos sistemas educacionais;
- implantação, progressiva, do novo regime de trabalho e correspondente piso salarial profissional nacional, oferecendo acesso ao magistério público estadual, mediante mecanismos de transposição e revisão dos atuais estatutos ou pela oferta de novos concursos;
- apropriação à melhoria salarial do magistério, dos ganhos obtidos pela redução dos níveis de evasão e repetência e pela melhor gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros do setor da educação;
- realização, com o concurso das instituições de formação do magistério, de um plano de valorização do magistério, que contemple a capacitação inicial e continuada de que necessitam os docentes dos sistemas de educação básica no seu próprio âmbito, bem como o correspondente novo regime de trabalho e piso salarial;
- zelo no cumprimento integral do ano letivo e da jornada escolar, incentivando sua progressiva ampliação, bem como a elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos;
- realização de estudos e disseminação dos princípios da “atenção integral”, sempre que se justificarem, mediante adequação de espaços educativos, integração de serviços pré-existentes ou complementação de prédios, instalações e equipamentos;
- apoio técnico e financeiro às ações de implantação do novo regime de trabalho e piso salarial profissional nacional, formação do magistério e melhoria da qualidade da educação infantil e do ensino fundamental dos sistemas municipais.

## **3 – Os Municípios, com suas Secretarias de Educação (coordenação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME):**

- promoção da gestão colegiada do **PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**, no âmbito do Município, compondo especificamente uma comissão, que inclua, pelo menos, a representação dos segmentos integrantes deste **PACTO**, para conduzir os estudos e propor as medidas relativas à implantação do novo regime de trabalho e do piso salarial profissional nacional do magistério, associadas à melhoria da qualidade da educação infantil e do ensino fundamental, no espírito do regime de colaboração;

- criação ou reestruturação de Conselhos Municipais de Educação, cuja composição contemple todos os setores voltados à educação, incluindo pais, mães e representação comunitária;
- implantação progressiva do novo regime de trabalho e correspondente piso salarial profissional nacional, oferecendo acesso ao magistério público municipal, mediante mecanismo de transposição e revisão dos atuais estatutos ou pela oferta de novos concursos;
- apropriação à melhoria salarial do magistério municipal, dos ganhos obtidos pela redução dos níveis de evasão e repetência e pela melhor gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros;
- realização, com o concurso das instituições de formação do magistério do Estado, de um plano de valorização do magistério que contemple a capacitação inicial e continuada de que necessitam os docentes dos sistemas de educação básica no âmbito do município, bem como o correspondente novo regime de trabalho e piso salarial;
- zelo no cumprimento integral do ano letivo e da jornada escolar, incentivando sua progressiva ampliação, bem como a elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos;
- realização de estudos e disseminação dos princípios da “atenção integral”, sempre que se justificarem, mediante adequação de espaços educativos, integração de serviços pré-existentes ou complementação de prédios, instalações e equipamentos;

**4 – As Universidades e instituições de ensino superior, destinadas à formação de professores, com o apoio do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE:**

- promoção da gestão colegiada do **PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**, participando das comissões que forem estabelecidas para conduzir os estudos e propor as medidas relativas à implantação do novo regime de trabalho e do piso salarial profissional nacional do magistério, associadas à melhoria da qualidade da educação básica;
- realização, em cooperação com o Estado e os Municípios, de um plano de capacitação inicial e continuada de docentes, que atenda às necessidades dos sistemas de educação básica;
- desenvolvimento do Programa de Apoio às Licenciaturas (**PROLICEN**), patrocinado pelo **MEC/Secretaria de Ensino Superior – SESu**, com o objetivo de fortalecer tais cursos e de implantar projetos ou experiências inovadoras para a formação inicial e continuada de docentes, bem como a integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária, voltadas à educação básica e ao aprofundamento de estudos e pesquisas sobre a “atenção integral”;
- oferta de bolsas de estudo vinculadas ao **PROLICEN** aos alunos de graduação considerados como prioridade nos planos de capacitação docente;
- expansão da oferta de cursos de licenciatura noturnos pelas universidades públicas,

especialmente as federais.

#### **5 – Os Conselhos Estaduais de Educação, com o apoio do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação:**

- promoção da gestão colegiada do **PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**, participando das comissões que forem estabelecidas para conduzir os estudos e propor as medidas relativas à implantação do novo regime de trabalho e do piso salarial profissional nacional do magistério, associadas à melhoria da qualidade da educação básica;
- exigência da observância, nos planos de programação e aplicação de recursos do salário-educação, bem como em todos os demais atos de formulação de políticas, estabelecimento de normas, acompanhamento e avaliação do sistema educacional que lhe são submetidos, das ações e prioridades do **PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS** e dos termos do **ACORDO NACIONAL** e deste **PACTO**;
- delegação de atribuições e prestação de cooperação aos Conselhos Municipais de Educação, em conformidade com critérios pré-estabelecidos.

#### **6 – As entidades representativas dos profissionais da educação, com apoio da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE**

- promoção da gestão colegiada do **PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**, participando das comissões que forem estabelecidas para conduzir os estudos e propor as medidas relativas à implantação do novo regime de trabalho e do piso salarial profissional nacional do magistério, associadas à melhoria da qualidade nos sistemas educacionais;
- acompanhamento da implantação progressiva do novo regime de trabalho e correspondente piso salarial profissional nacional do magistério público;
- compromisso com a redução dos níveis de evasão e repetência e com a melhor gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros do setor da educação;
- participação nos programas e projetos de disseminação dos princípios da “atenção integral”, tal como definidos nas linhas de ação;
- zelo no cumprimento integral do ano letivo e da jornada escolar, incentivando sua progressiva ampliação, bem como a elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos.

### **CALENDÁRIO DO PACTO**

Considerando os prazos firmados no **ACORDO NACIONAL** e os estudos preliminares havidos, propõe-se o seguinte calendário para a concretização do presente **PACTO**:

#### **Até dezembro de 1994:**

- institucionalização dos colegiados estaduais e municipais do **PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS** e das comissões encarregadas de conduzir os estudos e propor as medidas relativas à implantação do novo regime de trabalho e do piso salarial

profissional nacional do magistério, associadas à melhoria da qualidade nos sistemas educacionais.

**Até janeiro de 1995:**

– envolvimento dos governos Federal, Estadual e Municipal, com a formalização de compromissos correspondentes para a execução do **PACTO**, com estratégia a ser definida pelo Fórum do Magistério.

**Até julho de 1995:**

– conclusão dos estudos sobre as alternativas e medidas de implantação do novo regime de trabalho e do piso salarial profissional nacional do magistério, associadas às propostas de melhoria da qualidade da educação e da gestão nos sistemas educacionais;

– institucionalização do plano de valorização do magistério que contemple a capacitação inicial e continuada de que necessitam os docentes, em nível dos estados e dos municípios, com o correspondente novo regime de trabalho e piso salarial.

**Até outubro de 1995:**

– Implementação do plano de implantação do novo regime de trabalho e do piso salarial profissional nacional do magistério, associado às melhorias da qualidade da educação básica e da gestão nos sistemas educacionais. Este plano requer a definição de um modelo de divisão dos encargos e de distribuição de recursos entre os diferentes sistemas de ensino;

– início do acompanhamento/avaliação das medidas preconizadas por este **PACTO**, especialmente da implantação do novo regime de trabalho e piso salarial profissional nacional e da melhoria da qualidade da educação e da gestão dos sistemas educacionais, com relatórios trimestrais.

Brasília, 19 de outubro de 1994.

**Murílio de Avellar Hingel**

Ministro de Estado da Educação e do Desporto

**José Carlos de Almeida**

Presidente do CRUB

**Marcos José de Castro Guerra**

Presidente do CONSED

**Maria Helena Guimarães de Castro**

Presidente da UNDIME

**Iara Sílvia Lucas Wortmann**

Presidente do Fórum dos CEEs

**Horácio Francisco dos Reis Filho**

Presidente da CNTE



## ANEXO D

### FRAGMENTOS DO CADERNO DE RESOLUÇÕES DO XXIX CONGRESSO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (BRASIL, JANEIRO/2005)

#### CONJUNTURA NACIONAL

A vitória de Lula significa uma resposta às várias lutas dos setores oprimidos contra o regime militar, pela anistia ampla, geral e irrestrita, pelas eleições diretas, por uma Constituinte verdadeiramente cidadã, pelo impeachment de Collor, Marcha dos 100 mil e todas as demais mobilizações de combate ao modelo de desconstituição do Estado brasileiro, representado pelo governo do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB). A vitória de Lula representou a esperança da maioria da população em modificar a lógica neoliberal dos oito anos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) no governo.

Estão abertas as possibilidades para a implementação de um Estado promotor do desenvolvimento sustentável, democrático e que rompa com o conformismo fatalista que sonegam direitos básicos à população; um país em que o social seja o fio indutor do crescimento, com vistas à distribuição de renda e à justiça; um Estado que seja permeável às demandas do movimento sindical, do povo em geral e que estabeleça espaços institucionais de negociação com a sociedade civil, apostando no seu fortalecimento e na busca pactuada de uma nova hegemonia e de um novo modelo.

Os dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso representaram a estagnação da economia brasileira e, conseqüentemente, agravaram o gigantesco déficit social, que renega milhões de brasileiros/as a um estado de emergência permanente. A dívida pública passou de 30% para 60% do Produto Interno Bruto (PIB). O déficit em conta corrente, que era praticamente nulo em 1993, atingiu algo entre 4% e 5% do PIB. A carga tributária passou de 26% em 1997 para 36% do PIB em 2002. O Brasil recorreu, em 2002, pela terceira vez em oito anos ao FMI. O desemprego que era de 4,6% em 1995, chegou aos 10,5% da População Economicamente Ativa (PEA) em 2002. O atual governo federal assumiu um País em que o dólar rondava a marca dos R\$ 4,00, com a inflação anual em torno de 40%, um risco Brasil que chegou a atingir os 2.400 pontos-base em setembro de 2002 e levou os títulos da dívida brasileira a seguidos recordes negativos.

Além das limitações decorrentes das condições objetivas do País, da deterioração dos indicadores econômicos, das restrições que o sistema hegemônico global impõe aos governos dos países subdesenvolvidos, o jogo institucional e sua correlação de forças ainda são desfavoráveis à esquerda no Congresso Nacional, nos governos estaduais e nos municípios. Essa correlação de forças explica a necessidade do governo ampliar o seu arco de alianças, buscar o apoio de centro-esquerda e criar condições de governabilidade.

O voto no Partido dos Trabalhadores (PT) para o governo federal não significou uma ruptura completa com os partidos que sustentaram o modelo neoliberal. Isso ficou claro na vitória dos governos estaduais do PSDB em São Paulo e Minas Gerais, Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) no Rio Grande do Sul e Pernambuco e do Partido da Frente Liberal (PFL) na Bahia. A esquerda continuou minoritária no Congresso Nacional elegeu cerca de cento e oitenta deputados num universo de quinhentos.

Os números da economia no primeiro semestre de 2004 apontam para a retomada da atividade

econômica: o PIB nesse semestre cresceu 4,2% em relação ao mesmo período do ano passado, a produção industrial no acumulado do ano até agosto registrou um crescimento de 8,8%, houve recorde na safra agrícola e na balança comercial que, em 2003, atingiu quase US\$ 25 bilhões.

O avanço do governo nessas áreas carece ainda de uma política econômica articulada e voltada mais decisivamente para o crescimento econômico, independente do sistema financeiro internacional e que aponte de maneira sistêmica para a construção de um novo projeto de desenvolvimento econômico e social.

A combinação permanente de juros altos, meta inflacionária baixa e superávit primário em níveis que estrangulam o investimento público ameaçam a atual retomada da economia. A taxa básica de juros, apesar de sofrer uma queda de mais de dez pontos, de 25% ao ano em janeiro de 2003 para os 16,25% no início de 2004, ainda permanece em patamares quase proibitivos para a atividade produtiva, além de pressionar a dívida pública e os gastos correntes com juros pagos pelo Tesouro Nacional.

Um superávit acima dos 4% do PIB impõe a setores essenciais da máquina pública a continuidade de um financiamento precário. Investimentos públicos prioritários não serão feitos em volumes e prazos adequados e a carga tributária continuará sufocando o consumo e o investimento do setor privado. Ações fundamentais como a retomada do valor de compra do salário mínimo também sofrerão sérias restrições, decorrentes desse aperto fiscal.

Para que esta retomada seja sustentável, ainda são necessários, além de mudanças no arranjo macroeconômico, investimentos expressivos em infra-estrutura, a implementação da política industrial, voltada para o crescimento da produção e a busca articulada da reversão da vulnerabilidade externa, reduzindo ainda mais a relação dívida/PIB. As reservas internacionais devem crescer de maneira vigorosa e medidas já adotadas – como a reversão do caráter privatista para um modelo de fomento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o fortalecimento da oferta de micro-crédito e a instituição do marco regulatório em energia, combinado com a revisão do papel das Agências Reguladoras, garantindo e dando condições operacionais para que as agências regulamentem e fiscalizem os procedimentos licitatórios e atividades relativas à autorização de exploração dos serviços – devem ser intensificadas e aplicadas em ritmo mais acelerado.

Sem alterar o atual modelo, torna-se impossível alavancar o crescimento, gerar empregos e elevar a renda. Afinal, tudo isto pressupõe a ampliação dos gastos públicos e, obviamente, contradiz a política de arrocho fiscal e monetário. Entre as mudanças exigidas salientam-se: redução ou supressão do superávit primário, utilizando os recursos hoje esterilizados para ampliar os investimentos públicos; redução substancial da taxa de juros; renegociação da dívida externa (no âmbito do Mercosul) e controle do fluxo de capitais.

É indispensável a recomposição da capacidade de investimentos e do papel do Estado no desenvolvimento, na geração de emprego e universalização dos serviços públicos.

A valorização do trabalho deve ser a fonte do engrandecimento do mercado interno e o fundamento do novo projeto de desenvolvimento. Entre as bandeiras que configuram a pauta da valorização do trabalho constam: ampliação do nível de emprego; redução constitucional da jornada de trabalho sem redução de salário; elevação do grau de escolaridade; política de recuperação de salários; investir na educação pública, gratuita e de qualidade em todos os

níveis; aumentar o investimento em saúde para a população pobre; reforma agrária; reversão da precarização do trabalho; reforma urbana; investimento em infra-estrutura, aumento da capacidade de produção da indústria, construção de moradias populares; reduzir a taxa de juros; impor barreiras à entrada de capitais externos de curto prazo, adotar severos controles sobre as remessas de capitais para o exterior, acabar com a ciranda financeira externa; defender a soberania nacional, o que para tanto será preciso: rejeitar a ALCA, rejeitar o acordo de comércio e serviços da OMC.

A conjuntura impõe a necessidade da construção de um novo bloco social, capaz de transformar a vitória eleitoral em hegemonia política. Esse bloco que reúne amplos setores da sociedade, fundamentalmente dos movimentos sociais sob a direção dos/as trabalhadores/as, deve produzir a transição do modelo neoliberal para um modelo de crescimento, distribuição de renda e radicalização da democracia. Construir esse novo espaço hegemônico requer a construção de uma linguagem apropriada, um projeto que sintetize todas as iniciativas emancipatórias presentes na sociedade civil e no Estado brasileiro. Um projeto que não reduza a política à economia e a economia à ideologização, que promova o surgimento de esferas propriamente políticas, fortaleça as estruturas de controle público do Estado e que, na área externa, estabeleça uma inserção cooperativa, criativa, soberana e voltada para a promoção da paz e ao respeito à autodeterminação dos povos.

As eleições municipais, apesar do seu caráter localizado, condicionam e modificam o cenário político central e demarcam os campos políticos rumo às eleições de 2006, quando serão eleitos os Deputados, Senadores, Governadores e Presidente da República.

O Brasil que surge das urnas fortalece a dicotomia daquelas forças que apóiam o governo federal e a coalizão conservadora que esteve à frente do País durante os oito anos anteriores. Os protagonistas dessa dicotomia, o PT e o PSDB, devem liderar os dois grandes blocos que irão disputar as eleições presidenciais de 2006. De maneira geral, ocorreu um crescimento dos partidos de esquerda, em número de votos e número absoluto de prefeituras. Estes partidos mantiveram suas posições nas cidades com mais de 150 mil eleitores - apesar dos sérios reveses em Porto Alegre e São Paulo - e ampliaram seus espaços no interior do país.

As derrotas em São Paulo e Porto Alegre são carregadas de simbolismo, devendo servir de alerta para a esquerda e de estímulo para o aprofundamento de medidas que apontem para a reconstrução de um modelo de Estado voltado ao atendimento das imensas necessidades do povo brasileiro. A esquerda deve voltar suas atenções para a sistematização de um novo projeto de País e para a resolução de seus impasses e contradições.

Para isso defendemos que a CNTE:

- 1- organize movimentos por mudanças na política econômica nas condições de vida, trabalho e salário dos/as trabalhadores/as;
- 2- participe de todos os movimentos em defesa dos/as trabalhadores/as;
- 3- participe da coordenação dos movimentos sociais;
- 4- junto com a Central Única dos Trabalhadores (CUT) organize a luta dos/as trabalhadores/as contra as políticas de governo contrárias aos nossos direitos, reivindicações e interesses.

### **POLÍTICA SINDICAL**

A CUT e a CNTE têm um profundo compromisso com as lutas históricas da classe trabalhadora e com a liberdade e autonomia sindical. Nossa concepção e prática sindical baseiam-se no princípio classista e da autonomia em relação ao Estado e independência em

relação a governos, partidos políticos, orientação religiosa e patrões. Ao reafirmar o princípio da liberdade e autonomia sindical, nossa Central coloca-se como um dos principais protagonistas da sociedade, de modo independente, no atual cenário político.

A CUT é um instrumento fundamental para a unificação da classe trabalhadora e da ação de massas na luta de classes. A Central deve ter caráter aglutinador, fortalecer a liberdade e autonomia sindical, construindo espaços de formação dos/as trabalhadores/as em fóruns democráticos e processos de discussão temática, visando elevar o grau de consciência dos/as trabalhadores/as. Deve apostar na luta de massas, superando os muros da corporação e unificando as lutas contra a burguesia.

Dessa forma, a autonomia deve ser o eixo orientador da ação da CUT frente à gestão Lula. Ou seja, apoiar aquelas políticas e medidas que respondam aos interesses históricos dos/as trabalhadores/as e dos setores menos favorecidos da sociedade brasileira. Ser crítica e propositiva diante das ações e propostas do governo que estejam em contradição com tais interesses.

A CUT é um patrimônio político dos/as trabalhadores/as, onde se articula várias correntes de opinião que atuam historicamente no movimento sindical. Qualquer atitude de divisão da Central trará enormes prejuízos para os/as trabalhadores/as. A palavra de ordem neste momento é unidade e luta dos/as trabalhadores/as, para derrotar definitivamente o pensamento e a política neoliberal que atuam no Brasil e no mundo.

São fundamentais a cobrança e a mobilização para que o governo cumpra, efetivamente, seus compromissos com as mudanças estruturais necessárias para que o país supere os mais de 500 anos de dívida social. Para que possamos ingressar em um ciclo de desenvolvimento sustentável em favor das majorias, até hoje excluídas dos benefícios econômicos e sociais do país, é essencial intensificar a organização dos/as trabalhadores/as desde os locais de trabalho e os processos de negociação coletiva.

Assim, é urgente unificar as lutas em torno de bandeiras como mais empregos, melhores salários, melhores condições de trabalho, valorização profissional, em defesa dos serviços públicos, em defesa da redução da jornada de trabalho sem redução salarial, maior distribuição de renda, contra o projeto de anexação da ALCA e tantas outras.

O movimento sindical deve qualificar sua intervenção, construindo alternativas concretas que transformem as demandas da classe trabalhadora em políticas públicas de caráter emancipatório. Isto significa disputar essas alternativas com o sindicalismo de corte conservador e neoliberal e outras forças da sociedade que apostam na derrota das forças progressistas para tentarem, mais uma vez, implementar saídas populistas e autoritárias – sob uma roupagem “transformadora” – construídas à revelia dos/as trabalhadores/as e da maioria da população.

Assim, defendemos que a CUT:

- a) pela apresentação e força que tem, deva elevar sua capacidade de mobilização. Desenvolva iniciativas mais amplas para pressionar o governo a romper com a atual política econômica atendendo as reivindicações e ampliando os direitos dos/as trabalhadores/as públicos e da iniciativa privada;
- b) organize os/as trabalhadores/as em favor do aumento do salário mínimo, abertura de fontes de trabalho, redução da taxa de juros, erradicação do analfabetismo e elevação do grau

de escolaridade dos/as trabalhadores/as, mais investimentos públicos em infraestrutura e serviços públicos;

c) realize debates sobre as reformas Sindical, Trabalhista e Universitária antes de adotar posicionamento político sobre as reformas.

É necessário democratizar o Estado e colocá-lo a serviço da República e da Democracia em um compromisso radical com a defesa do bem público, da transparência, do efetivo acesso à informação, com a participação da sociedade e dos/as trabalhadores/as na definição, gestão e controle social das políticas públicas.

### **Reforma sindical**

A década neoliberal dos anos 90 provocou transformações drásticas do mundo do trabalho. O desemprego em massa e a precarização do trabalho passaram a fazer parte da paisagem social brasileira. A estratégia sindical cutista deve responder a esta situação reforçando duas linhas de atuação:

- 1) Fortalecendo os vínculos com outros movimentos sociais que organizam segmentos importantes de trabalhadores/as que hoje se encontram fora dos sindicatos;
- 2) Apoiar e organizar alternativas econômicas autogestionárias de trabalhadores/as, pressionando para que o poder público auxilie efetivamente essas experiências, sua disseminação, sua articulação etc.

Devemos denunciar que um enorme déficit que a democracia sofre no Brasil encontra-se no mundo do trabalho, nas relações capital/trabalho. A reivindicação dos direitos coletivos de organização da classe trabalhadora não deve ser tratada como mero problema sindical, mas com uma dimensão fundamental da luta política democrática nacional.

Desde a sua fundação, a CUT busca a superação da estrutura sindical corporativa, decorrente de um movimento que articule as iniciativas de transformação dos sindicatos à construção da estrutura da Central e às ações para mudar o marco institucional legal.

Os pressupostos da Reforma Sindical, para a CUT, são o respeito às convenções da Organização Internacional do Trabalho - OIT - e às resoluções de seu 8º Congresso: a retirada do “entulho” do governo anterior, no que diz respeito à desregulamentação do trabalho e à restrição da organização sindical, o reconhecimento das centrais sindicais, a redução da jornada de trabalho e a regulamentação da dispensa sem justa causa.

A CUT possui um acúmulo importante materializado na proposta do Sistema Democrático de Relações do Trabalho, o SDRT, que é a base de discussão da Central. O SDRT visa garantir a organização no local de trabalho, o direito à sindicalização, o pleno exercício da atividade sindical, o poder de representação dos/as trabalhadores/as e negociação frente aos patrões e ao Estado. A organização sindical por ramo, e não por categoria, o contrato coletivo nacional articulado, a negociação coletiva, a ultrabilidade dos acordos, o acesso às informações das empregadoras, o fim do poder normativo da Justiça do Trabalho e o fim da unicidade sindical são fundamentais para a reforma definitiva da estrutura sindical. A proposta da CUT prevê também o fim do imposto sindical e de todas as taxas compulsórias e defende que o financiamento seja definido em assembleias com desconto em folha (mensalidades e taxas).

Uma das lacunas da atual legislação refere-se à formulação sobre a democratização das relações de trabalho no setor público, que deve ser entendida como uma das dimensões da própria democratização do Estado, para que possa atuar de fato como garantia dos direitos

fundamentais. Sendo essencial o reconhecimento do direito de negociação coletiva aos/as trabalhadores/as e entidades do serviço público com a instalação de mesas permanentes e a formalização de acordos e convenções. O direito de greve dos/as servidores/as públicos/as deve ser regulamentado e assegurado, como um direito do/a trabalhador/a.

Sobre nosso direito de livre organização sindical é preciso que a reforma leve em conta, entre outras importantes questões, o processo histórico da organização do funcionalismo público; democratize as relações entre os poderes públicos e suas diversas esferas com seus/suas servidores/as, classificando claramente, como atividade anti-sindical atitudes como a suspensão da consignação em folha de pagamento da contribuição dos trabalhadores às entidades sindicais ou sua retenção, medidas comumente adotadas em diversos municípios e estados do Brasil.

No Fórum Nacional do Trabalho (FNT) vêm sendo debatidas as propostas para uma nova estrutura sindical, que serão enviadas para debate ao Congresso Nacional. Este Fórum é composto por dirigentes sindicais de seis centrais sindicais brasileiras, entidades empresariais e representantes do governo. A participação da direção da CUT no processo de debates no FNT, defendendo o SDRT e as bandeiras históricas da Central, foram decisivas para que o relatório da plenária do Fórum significasse um avanço rumo à liberdade sindical e à mudança da estrutura vigente nos sindicatos.

Devemos continuar vigilantes e mobilizados para que as propostas, no processo de discussão que vai do FNT à apresentação, debate e votação no Congresso Nacional, contemplem plenamente a visão que construímos coletivamente na CUT. Somente assim a reforma sindical significará o avanço democrático que almejamos. A luta pela ampliação dos direitos à organização sindical é dimensão fundamental da disputa de rumos que se desenvolve hoje no país.

Propomos que a CNTE assuma como resolução:

1- A defesa de uma reforma sindical e trabalhista que tenha como princípio o pleno direito a Organização por Local de Trabalho (OLT), a criação de sindicatos por ramo de atividade, o reconhecimento das centrais sindicais, a democratização da estrutura organizativa, inclusive com legislação contra práticas anti-sindicais, o direito a negociação e greve para os/as servidores/as públicos/as, a ratificação da convenção 158 da OIT, bem como a retirada de todo entulho trabalhista aprovado pelos governos neoliberais de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso;

2- a exigência de que o Projeto de Lei (PL) e a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) aprovados na FNT não seja enviado ao Congresso Nacional antes que os sindicatos e os/as trabalhadores/as da base da CNTE apreciem o conteúdo e os objetivos da proposta.

A direção da CNTE desenvolverá todos os esforços políticos e materiais para inviabilizar toda e qualquer reforma sindical e trabalhista que tenha como parâmetro a fragmentação da estrutura sindical, bem como a precarização e flexibilização dos direitos trabalhistas.

A Reforma Sindical tem que avançar nas relações de trabalho, garantindo os direitos dos/as trabalhadores/as conquistados em lei.

### **Reforma da Previdência**

A Reforma da Previdência do governo Lula foi apresentada de forma isolada dos movimentos sociais, no entanto articulada com os/as governadores/as. Seu método gerou conflitos no

movimento, nas bancadas parlamentares inclusive nos partidos de esquerda, no entendimento de que ela atacava os direitos dos/as trabalhadores/as, especialmente do funcionalismo público. Mesmo com estratégias diferenciadas nas entidades do funcionalismo público, o que dificultou a luta, conseguimos fazer diversas manifestações nos estados, culminando com massivos atos públicos em Brasília, o que não impediu que a base do governo no Congresso aprovasse a Reforma.

A CNTE, em especial, foi a primeira entidade a questionar a Reforma da Previdência, apresentada pelo governo e a convocar manifestações nos estados e em Brasília contrárias a nova legislação, além de ter promovido, durante todo o processo de embate, caravanas que, semanalmente, montavam plantão no Congresso Nacional fazendo o corpo-a-corpo nos gabinetes. Na Capital Federal, milhares de trabalhadores/as da educação básica de todos os estados realizaram protestos contra a Reforma.

No entanto, as pressões do movimento e as dificuldades de aprovar a íntegra do texto da Reforma no Senado levaram a elaboração de uma Proposta de Emenda à Constituição - a PEC Paralela -, que no Senado tramitou sob o nº 77/2003 e na Câmara adotou o nº 227/2003, onde se encontra em tramitação, tendo sido votada no Senado e na Câmara em primeiro turno.

Sendo os/as servidores/as os/as principais interessados/as em reduzir os prejuízos causados pela primeira Reforma do governo Lula, é fundamental se intensificar a pressão aos/as deputados/as para que aprovem imediatamente a PEC Paralela, preservando o princípio da Paridade, melhorando a forma de transição e garantindo a busca ao estímulo à formalização do emprego, bem como a inclusão previdenciária. Tendo esta compreensão, a CNTE tem que continuar fortalecendo cada vez mais a Secretaria de Aposentados e Assuntos Previdenciários, mas refletir na prática o fortalecimento e engajamento dos/as trabalhadores/as aposentados/as, ou não, na luta contra políticas que visem a cada dia restringir os direitos adquiridos, conquistados com muita luta.

A Reforma da Previdência se impunha no Brasil pela falta de planejamento estratégico do Estado para garantir os direitos dos/as trabalhadores/as. Porém, a partir do método empregado, o debate foi impregnado pela insegurança e pela desconfiança em relação aos objetivos. Até a manutenção dos regimes próprios dos/as servidores/as públicos/as e a ampliação do limite de cobertura dos/as trabalhadores/as atendidos/as pelo Regime Único (INSS) ficaram obscurecidas no processo. Ao adotar um viés excessivamente fiscalista se impôs duros sacrifícios aos/as servidores/as.

A manutenção da exigência de tempo de contribuição com idade mínima para aposentadoria imposta pela Emenda Constitucional (EC) 20/98 manteve o sacrifício, principalmente, para os/as trabalhadores/as em educação. O teto de vencimentos ficou aquém das expectativas históricas dos/as trabalhadores/as e a PEC Paralela ainda aguarda votação, em segundo turno, na Câmara dos Deputados. A PEC Paralela estabelece regras mais claras para incluir os/as trabalhadores/as no sistema previdenciário e abranda os prejuízos dos/as servidores/as porque assegura o resgate da paridade e adoção de uma regra de transição para os/as atuais servidores/as.

## **POLÍTICA EDUCACIONAL**

Após oito anos de governo FHC e a conseqüente aplicação do receituário neoliberal na economia e nas políticas educacionais, assistimos a ampliação do ensino privado em detrimento do público, principalmente no ensino superior, retratada na ampla criação de

fundações privadas inseridas nas universidades públicas, bem como a restrição ao direito da educação, em especial da educação infantil, média e profissionalizante. Assistimos também a onda de terceirização, de centralização do poder decisório e descentralização de responsabilidades principalmente financeira, tornando o MEC apenas uma agência reguladora da atividade educacional.

Os organismos internacionais - como o Banco Mundial, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), FMI e OMC - exercem fortemente seu lobby a fim de impor as reformas educacionais na ótica neoliberal.

Se no Governo Federal o projeto neoliberal fragmentou a ação do estado nacional nas questões educacionais, nos estados a situação foi extremamente acirrada. Muitos gestores públicos estaduais adotaram a política do estado mínimo com graves conseqüências ante as mobilizações e reivindicações das entidades sindicais e dos movimentos sociais.

A adoção do modelo neoliberal no Brasil tem gerado altas taxas de exclusão na sociedade brasileira. Não podemos esquecer os índices de aproveitamento na educação brasileira apurados no último Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), que aponta uma queda nos índices de aproveitamento dos alunos.

Porém, no primeiro ano de governo Lula, as políticas implantadas por FHC continuaram, principalmente no campo econômico, a exemplo dos 4,3% do PIB para a educação, a não atualização dos valores do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) conforme a Legislação, a manutenção da Desvinculação das Receitas da União (DRU), assim como, as diretrizes determinadas pelo FMI, Banco Mundial, BIRD, OMC com vistas à mercantilização do ensino.

Neste período houve o reconhecimento de representações sindicais e acadêmicas, antes ignoradas por FHC, e o início da construção de espaços institucionais consultivos com representações do governo, patronais e sindicais, portanto espaços de disputas, desafiando a estrutura sindical, acadêmica e das organizações sociais, quanto ao grau de mobilização, representatividade e capacidade de intervenção.

Importante frisar que diversos atores buscaram disputar os espaços abertos, como as universidades particulares que se mobilizaram com receio de que o governo priorizasse as instituições públicas, confessionais e filantrópicas. De outro lado, entidades sindicais e acadêmicas, e também algumas Organizações Não-Governamentais (ONGs), o Conselho Nacional de Secretários de Estados de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) disputaram esses espaços a fim de evitar cortes de receitas e exigindo do governo maiores investimentos para o ensino público, garantindo autonomia, democratização do ensino, valorização dos profissionais da educação.

Em 2003, pouco se avançou com relação às políticas educacionais. Na formação docente, por exemplo, tentou-se implantar o provão para professores/as do ensino fundamental, que foi suspenso graças à mobilização da CNTE em conjunto com entidades acadêmicas no Seminário Nacional de Formação e de Certificação.

A formação de trabalhadores/as em educação, entendida na perspectiva social e posta no nível de política pública, há de ser tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio. Compõe, juntamente com a carreira e a jornada de



trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis à implementação de uma política de valorização profissional. Deve ser pensada como processo inicial e continuado e é definida como direito dos profissionais da educação e dever do Estado, garantindo as condições para esse processo formativo. Para tanto, devemos avançar na unificação dos planos de carreira abrangendo funcionários/as administrativos/as, professores/as e especialistas em educação. Implementação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), admissão dos profissionais da educação por concurso público, regulamentação da carreira, prevendo-se jornada única do/a professor/a e regime jurídico único.

Dos comitês criados para debater as políticas educacionais, pouco se refletiu sobre questões fundamentais como a superação do FUNDEF, política de formação inicial e continuada, PSPN e carreira dos profissionais da educação, bandeiras históricas da CNTE.

Em 2004 registraram-se algumas mudanças com a suspensão dos programas prioritários da gestão FHC, alteração da estrutura do MEC e novas prioridades como o debate sobre a criação do FUNDEB e do PSPN, iniciativas na erradicação do analfabetismo, com metodologia diferenciada, vinculada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública, que prioriza os municípios que mais investirem em alfabetização, assim como o financiamento permanente para o ensino profissional e a reforma universitária com objetivo de combater a ociosidade e a isenção da rede privada. Ainda, a iniciativa da reunificação do ensino médio com o ensino técnico.

2004 também é o ano da primeira avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE). Não são necessárias grandes avaliações de suas metas para concluirmos que as mesmas não saíram do papel. Contribuiu para isso os vetos imputados por FHC e que, mesmo com toda a pressão da sociedade organizada, nem o Executivo e nem o Legislativo reuniram esforços para derrubá-los. É bom lembrar que em sua maioria os artigos vetados tratavam do financiamento.

Infelizmente, o Governo Lula até aqui não cumpriu o compromisso de derrubada dos vetos do governo FHC ao PNE, conforme exposto na campanha eleitoral. Esse dado, por si mesmo, já é bastante significativo do conjunto de dificuldades de implementação de uma nova política social e econômica no país.

Atualmente, as políticas educacionais pouco avançaram no sentido da construção da educação classista, pública, inclusiva, gratuita, democrática e de qualidade social, exigindo da CNTE e dos setores educacionais que possuem a mesma concepção de educação a mobilização nas bases para enfrentamento.

A construção de um novo modelo de desenvolvimento para o nosso país passa pela concepção de educação e pelo projeto educacional que se quer implementar. O enfrentamento conseqüente dos problemas educacionais deve criar as condições necessárias para as transformações que resultem em novas políticas e na materialização das medidas fundamentais para a superação da herança herdada ao longo dos últimos anos. Devem ter como eixo central o atendimento aos direitos sociais – universalizar a educação em todos os níveis e modalidades. Esse desafio requer a priorização da educação nos planos de governo e o aumento das verbas para a educação.

Na concepção de escola unitária, o ser humano é concebido como ser ativo, crítico, construtor de sua própria cultura, da história e da sociedade em que vive. Para tanto, é imprescindível seu acesso a uma escola que, além de formação ampla, desenvolva valores e atributos

inerentes à cidadania.

Defendemos uma escola de educação integral, que garanta o caráter unitário do conhecimento – articulando os saberes científicos, tecnológicos e sócio-históricos, tendo como pressuposto fundamental a construção de um referencial que reflita as necessidades do mundo do trabalho em contraposição ao mercado de trabalho – uma escola contrária ao individualismo, envolvida na busca do desenvolvimento humano e na perspectiva do engajamento social e político. Tal escola se opõe àquela que vincula a educação às prerrogativas mercadológicas globalizantes - com o intuito de formar indivíduos pretensamente consumidores e competitivos.

Nessa dimensão, a escola se redefine como espaço democrático de elaboração de valores, de tolerância e respeito às diferenças, de produção e disseminação de conhecimento e de convivência humana, social, cultural e política. Levando sempre em consideração a realidade das relações social e de trabalho. Portanto, essa visão concebe os sujeitos como portadores de direitos sociais, cuja formação tem por objetivo proporcionar graus sempre crescentes de cidadania e humanização.

### **Sistema Nacional de Educação**

A ausência de um efetivo Sistema Nacional de Educação (SNE) configura a forma fragmentada e desarticulada do projeto educacional vigente. Um sistema nacional deverá articular os graus, níveis, séries, modalidades de ensino e mecanismos democráticos de passagem de uns a outros, em regime de co-responsabilidade entre as instâncias gestonárias e as esferas de poder. Um sistema pautado nos seguintes princípios básicos: a educação como um direito de todo cidadão, visando sua formação integral; o dever do estado na garantia da escola pública, gratuita, laica, unitária e de qualidade social; a igualdade de oportunidades e condições para o acesso e permanência.

Recriar a escola, extinguindo os pilares que sustentam a exclusão e se materializam na organização curricular tradicional, é nosso desafio. Hoje sabemos o significado do currículo na reprodução do status quo, por isso é imprescindível fazer algumas rupturas. Não há como educar para a autonomia, criatividade, autoconfiança, numa escola moldada na disciplina, na memorização e no conteudismo. É preciso superar na escola as formas tradicionais de relação com o conhecimento, superar a absorção passiva de conteúdos que não interagem com a realidade dos alunos, para que possa emergir uma escola que garanta a aprendizagem e seja uma instituição multicultural, produtora e reprodutora do conhecimento científico e que seja alavanca de um projeto de desenvolvimento social e soberano para o país.

A concepção de Gestão Democrática deve estar associada ao projeto de escola, de educação e sociedade, buscando a radicalização da democracia. Na descentralização do poder, na eleição direta de dirigentes, na elaboração de projetos. permeando assim um processo de organização e avaliação que materialize o controle do poder público pela sociedade visando a garantia da educação pública de boa qualidade para todos e todas.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) deve dispor de autonomia administrativa e financeira para fiscalizar e coordenar o Sistema Nacional de Educação, articulando-se com setores organizados da sociedade civil, garantindo a execução das diretrizes e metas do PNE elaborado pela sociedade.

Pois, enquanto não conseguirmos garantir a qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação e uma profunda reavaliação para uma modificação estrutural e cultural, erradicando os conceitos que fincaram o descompasso entre os problemas e as

soluções da educação, pouco avançaremos no sentido de eliminar a herança da desigualdade educacional.

Não haverá ensino de qualidade para todos/as, seja nos estados de maior ou menor renda, se não priorizarmos a ampliação dos recursos hoje disponíveis para a educação.

Embora tenha interferido na redução das diferenças de gasto por aluno dentro de cada unidade da federação, o FUNDEF acabou nivelando o financiamento por baixo, além do governo federal nunca ter cumprido com a legislação na aplicação correta do custo/aluno e ainda vendeu uma imagem de universalização e descentralização do Ensino Fundamental, impondo prejuízos à maioria dos níveis e modalidades de ensino. A dívida da União com os Estados e Municípios já é superior aos R\$ 15 bilhões, dinheiro este que a Campanha Nacional pelo Direito a Educação, da qual a CNTE faz parte, já decidiu cobrar na Justiça.

### **FUNDEB**

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) precisa superar a lógica do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Terá que apontar para uma nova perspectiva com um caráter realmente de inclusão, sendo um instrumento indutor de gestão e avaliação das instituições, bem como implementar uma nova concepção de gestão educacional implicando inclusive em um imediato aumento de oferta de vagas para Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Na atual política de financiamento do FUNDEF, as definições dos valores mínimos são determinadas por decretos presidenciais, enquanto que a proposição do FUNDEB caminha na direção de vincular estas definições aos Planos de Educação, induzindo a articulação entre a política de financiamento e os rumos gerais construídos com a participação de amplos setores sociais.

É fundamental que a CNTE implemente ações concretas para fazer valer suas propostas históricas no que diz respeito a um novo mecanismo de financiamento, estabelecendo inclusive uma campanha para derrubar os vetos do governo Fernando Henrique Cardoso ao Plano Nacional de Educação (PNE) e em especial defender que o FUNDEB contemple a exigência do PSPN, Diretrizes de Carreira, além de atacar o principal problema do financiamento educacional no país: a falta de recursos. Por isso, é fundamental garantir que todos os recursos dos 25% da educação sejam destinados ao fundo, excluindo o ensino superior, que seria financiado além dos 25%, estabelecido pelo artigo 212 da Constituição Federal.

Defendemos a retirada dos/as aposentados/as dos 25% da educação, garantindo para o mesmo orçamento específico e, principalmente, que a União entre com sua parte, pois sem isso não há possibilidade de se discutir e implementar o novo fundo; ou seja, é necessário mais recurso, chegar aos 10% do PIB como propõe o Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, aumento da vinculação Federal de 18% para 20%, aplicação de 20% da Contribuição Provisória sobre Movimentações Financeiras (CPMF) na Educação, o fim da Desvinculação dos Recursos da União (DRU) em relação à Educação, redução de subsídios e renúncia fiscal, bem como gestionar junto ao Governo Federal para que os investimentos aplicados em educação sejam abatidos do pagamento da dívida externa e, finalmente, para que os recursos da educação sejam aplicados com transparência é necessária a criação de conselho de fiscalização de forma democrática, sendo seus membros eleitos pelos seus pares e que seja

oferecido estrutura para o seu funcionamento. Dessa forma evitamos conselhos “viciados” e a educação passará a ter transparência dos seus investimentos a fim de se destacar sua importância para a sociedade brasileira.

Na nossa concepção, a mudança de FUNDEF para FUNDEB precisa significar, necessariamente, mais e novos recursos financeiros para a Educação Básica, a fim de universalizar o atendimento desde a educação infantil até o ensino médio, passando pela Educação de Jovens e Adultos, e melhorar a qualidade da educação de todos os alunos que têm acesso à escola.

Após as idas e vindas do primeiro ano do novo Governo, o MEC decidiu centralizar suas atenções no debate do financiamento da educação básica, apresentando um conjunto de diretrizes e posteriormente enviando à Casa Civil uma Proposta de Emenda Constitucional instituindo o FUNDEB.

Embora favorável à criação de um novo fundo específico para a educação básica, como forma de superação do FUNDEF, a CNTE entende que a proposta de Emenda Constitucional encaminhada pelo MEC ao presidente Lula é muito diferente da primeira PEC entregue na Casa Civil em setembro de 2004. Esta foi base de negociação somente com o CONSED e a UNDIME, portanto não atende os princípios e a concepção de FUNDEB construído pela CNTE durante toda sua história.

A atual proposta de FUNDEB, além de possuir uma frágil base de financiamento, pois reduziu a vinculação das receitas dos estados e municípios em 20% da MDE (receitas vinculadas à manutenção de desenvolvimento do ensino), excluiu a vinculação dos impostos próprios municipais, não dá conta do passivo da União para com o FUNDEF, não leva em consideração a valorização profissional, pois nega a implantação do Piso Salarial Profissional Nacional, e limita a remuneração dos/as profissionais da educação em 60%, somente para professores/as em efetivo exercício, e não em 80% para pagamento dos/as profissionais da educação, incluindo os/as funcionários/as de escolas, como defende a CNTE.

Não podemos admitir em hipótese alguma que com o novo fundo o valor do custo/aluno do FUNDEB no âmbito dos estados fique abaixo do valor que está sendo aplicado pelo FUNDEF em 2004. A simulação do FUNDEB em alguns estados aponta para esse rebaixamento, onde implicará diretamente nos salários e condições de trabalho dos/as educadores/as, assim como no impeditivo da melhoria da qualidade e da universalização do atendimento em todos os níveis.

A CNTE entende que a limitação das decisões da PEC entre MEC, CONSED e UNDIME fez aguçar a disputa pelo ajuste fiscal dos entes federados em detrimento à qualidade do projeto, razão pela qual a CNTE deverá atuar incisivamente junto aos parlamentares por ocasião de sua tramitação no Congresso, como forma de reverter pontos que consideramos cruciais.

Entendemos também que o debate de financiamento da educação é realmente central e envolve a resolução de dois ou três nós críticos: a revisão do papel da União no financiamento da educação básica, a instituição de um verdadeiro regime de colaboração entre os entes federados e o estabelecimento de uma real valorização dos trabalhadores em educação. O governo anterior alterou a legislação e legalizou a renúncia por parte da União de qualquer papel ativo no financiamento e, mesmo, as regras por ele estabelecidas foram sistematicamente descumpridas, especialmente a constante adulteração do valor do custo-aluno nacional do FUNDEF. A participação da União no financiamento do ensino fundamental

representa apenas 1% do total dos recursos atuais do FUNDEF. Infelizmente esta situação ainda não foi alterada após dois anos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Sem uma redefinição da política de financiamento da educação é impossível cumprir as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação, não é possível alcançar um patamar aceitável de qualidade nem tampouco instituir o tão sonhado PSPN para os/as trabalhadores/as em educação. Sem uma redefinição do papel da União no financiamento da educação básica não é possível alcançar estes objetivos e, mais importante, este novo papel está intimamente ligado a mudanças na condução da política econômica do atual governo.

O FUNDEB é insuficiente para os objetivos educacionais defendidos historicamente pela CNTE. Entretanto, consta do Programa de Governo do atual Presidente. A CNTE considera que este fundo só terá sentido caso:

1. sua instituição signifique efetiva participação da União no financiamento da educação básica, não mais apenas no seu caráter suplementar;
2. abarque todos os níveis e modalidades de ensino de acordo com o seu custo realmente praticado em nosso País e apontando para a elevação deste patamar atual visando alcançar o custo aluno qualidade;
3. sirva de estímulo a elevação das matrículas nos níveis e modalidades, hoje com baixa cobertura, especialmente a educação infantil (creche e pré-escola), EJA e ensino médio; e
4. reformule completamente os mecanismos de controle social, revertendo a atual dispersão de conselhos e fortalecendo os Conselhos Municipais de Educação.

A CNTE considera que é essencial, para viabilização do novo fundo, a devolução imediata dos recursos subtraídos pela DRU e sua integral aplicação na educação básica. Além disso, advoga que no novo fundo a participação da União esteja definida em termos percentuais, evitando assim futuros cortes orçamentários e/ou financeiros.

### **Educação Infantil**

É preciso pensar na Educação Básica em sua totalidade, garantindo a universalização da Educação Infantil enquanto política educacional voltada para a criança, entendida como um sujeito de direitos. Hoje, menos de 10% das crianças de 0 a 3 anos têm acesso à Creche, sendo que a possibilidade de acesso aumenta de acordo com a renda familiar, o que indica que as crianças que mais precisam de atendimento estão excluídas.

A educação infantil aparece na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) como responsabilidade principal dos municípios e, de fato, é este o ente público que concentra quase a totalidade da oferta pública deste nível de ensino. Ela é marginalizada nas políticas educacionais dos Estados e da União, não tendo participação específica em nenhuma rubrica dos recursos da educação, acusada pelos/as prefeitos/as de ser a vilã do sistema de ensino por consumir quase todo o recurso do MDE, por ter um número maior de professores/as para cada grupo de aluno/a em sala de aula e o município ter de pagar esta conta com recursos próprios sem subsídio do Estado ou da União.

A educação infantil, em regra, paga os menores salários, restringe as condições de trabalho à precariedade absoluta, com ausência de carga horária para planejamento, ausência de corpo técnico que deveria dar suporte ao trabalho pedagógico, tal como pedagogos/as, auxiliar de secretaria, coordenadores/as de turno, professores/as de projeto, professores/as de artes, professores/as de educação física e outros.

Cumpra assim apenas o preceito da LDB do “cuidar” em detrimento do “educar”. Os/as

profissionais deste nível de ensino são infantilizados/as no sentido pejorativo da palavra, minimizados/as em sua importância e no seu trabalho, não são percebidos/as como educadores/as e sim como berçaristas de limitada função que dispensa o planejamento de atividades e situações provocadoras do desenvolvimento cognitivo das crianças, não sendo assim merecedores de estar no mesmo estatuto dos colegas de magistério dos demais níveis de ensino.

Resgatando outro preceito da LDB de que todos/as os/as trabalhadores/as da educação, em regência de classe, só serão admitidos por concurso público com formação mínima de magistério em nível médio, considerando ainda que a maior parte das instituições formadoras de mão-de-obra para educação há mais de 10 anos forma profissionais da educação infantil em nível de graduação, de especialização, de mestrado e com muitas teses de doutorado a serem defendidas nesta área de conhecimento e que muitos destes cientistas da educação atuam na sala de aula da educação infantil, que a medida de formação profissional dos/as educadores/as da educação infantil nos centros urbanos está em nível de graduação tendo muitos “mestres” e até “doutores/as” atuando com as crianças. Se entendemos o princípio de nossos planos de carreira, que o vencimento está vinculado a maior titulação do/a educador/a, não se justifica a infantilização do trabalho neste nível de ensino, este que é o nível que mais exige em estudos, observações, atendimento personalizado etc.

A educação infantil tem suas especificidades, há uma dinâmica muito própria que particulariza as necessidades de cada criança em diferentes idades e condições de ser vivente social.

Os conteúdos não têm formato de disciplina e não estão compartimentados em uma métrica regular e programática como nos demais níveis, também não é assim o movimento produzido pelas crianças no interior das escolas. Falar, ouvir, andar e sentir são alguns dos eixos explorados no desenvolvimento da criança na constituição dos elementos com os quais ela vai elaborar sua imagem de mundo. Diante dessas especificidades é necessário pensar as condições de trabalho que favoreçam a estas construções pela criança:

1. Estabelecer parâmetros de número máximo de aluno/a por professor/a, considerando o nível de autonomia de cada grupo de crianças quanto ao aspecto de sua comunicação, socialização, motricidade idade e controle de esfíncteres;
2. Incluir no calendário anual da rede a formação em serviço, já que a legislação não obriga na educação infantil 200 dias letivos e 800 horas anuais. Pensamos que os/as trabalhadores/as da educação infantil devam ter a mesma carga horária de trabalho anual que tem os/as trabalhadores/as dos demais níveis de ensino, mas parte desta carga horária pode ser destinada para formação em serviço sem nenhum prejuízo do cumprimento da lei;
3. Equalização dos recursos do FUNDEB entre todos os níveis de ensino da educação básica e, onde houver necessidade de maior investimento em um nível específico de ensino, fazê-lo utilizando recursos do MDE que estaria menos onerado com os custos da educação infantil na instituição do FUNDEB.

É preciso repensar a qualidade do ensino fundamental e a garantia de continuidade, pois pouco mais de 60% dos/as alunos/as que iniciam a 1ª série concluem a 8ª. Dentre estes muitos não têm garantido o direito de se apropriar dos conhecimentos elementares correspondentes a esta etapa da Educação Básica. Nós defendemos o estabelecimento de critérios objetivos para a definição de um padrão de qualidade e a garantia das condições para que efetivem.

### **Ensino Médio e Ensino Profissional**

Em relação ao Ensino Médio, persistem problemas quanto ao acesso e à qualidade. Sob a ótica de que no Brasil a educação profissional não acompanha o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e das competências exigidas na organização produtiva, um novo paradigma educacional vem sendo delineado nos últimos anos, com conceitos como empreendedorismo, empregabilidade e competitividade, provocando polêmica entre setores da sociedade, quanto a possibilidade ou não de conciliar uma educação humanista e, ao mesmo tempo, competitiva a serviço do capital. É fato que no Brasil convivemos com realidades antagônicas, com um grande número de trabalhadores sem qualificação profissional, portanto, em constante risco de desemprego ou desempregados.

Assim, como concluintes do ensino médio não encontram trabalho, há postos não ocupados pelas exigências de formação especializada. Nesse contexto, a aprovação do Decreto 5.154/04, que recoloca a educação profissional como política pública, avança no sentido de buscar melhor qualificação ao término do ensino médio. Também faz contraponto à hegemonia do Sistema “S” SENAI/SENAC e empresas, que utilizam recursos públicos mas têm orientação própria.

A CNTE, em vista da normatização do Decreto nº 5.154/04, pelos sistemas de ensino, propõe manter a gratuidade na rede pública; assegurar a formação humanista no currículo dos cursos criados; garantir o financiamento para implantação e manutenção, bem como dos recursos humanos com quadro docente habilitado e ingresso em concurso público; exigir dos poderes públicos constante avaliação das possibilidades do mundo do trabalho, em consonância com um projeto de desenvolvimento preocupado com o emprego e a distribuição de renda. Também que os cursos concomitantes funcionem na mesma instituição de ensino; exigir avaliação criteriosa e in loco para aprovação e reconhecimento dos cursos técnicos e do cumprimento do currículo do ensino médio e da formação técnica, com estágios supervisionados adequados.

Saudamos a construção e implementação do currículo integrado. Defendemos a ampliação do financiamento para a oferta de cursos profissionais com currículos integrados ao ensino médio; ao mesmo tempo rejeitamos um sistema ou sub-sistema de educação profissional e tecnológica apartado do ensino médio.

### **Funcionários/as da Educação**

Os avanços alcançados pela CNTE

Nos últimos anos, a CNTE vem se destacando na incansável luta pela valorização dos/as funcionários/as administrativos/as da educação pública do Brasil, seja no campo político-sindical ou no educacional, garantindo, com isso, a consolidação de sua representação confederativa no que diz respeito à organização nacional dos/as trabalhadores/as em educação.

Esta tarefa não tem sido fácil, dado às posições históricas que insistiam em enquadrar esses profissionais como meros agentes executores de medidas impostas para o cotidiano escolar.

A CNTE historicamente defendeu os/as funcionários/as na concepção de trabalhadores/as, exigindo para isso plano de carreira unificado, uma vez que também devem ser profissionais e educadores/as em vista da sua importância para o processo ensino-aprendizagem.

Neste contexto, é notório o cenário positivo que atualmente se apresenta para os/as funcionários/as administrativos/as da educação, realidade concretizada, inclusive, nas iniciativas do Ministério da Educação, que incorporou debates em torno da profissionalização e

formação da categoria. Também no Parlamento está sendo debatida a regulamentação profissional deste segmento educacional na LDB, espaço este no qual a CNTE vem apresentando diversas propostas resultantes do acúmulo que tem nesta área.

Para tanto, os próximos anos podem configurar-se como “marcos” nas mudanças que este setor necessita, cabendo à Confederação e às entidades estarem atentas à questão. Assim, o Departamento de Funcionários da Educação (DEFE), faz os seguintes encaminhamentos:

- Reafirmar a luta pela Campanha de valorização dos/as funcionários/as;
- lutar contra terceirização;
- lutar pela implantação do plano de carreira unificado dos/as trabalhares/as em educação, inserindo os/as funcionários/as de escola;
- garantir reunião no início da gestão da coordenação nacional do DEFE;
- elaborar o Plano de Ação;
- realização de Seminários nacional, regionais e estaduais;
- implementar luta nos estados para que os/as funcionários/as de escola saiam das secretarias centralizadas e sejam funcionários/as de educação;
- fazer um histórico da atuação do DEFE;
- acompanhar as ações do DEFE nos estados através do planejamento estratégico do DEFE.

### **Educação no Campo**

Uma vitória importante dos movimentos sociais do campo foi o reconhecimento, por parte do CNE, da Educação no Campo enquanto modalidade de ensino, o que abriu novos espaços para a intervenção nas bases estaduais e municipais para a disputa de políticas educacionais que valorizem a cultura popular camponesa, que estimule a construção de currículos e práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar e fortalecimento das formas solidárias de organização das comunidades.

A CNTE deve participar das articulações nacionais e estimular as organizações de base, fortalecendo os movimentos sociais do campo nessa disputa da política educacional.

### **Reforma Universitária**

O ensino superior é condição necessária para o desenvolvimento de tecnologias, ciências e pesquisa, visando garantir progresso à soberania de uma nação. Também é a condição de cidadania para os/as jovens que buscam concretizar sua formação em vista de sua profissionalização e sua inserção no mundo do trabalho.

Historicamente, o acesso ao ensino superior sempre foi negado à maioria dos/as jovens, especialmente aos/as oriundos/as das escolas públicas e camadas populares, causando uma enorme desigualdade social e racial na sociedade brasileira, que, para sua superação, exigirá uma profunda reforma.

Para o enfrentamento das desigualdades no acesso ao ensino superior, nossa Confederação defende, em curto prazo, a adoção de cotas para negros e para pobres oriundos das escolas públicas como políticas de ação afirmativa reparatória. Ao mesmo tempo, defende a criação de estratégias para a universalização da educação.



A CNTE, com base em sólidos debates já produzidos pelos meios acadêmicos e sindicais, e considerando as exigências dos novos tempos, julga indispensável uma reforma universitária. Agrega a esse contexto a necessidade de reverter a profunda privatização do ensino superior ocorrido na última década.

A expansão das vagas e a interiorização das universidades públicas com mais recursos são premissas básicas para oportunizar o acesso, a permanência e o sucesso dos/as jovens no ensino superior gratuito. Porém, a reforma ora proposta pelo governo causa preocupação, quando direciona esta interiorização via ocupação de vagas ociosas na rede privada que, conforme dados, vêm crescendo assustadoramente.

No período de 1998 a 2002 representou dados alarmantes, ou seja, a cada quatro dias uma instituição privada foi criada, numa média de 1.490 cursos por ano. A CNTE deve se posicionar contra todas as políticas privatizantes do ensino superior e defender as políticas que ampliem as vagas e investimentos nas universidades públicas.

Na reforma, é fundamental que se crie mecanismos que garantam a gestão democrática e controle social sobre as universidades públicas e privadas. É preciso que a universidade debata com a sociedade o que pretende com a educação superior, qual o seu papel social, quais seus objetivos, e que função deve cumprir. Só um projeto nacional de educação forjado em alicerces democráticos poderá alcançar resultados efetivos de inclusão e desenvolvimento.

A posição da CNTE é de lutar para que a reforma venha no sentido de atender aos interesses amplos da sociedade, que passa desde a formação qualificada de bons/as professores/as para interagir na educação básica até a produção de tecnologias que viabilizem o desenvolvimento e a geração de riqueza nacional. E também consolide a autonomia, a gestão democrática, mude o sistema de acesso, construindo igualdade de oportunidade na permanência, busque ações que possibilite a inclusão de trabalhadores/as, especialmente no turno noturno.

A proposta de reserva de vagas para afro-descendentes e indígenas no Ensino Superior, por mais polêmica que seja, é um avanço que, também, visa saldar uma dívida social, no entanto tem que ser encarada como uma política compensatória de caráter transitório. A Confederação deve se posicionar contrária a todas as ações que venham no sentido de privatizar o ensino público em especial a compra de vagas ociosas no setor privado, o que na prática significa a transferência de recursos públicos para a educação privada.

A Reforma Universitária deve ter como pressuposto o aumento de recursos para avançarmos na qualidade do ensino superior e no financiamento de pesquisas científicas e tecnológicas.

### **Coletivo de Formação**

Na reunião do Coletivo de Nacional de Formação foram encaminhadas as seguintes propostas:

- articular a Rede Nacional de Formação junto às entidades de base da CNTE e a CUT;
- fomentar as afiliadas a desenvolver projetos de formação de forma sistemática possibilitando a reflexão político-sindical no atual contexto em vista de orientar as afiliadas no planejamento estratégico de sua ação;
- resgatar os coletivos regionais de Formação na perspectiva da troca de experiência entre as entidades filiadas e a articulação da política regional de formação;
- desenvolver atividades sistemáticas através de temas específicos a fim de subsidiar o

trabalho formativo das entidades de base;

- desenvolver atividades de formação articuladas com as escolas de Formação da CUT;
- desenvolver subsídios de formação em vista da preparação de novos dirigentes;
- potencializar o uso do espaço eletrônico para troca de conhecimento e subsídios de formação.

### **Departamento de Especialista – DESPE**

O Departamento de Especialistas teve suas proposições aprovadas no Congresso. Assim, propomos que a CNTE:

- a) incorpore em sua pauta as discussões pertinentes à situação dos/as trabalhadores/as em educação do segmento dos/as especialistas/pedagogos/as;
- b) promova/invista urgentemente na criação de fóruns nacional/regional/local, como espaço de discussão, aglutinação e construção da identidade dos/as trabalhadores/as em educação Especialista/Pedagogos/as;
- c) crie um link específico do DESPE na sua página na Internet;
- d) paute os encaminhamentos firmados no encontro do DESPE de setembro/2004 e que reafirmamos por ocasião deste Congresso:
  - 1) aprofundar o debate da posição da CNTE em relação à função dos/as especialistas/pedagogos/as;
  - 2) sistematizar um texto que reflita a organização do espaço escolar que promova uma educação de qualidade, contemplando:
    - a) o que é o espaço escolar?
    - b) qual o profissional necessário para o funcionamento desse espaço escolar?
  - 3) que nos próximos encontros do DESPE seja assegurado um maior espaço de tempo para tratar das políticas educacionais em curso;
  - 4) que seja organizado e realizado um Encontro Nacional do DESPE antes da Conferência Nacional da Educação/2005.

Brasília-DF, 12 a 15 de janeiro de 2005

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)

## ANEXO E

### 1º CONGRESO EDUCATIVO: DECLARACIÓN FINAL (ARGENTINA, FEBRERO/1997)

#### **La escuela pública: esencia cultural de la justicia social**

Sostenemos que la Educación es un Derecho Social y como tal debe ser garantizada y sostenida por el Estado. La Educación Pública sigue siendo el único ámbito para asegurar este derecho para toda la población.

El derecho a la educación implica garantizar el acceso, permanencia, reinserción y egreso en el sistema educativo para todos los habitantes del país.

Ratificamos para la educación pública los principios históricos de gratuidad, obligatoriedad y laicidad, al servicio de un proyecto popular.

#### **El modelo económico-político**

Rechazamos la política neoliberal de destrucción del Estado, que históricamente ha sido garante de derechos sociales y políticos. La misma busca limitar la soberanía del Estado Nacional frente al capital financiero transnacional.

Denunciamos la política de fragmentación social que fundamenta esta inhibición del Estado, consolidando un Orden Político represivo, autoritario, manipulador de la conciencia individual y colectiva, que confía a los mecanismos de Mercado la dinámica de la organización social. Este proyecto conduce a la concentración de la riqueza en una creciente minoría, y lleva, por tanto, a la discriminación y exclusión social.

En este plano el dato más saliente es la magnitud que ha tomado la desocupación. La precariedad creciente del trabajo se completa con un régimen de flexibilidad laboral cuya base principal es el poder absoluto de las patronales para disponer del contrato de trabajo. La desocupación y el régimen de flexibilización laboral se enmarcan en un discurso oficial de carácter individualista y promotor de la descalificación de las organizaciones sindicales. Estas políticas van dejando huellas en el tejido social que operan como obstáculos para la construcción solidaria de las organizaciones populares.

Afirmamos que esta política económica es adoptada por el gobierno en franca subordinación a las directivas de los Organismos Financieros Internacionales, acentuando la regresiva distribución del ingreso. Se han enajenado los principales resortes de la decisión económica por la vía de la privatización de sectores estratégicos del Estado y de una creciente deuda externa. Todo esto para incorporarse en absoluta debilidad a un mercado internacional hegemonizado por los capitales transnacionales.

La exclusión socioeconómica que afecta a millones de argentinos y a toda América Latina tiene graves consecuencias para la democracia, ya que debilita a nuestros pueblos y los hace más vulnerables al ejercicio despótico del poder por la vía de la corrupción y la manipulación ideológica.

Rechazamos las exigencias de los organismos financieros internacionales que destruyen toda forma de garantía estatal de los derechos sociales en aras de una política de privatización de lo

público y de transferencia de las decisiones estratégicas de interés colectivo a los grupos más concentrados de poder económico.

Afirmamos y sostenemos que el actual modelo capitalista neoliberal de exclusión social es una construcción histórica y por lo tanto transformable y superable. Los avances científicos y tecnológicos del siglo xx son la plataforma indispensable para construir una sociedad justa, sin miseria y exclusiones.

Rechazamos el sistemático ajuste que lleva adelante el gobierno nacional con el objetivo de acumular fondos para el pago de una deuda externa creciente, que opera condicionando las políticas nacionales.

Concientes de que nuestro pueblo no es responsables de las políticas de endeudamiento ni de las graves consecuencias económicas, sociales y políticas, impulsaremos en el contexto nacional y latinoamericano, en conjunción con las fuerzas progresistas de la región, la moratoria de la deuda externa.

### **Estrategias regionales**

La globalización de los intereses del capital trasnacional ha dado lugar a una nueva división internacional del trabajo, que hace casi inviables los proyectos de desarrollo nacional. Hay nuevas estrategias del capitalismo para el crecimiento de las exportaciones, para la apertura y desregulación de las importaciones, para la flexibilización del mercado laboral, para la modificación arancelaria o impositiva, para la incorporación de tecnologías. No existe, en ninguno de nuestros países, un verdadero modelo de desarrollo productivo nacional que pueda articularse y complementarse con los de países vecinos. La creación de organismos como el Mercado Común Europeo, el NAFTA o el Mercosur, procuran la eliminación de las barreras legales y políticas que obstaculizan la expansión de las empresas y de las fuerzas hegemónicas en cada una de las regiones.

Se globalizan los mercados, las formas de producción, los salarios y las condiciones de trabajo, niveladas por aquellas modalidades que resulten menos onerosas y menos limitativas del lucro privado.

Frente a esta realidad los trabajadores de cada país sabemos que nuestro destino como pueblo depende también de nuestra capacidad de tejer alianzas, de compartir los análisis, las luchas, las estrategias y proyectos a nivel regional. Por tanto es necesario, unificar, globalizar, socializar la resistencia y la construcción de alternativas.

### **Política educativa nacional**

Afirmamos que la crisis educativa argentina tiene por causa principal las políticas de desfinanciamiento del Estado, la promoción y protección de la educación privada, el debilitamiento político-pedagógico de la educación pública, el cercenamiento de la autonomía y gratuidad universitaria, llevadas adelante por gobiernos comprometidos con los sectores dominantes protagonistas de los últimos cuarenta años de la vida nacional. Los efectos de esta deliberada política de destrucción de la educación pública han sido causa de la falta de incentivo y actualización del conocimiento científico, el deterioro de las condiciones de trabajo, la carencia de producción pedagógica y el debilitamiento de la capacidad de contención y resolución de la problemática socioafectiva en las escuelas.

En el plano universitario, han avanzado los condicionamientos político-ideológicos sobre la

vida académica, siendo esto particularmente acentuado durante las dictaduras militares y la actual conducción menemista.

Rechazamos la pretensión oficial de mostrar a estos efectos como causas de la crisis. Queremos denunciar con particular énfasis el argumento que señala como explicación del deterioro educativo actual la desactualización de los contenidos y la responsabilidad de los docentes en ella. Esta posición tecnocrática sustentada por la mayoría de los funcionarios ministeriales está irremediabilmente asociada al pensamiento de los políticos neoliberales que afirman que la crisis educativa es un problema de ineficiencia, cuya única solución es el disciplinamiento a la lógica de mercado y la privatización.

### **Ley Federal de Educación**

Rechazamos la Ley Federal de Educación por ser un instrumento de las políticas neoliberales de destrucción de la educación pública y de construcción de mecanismos autoritarios de gobierno. La rechazamos porque habilita a los empresarios de educación derechos de participación y resolución que niega a los protagonistas de la comunidad educativa, porque genera el marco legal que permite la exclusión educativa de los adultos, los discapacitados, los aborígenes y la población rural; porque desmantela la escuela técnica, porque legitima la política de fractura de los trabajadores de la educación, porque concentra los mecanismos de decisión en el Ejecutivo nacional y porque promueve una modificación de la estructura educativa, cuyo único fin es desestructurar el actual sistema de educación pública y las relaciones de solidaridad laboral que los trabajadores de la educación habíamos construido en una larga historia de lucha y compromiso.

Rechazamos la Ley de Educación Superior porque discrimina los derechos político-institucionales de los estudiantes de los Institutos de Formación Docente, negándoles la participación en la conducción institucional y la posibilidad de planificar su tiempo de estudio y trabajo con una razonable cuota de autonomía. Este derecho parcialmente conquistado en el plano universitario y negado en su formación a los maestros, obstaculiza la democratización del ámbito escolar y es una clara muestra de la vocación autoritaria con que piensa la educación el neoliberalismo. La rechazamos porque conculca conquistas históricas de nuestro pueblo: la autonomía de la reforma de 1918, la gratuidad del primer gobierno peronista. Porque fundamenta el crecimiento del aparato ministerial de contralor ideológico y político a través de los regímenes de categorización y de evaluación. Señalamos que dicha política ha sido explícitamente recomendada por el banco mundial, y se expresa a través de ciertos créditos como el FOMECA.

Afirmamos la necesidad de una nueva Ley de Educación Nacional que se construya a partir de la derogación de la actual y del consenso y la participación popular y que a tal fin incluirá las conclusiones de este Congreso. En este sentido ratificamos la necesidad del protagonismo de docentes y alumnos, garantía de una metodología democrática de construcción y de la presencia de principios y saberes forjados en el compromiso de enseñar y en la práctica de lucha.

Rechazamos la Reforma Educativa implementada por el Gobierno Nacional porque es el fiel reflejo de una política de construcción de un Estado Antipopular. Profundiza las desigualdades sociales, impulsa un modo de vida autoritario e individualista y reduce la escuela a un mero ámbito de adquisición de competencias para insertarse en el actual modelo de mercado, minimizando el carácter político-pedagógico y de contención socioafectiva que aún tiene la escuela argentina.

### **Nuestra escuela**

Afirmamos a la escuela pública como el espacio social que hace efectivo el derecho de todos a la educación, desde su tarea de construcción y socialización de conocimientos./p>

Defendemos esta escuela que:

- es capaz de transformar en contenido pedagógico una mirada crítica sobre la realidad;
- es solidaria con la organización de la lucha por la justicia social, que la excede pero la compromete en su práctica;
- hace de la democracia y la participación un ejercicio cotidiano hacia adentro y hacia afuera;
- fortalece a docentes y alumnos en su capacidad de ser sujetos del proceso educativo, teniendo como horizonte una nueva ciudadanía crítica y solidaria;
- rescata nuestra memoria histórica enriqueciendo, a partir de ella la mirada hacia el presente y el futuro.

Afirmamos una escuela en donde sea posible desocultar la realidad, señalar las diferentes contradicciones presentes en la trama escolar y promover metodologías de resolución de conflictos que impliquen la participación activa de los sujetos del proceso educativo. En esta escuela los principios de tolerancia, pluralismo y no discriminación profundizarán el compromiso del docente con el niño, el joven y el ejercicio de una práctica democrática.

Afirmamos que la educación está comprometida política e ideológicamente. Las actuales políticas educativas de los gobiernos de la región determinan los principios morales, sociales, políticos y filosóficos que rigen la vida escolar. Su núcleo conceptual sostiene que el mundo es producto de leyes naturales, ahistórico, inmodificable y que a los sujetos sólo les queda la alternativa de la adaptación.

Afirmamos que la educación neoliberal distribuye el conocimiento y las competencias de modo tal, que permite a los sectores hegemónicos reproducir su poder.

Afirmamos nuestro compromiso con una educación para la igualdad, la solidaridad, la libertad, el desarrollo sustentable con justicia social y la defensa del medio ambiente

Afirmamos nuestro compromiso con un sistema educativo integrado desde el punto de vista territorial, académico y social. Las bases de esta integración están en una concepción democrática de la conducción política, pedagógica y académica del sistema educativo y de las instituciones que lo componen. Es necesario ampliar los espacios de producción de conocimiento y de reflexión crítica existentes, muchos de ellos ahogados por los mecanismos de imposición del proyecto educativo neoliberal.

Afirmamos la necesidad de institucionalizar espacios académicos para la crítica y producción de conocimientos. Será necesario para ello contar con publicaciones que garanticen la circulación de estos productos y contribuyan a reconocer su valor intelectual. Paradójicamente, este valor suele ser negado por intelectuales que muchas veces no han vacilado en expropiarlos para engrosar su currículum.

Postulamos un sistema educativo democrático, federal, con participación en su gobierno de los actores sociales involucrados en él (trabajadores de la Educación, padres, alumnos, y el

Estado).

Ratificamos la principalidad del Estado en el financiamiento del sistema educativo. La obtención de los recursos debe ser producto de un sistema impositivo basado en la progresividad y no, como actualmente, en la regresividad.

### **El trabajo docente**

Sostenemos que el sistema educativo debe garantizar los derechos históricos de los trabajadores de la educación, plasmados en los Estatutos del Docente de las diversas jurisdicciones, en materia de condiciones de trabajo y carrera docente. Ratificamos las paritarias como el mecanismo adecuado para cualquier modificación de marcos jurídicos laborales.

Afirmamos que la actual situación salarial de la docencia argentina es de hambre y explotación, sus condiciones de trabajo tienen tal grado de precariedad que convierten en una farsa todo debate de mejora de la calidad educativa. Desde hace más de treinta años la OIT y la UNESCO sostienen que la calidad de la educación está directamente relacionada con las condiciones de trabajo y empleo de los educadores. La expresión más clara del gobierno nacional de no reconocimiento de la grave situación de los trabajadores de la educación se expresa en la marginación de los sindicatos docentes de los ámbitos donde se diseña la política salarial y laboral.

Reivindicamos una escuela donde el trabajo docente tenga un verdadero reconocimiento económico, social y político.

Desde la tecnocracia del ministerio de educación en forma coherente con las políticas neoliberales del gobierno nacional se implementa una campaña de desvalorización de alumnos, maestros y profesores. Uno de sus ejes ha sido la defensa abstracta de un alumno que es mecánicamente asimilado al producto final de una fábrica. Plantea el gobierno que ese niño o joven, debido a la tarea ineficiente de los docentes, no tiene la formación con la calidad terminal esperada. Esta campaña de desprestigio contribuye a fundamentar el salvaje proceso de reducción salarial y de recorte de derechos laborales. Lo que no dice el gobierno nacional es que las políticas de ajuste que lleva adelante empobrecen la escuela, debilitan la salud de alumnos y docentes y profundizan la exclusión social. En este marco aparece el trabajo docente multifuncional: hay que realizar todo aquello que sea necesario para salvar la escuela pública. El tiempo académico requerido para la formación docente es inexistente. El gobierno desvincula las condiciones de trabajo de las posibilidades concretas de producir una verdadera transformación educativa.

Afirmamos nuestro compromiso con una escuela donde haya soportes técnicos adecuados para el trabajo pedagógico y tiempo institucional para el desarrollo de un proceso de formación permanente.

### **La exclusión en el sistema educativo**

La exclusión económico social se refuerza en el sistema educativo cuando se eliminan políticas sociales, se cierran los comedores escolares, se destruyen los servicios de salud pública y se cancelan los proyectos destinados a los sectores más necesitados.

En el sector educativo, la implantación de un limitado modelo de educación general básica ha provocado el desmantelamiento del nivel inicial, con el pretexto de asegurar la obligatoriedad

del preescolar, el abandono de la educación especial, de las escuelas técnicas, de los Institutos de Formación Docente, de la Educación Intercultural-Bilingüe y en general el cierre de buena parte de las escuelas hogar, rurales, de adultos, y artísticas

### **Contenidos y Capacitación**

Afirmamos que la modificación e incorporación de nuevos contenidos curriculares es una de las principales instrumentaciones de la Reforma Educativa por cuanto a través de ella se articula su carácter autoritario, el compromiso con las empresas editoriales y proveedoras de insumos pedagógicos y tecnológicos y la articulación con un mercado de capacitación donde el conocimiento científico pierde su carácter de estructura teórica y pasa a convertirse en parte de un paquete mercantil cuya utilidad hasta ahora sólo se enuncia en la propaganda.

La capacitación constituye un catálogo infinito de cursos donde no existe la diferencia entre lo básico y lo superfluo, y menos aún la progresividad en los aprendizajes y la planificación en el tiempo teniendo en cuenta a los destinatarios.

Mientras tanto sigue sin garantizarse una efectiva y sistemática actualización docente en servicio.

En el marco de este modelo de desarrollo curricular, la industria editorial se ha convertido en promotora de nuevas formas de rutinización de la enseñanza, haciendo de la autonomía intelectual un discurso que sólo sirve para la propaganda comercial. Rechazamos esta concepción curricular que se complementa con una metodología de elaboración formalmente democrática pero en verdad autoritaria. Tanto la selección como la organización de contenidos fue hecha con el criterio de satisfacer las aspiraciones de diferentes sectores. Uno de ellos está conformado por tecnócratas surgidos de los ámbitos académicos y que reducen el diagnóstico de la crisis educativa a la desactualización científica. Estos grupos hoy ocupan importantes puestos de conducción en el ámbito del Ministerio de Educación. Otro sector está constituido por técnicos neoliberales dependientes del poder económico y que exigen la modernización de los contenidos en función de la adaptación de la escuela a las exigencias competitivas de la globalización. El tercer grupo está constituido por sectores dogmáticos y conservadores, que normalmente se expresan en el territorio eclesiástico, cuya exigencia principal es relativizar el valor de lo científico a una cosmovisión retrógrada y detenida en el tiempo.

Este proceder ha tenido graves consecuencias: la relativización de los núcleos conceptuales más importantes del pensamiento contemporáneo, la ausencia de un análisis de la problemática social, económica y política, nacional y latinoamericana y, una concepción de la práctica sociocultural claramente pragmática, que convierte a las producciones intelectuales en meras herramientas para la adquisición de competencias. Esta concepción armoniza con un modelo de capacitación de mercado, que intenta limitar la autonomía intelectual del docente.

### **Red Federal de Formación docente**

Rechazamos la Red Federal de Formación Docente básicamente porque no tiene una política de integración de formación docente nacional que jerarquice el sector y sea una herramienta capaz para su actualización académica. Hoy, la Red Federal es una articulación de instituciones jurisdiccionales dedicadas a concurrir a la licitación de cursos de capacitación y a la distribución de fondos derivados de préstamos internacionales. Muchas organizaciones educativas populares hemos participado del proceso de capacitación docente en el marco de la Red Federal con el objetivo de confrontar en ella con sus direcciones político-ideológicas,



buscando construir una alternativa pedagógica de capacitación docente.

Afirmamos que no debemos renunciar al derecho que tenemos de contribuir a la capacitación y actualización de los docentes en la dirección que consideremos adecuada y en el marco del pluralismo ideológico. También afirmamos que es necesario evaluar la experiencia de más de un año de capacitación para ver si es conveniente para el conjunto de los docente continuar realizándola dentro de la Red Federal de Formación Docente. La Escuela Marina Vilte de CTERA se compromete a impulsar este debate.

### **Propuestas**

En el contexto de la confrontación con el modelo educativo neoliberal, expresado en el antagonismo entre quienes reafirmamos a la educación como un derecho social inalienable en todos sus niveles y quienes pretenden asignarle el papel de un servicio regulado por las leyes del mercado, la lucha en defensa de la educación pública adquiere un carácter estratégico, que trasciende los límites de la acción gremial.

En consecuencia, se hace imprescindible realizar la más amplia articulación de fuerzas sociales, que deberá tener a la CTERA como eje convocante del debate y de la acción movilizadora, incorporando nuevos sujetos a esta lucha que solo tendrá posibilidades de alcanzar sus metas en la medida en que logremos incorporar a la misma el más amplio conjunto de organizaciones que enfrenten el modelo neoliberal en nuestra sociedad.

Para ello se convierte en un imperativo del presente revitalizar el valor de la unidad de acción en defensa de la educación pública, de todas las expresiones representativas de la comunidad educativa -organizaciones docentes, estudiantiles, de padres y del ámbito de la ciencia y la cultura- como así también de todo el espectro político, sindical y social, que han sumido una actitud consecuente para frenar y comenzar a revertir la actual política educativa.

Es necesario advertir que sólo en un contexto de recuperación de las fuerzas populares, en todos los ámbitos en los que estas se manifiestan, será factible avanzar en el logro de una escuela pública al servicio de la construcción de una sociedad justa y solidaria.

A partir de las definiciones precedentes, EL CONGRESO EDUCATIVO NACIONAL rescata, como expresión de los consensos alcanzados, las siguientes propuestas de acción:

1. Promover en lo inmediato la más amplia convocatoria unitaria a todas las organizaciones con representación sindical, social y política para declarar en un acto de compromiso conjunto a 1997 como "AÑO DE LA DEFENSA DE LA EDUCACION PUBLICA".
2. Impulsar, alcanzado dicho marco de acuerdo, una movilización comunitaria que permita multiplicar en cada una de las regiones de nuestro país espacios de debate como el que nos ha convocado, que converjan hacia la realización de LA MARCHA FEDERAL POR LA ESCUELA PUBLICA. que culmine en la Plaza de Mayo frente a la sede del gobierno nacional.
3. Efectivizar en el mes de junio la convocatoria a un encuentro de trabajadores de la educación de todo el país, en el marco del acuerdo alcanzado con la Confederación de Educadores de América y el patrocinio de la UNESCO, para abrir un espacio de participación que exprese en la base docente los compromisos militantes asumidos por las organizaciones sindicales de América Latina y el Caribe, como parte del esfuerzo por consolidar un

entramado solidario a nivel continental para enfrentar las recetas neoliberales del Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial.

Buenos Aires, 25 de febrero de 1997

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)

## ANEXO F

### INFORME POLÍTICO DEL SECRETARIO GENERAL HUGO YASKY EN EL LXXIX CONGRESO ORDINARIO DE CTERA (ARGENTINA, OUTUBRO/2004)

En primer lugar quiero expresar una coincidencia absoluta con un concepto que expresaron el compañero De Leonardi, el compañero de Rosario, quizá algún otro: nosotros también vivimos con mucha alegría que estén en este congreso presentes, por primera vez, algunos delegados congresales de la lista opositora. Y mucha más alegría nos produce tener otra vez en la CTERA, y subrayo: otra vez, a la minoría representada nada más y nada menos que en los cargos de fiscalización. Del mismo modo, digo, si todos compartimos esta alegría, sería importante que en sus respectivos sindicatos, los compañeros, reformaran los estatutos para que se pudiera expresar en sus provincias también la minoría; y entonces creo que compartiríamos mucho más esta alegría.

Digo otra vez presente la minoría en la CTERA porque en realidad, este sector que hoy conduce fue minoría de minorías, si las hubo, en la CTERA. Es bueno que todos recordemos la historia de nuestra organización, en sus 30 años de vida, los primeros 15 años de la CTERA la condujeron, con una hegemonía muy dura, muy fuerte, muy que no aceptaba las voces de la minoría, justamente los compañeros que ahora, y esto son las vueltas de la vida y esto es la dialéctica, hoy son minoría. Por lo cual, uno no puede desconocer el hecho de acuerdo a cómo se vayan dando las cosas en el futuro, quizá puedan volver a ser algún día mayoría, digo: esto forma parte de la realidad.

Lo que sí no nos puede obnubilar, en este tipo de cuestiones, es el hecho de que, una vez que se realizó la elección, así como la mayoría debe respetar a la minoría, la minoría tiene la obligación de respetar a la mayoría, porque es la esencia de la democracia. Fijense que flaco favor la haríamos a la CTERA si yo empezara hablando diciendo: Hugo Yasky, Secretario General de la CTERA por la Lista Celeste, seguramente ustedes, con todo el derecho del mundo, tendrían que levantarse y pedir la palabra y decir: “No Señor, usted representa a todos los docentes del país y tiene un mandato, le guste o no.” Fijense, siendo miembro de la conducción de ATELZ, sindicato de Lomas de Zamora, y habiéndose constituido el SUTEBA, del que fui después Secretario General, tuve ese orgullo, tuve que ir a su Congreso fundacional a votar en contra de la Constitución del SUTEBA y tuve que llevar ese mandato que, por supuesto, no me representaba a mí; y no es que representaba a los compañeros del MAS, a los del PO del distrito, o a cualquier otra agrupación. No, representaba al conjunto de los docentes de Lomas de Zamora porque ellos habían logrado que esa moción fuera mayoritaria. Yo no dije: “en nombre en nombre de tal o cual partido o de tal o cual agrupación, voto en contra de la constitución del SUTEBA, voto en contra de la unidad de la provincia de Buenos Aires”. Lo voté en nombre de los docentes de Lomas de Zamora, porque ese era entonces, el mandato de mi asamblea. Quizá en el futuro, no hay que descartarlo, podamos hacer congresos de agrupaciones, pero ya no va a ser una instancia estatutaria de la CTERA, y entonces sí va a ser lógico que lo compañeros que hablen digan, como pretenden hacerlo ahora los congresales por la minoría: “Hablo por tal agrupación, hablo por tal otra”. Pero éste es el Congreso de la CTERA y lo que aquí vale es el mandato de los docentes afiliados, que se expresan a través de los delegados de las organizaciones de CTERA. Acá se expresan las bases docentes, no las agrupaciones, sean de la minoría o sean de la mayoría.

Esto no es un tema menor, porque hay un contrato fundacional que todos nosotros, directa o indirectamente a través de nuestros representantes, signamos el día que se constituyó la CTERA; y está en la inteligencia nuestra, respetar en cualquier circunstancia ese contrato. Así como decimos que hay una Declaración de Principios de la CTERA, que es la que tiene que ser la guía de nuestras acciones, hay un Estatuto que tiene que determinar los modos de convivencia sobre la base del respeto de la democracia sindical. No solamente se viola este respeto a la democracia sindical cuando una mayoría desconoce el mandato de una minoría, se lo viola también cuando las minorías desconocen sistemáticamente lo que resuelve la mayoría. Por eso creo que es bueno que cuando venimos al Congreso de la CTERA seamos conscientes que venimos con un mandato en representación de los docentes de nuestra entidad de base.

Esto me lleva a una segunda reflexión que puede parecer una verdad de Perogrullo: CTERA no es un partido político. A veces se le pretende exigir a la CTERA definiciones como si estuviéramos hablando de un partido político, pero la CTERA no es un partido político, es una organización gremial, amplia, que incluso en su conducción expresa distintas posiciones. Nosotros no podemos pedirle a cada integrante de la CTERA, a cada miembro de su conducción, que para asumir como tal se haga una lobotomía y se olvide cuál es su historia y cuál es su pertenencia política; ni siquiera podemos pedirle que se abstenga de ser candidato. Cuando el compañero de Rosario decía que, caminando por su ciudad, vio esos cuatro afiches con diferentes caras de los diferentes candidatos de la CTA, yo le podría decir que caminando por el país he visto entre 25 y 40 afiches con 25 y 40 caras de compañeros de la oposición de distintos partidos que eran todos candidatos. La verdad es que yo no creo que debiliten la CTERA, no creo tampoco que esto debilite a la CTA ni a las organizaciones sindicales. Creo que forma parte de una práctica, una práctica que tiene que ver con una historia del movimiento obrero argentino, donde desde hace mucho tiempo los dirigentes sindicales formaron parte de distintos tipos de construcciones políticas, y me parece bien. Yo creo que no hay que ser macartista. Ya que se puede ser macartista en nombre o con carnet de un partido de izquierda, y hay que tener cuidado con eso porque el autoritarismo o el pretender que hay una sola verdad debajo de la cual tendremos que entrar todos llevó, justamente, a un proceso lamentable que es la fragmentación de los sectores populares y es más, la fragmentación de los sectores de la izquierda.

Cuando ustedes piden respeto yo creo que el respeto tiene que ser recíproco. Cuando aquí se afirma que la CTERA tiene una actitud “colaboracionista” con el Gobierno, es una inmensa falta de respeto. Ustedes saben que no es así. Por el contrario, ustedes saben que en todo caso, estamos discutiendo acá la agenda política de la izquierda, y lo saben perfectamente. Es más, el desvelo que ustedes tienen es ése. Si nosotros fuésemos la burocracia sindical que ustedes dicen que somos, por supuesto no estaría representada la minoría, no estarían en el Congreso, no podrían hablar con la total libertad con que lo hacen acá, como no lo pueden hacer en la mayoría de los sindicatos. No somos la burocracia sindical y lo saben perfectamente, es más, saben que con nosotros disputan en un terreno que no es en el terreno de la derecha, disputan por la conducción del conflicto social. Es más, no en los volantes que escriben para que los lean los maestros, sino en aquellos documentos de circulación interna que escriben para ser leídos por los compañeros que forman parte de su militancia, nos ponen como parte de la disputa por la hegemonía del campo popular. Dicen: “Son nuestro enemigo principal, porque están en la línea recta que nosotros tenemos que recorrer para llegar a hacernos de una posición hegemónica.” De manera tal, que en ese tipo de documento nos ubican en un lugar mucho más objetivo.

Cuando acá vienen los compañeros de Brasil, vienen los compañeros del PT; los del Colegio de Profesores de Chile algunos de ellos del Partido Comunista Chileno; cuando vienen los compañeros de Uruguay, la mayoría de ellos, también, pertenecen a la izquierda, al MPP, al PC, etc. Lo mismo podríamos decir de los compañeros del Gremio Docente de Ecuador, de Bolivia y de la mayoría de los otros países de América Latina. Todos ellos reconocen en esta conducción de CTERA al legítimo representante de la lucha de los trabajadores y reconocen en los que integran esta conducción de la CTERA y en la CTA, parte del campo popular y parte de esa izquierda difusa que se expresa en las construcciones sociales. Por supuesto que si a mí me preguntan, porque tenemos una larga lucha, nosotros fuimos militantes, algunos, los más añosos, fuimos militantes de la década del '70 y estamos orgullosos, y no nos arrepentimos de nada; y creíamos que el poder y que la transformación social estaba a tiro de piedra y entregamos parte de nuestras vidas, algunos lo podemos contar y otros no, pero lo hacemos orgullosamente y seguimos creyendo en esa misma construcción; y seguimos creyendo que aunque otros sean los tiempos, que aunque otros sean los caminos, el enemigo sigue estando donde estuvo siempre: en los sectores que responden al imperialismo norteamericano, en los que responden a las expresiones imperialistas que existen en Europa y en los sectores conservadores de este país, esa derecha dura, ideológica, económica, militar, que es el verdadero enemigo al que hemos enfrentado siempre. Y ahí está la gran diferencia con las visiones de muchos de estos compañeros. Para nosotros el enemigo es ése, no nos confundimos. Pensar que el enemigo es cualquiera de los que está acá adentro, es un error tan grande que le termina haciendo el juego al verdadero enemigo que tenemos que enfrentar y en eso no nos confundimos nunca. Lamentablemente, creo que sólo basta escuchar algunas expresiones, como la del “colaboracionismo”, para darnos cuenta la gran diferencia que de verdad nos separa. A pesar de esto seguimos creyendo que si hay una pendiente, estratégica en el movimiento popular en la Argentina, y ahí pongo a la izquierda en sus distintas expresiones, a los movimientos sociales en sus diversas vertientes, los gremios, el movimiento social de lucha, las organizaciones barriales que dan combate, etc., etc., si hay una tarea estratégica pendiente es la construcción de la unidad. Una unidad con contenido, pero cuidado, porque contenido no es sinónimo de dogma. Esas son dos cosas totalmente distintas.

Creo que si hay una tarea pendiente es la de construir la fuerza que sea capaz de seguir ampliando este movimiento que se está dando en América Latina. Podemos tener distintas visiones, como de hecho las tenemos muchos de los integrantes de la Junta Ejecutiva de CTERA. Sí, tenemos distintas visiones, por ejemplo, hacemos distintas valoraciones del gobierno. Ahora, yo digo: ¿qué es lo que nos da derecho a nosotros como para pensar que todo el que no opine que Kirchner es un “títere neoconservador” lo tenemos que tildar de idiota o de traidor? ¿Qué es lo que nos da derecho? ¿Cómo entender que haya quienes levantan como a un ídolo a Castells, que se da el lujo de ensalzar a Menem o a López Murphy y de agradecerle a la derecha la posibilidad del “triunfo” que logró, y después se arroguen el derecho de hacerles tests de “pureza ideológica” al resto del mundo? Y cuidado. Cuando nos preguntan en las marchas si nosotros pedimos la libertad de Castells, como nos pasó el día que marchamos con la CTA frente a la Secretaría de Derechos Humanos a presentar el petitorio, dijimos: “por supuesto que sí”; para nosotros no hay luchadores buenos y luchadores que tengamos que poner en una especie de “zona gris”; a todos los que luchan los vamos a apoyar en el momento; después discutiremos cuáles son las diferencias que tenemos.

Nosotros reivindicamos el pluralismo como parte de la construcción de CTERA y lo practicamos. Nosotros no creemos que el pluralismo vale para todos los que piensen distinto formando parte del frente electoral propio, sino que es para todos los que están en la CTERA.

No creemos en las verdades absolutas. Y así como no vamos a pretender imponerle nuestra visión a nadie, mucho menos nos vamos a arrodillar ni nos vamos a achicar porque nos vengan a querer imponer con un puntero las verdades “absolutas” que tienen otros. Entonces creo que hay que partir de esa base, del respeto de las ideas que tienen los demás.

Me siento orgulloso de ser hoy el Secretario General de esta organización y yo cuento como parte de esa historia los 30 años de CTERA. No cuento sólo los 15 últimos años en que conduce el sector al que históricamente pertenezco; tomo los 30 años. Me siento orgulloso de todos estos años de lucha, porque son los que a nosotros nos han permitido, por ejemplo, estar en la convocatoria contra la Guerra de Irak; haber sido parte fundamental de la lucha contra la inclusión de la Educación dentro del Tratado de Libre Comercio; haber sido parte fundamental de la convocatoria contra el ALCA, por más que aquí se quiera dibujar una realidad que no existió. Hay que ver qué lugar ocupó la CTERA y qué lugar ocuparon nuestras organizaciones de base, orgullosos de haber estado en cuanta marcha hubo en contra de la penalización de los luchadores sociales. Me siento orgulloso de la Marcha Blanca y orgulloso de haber participado del primer grupo de Ayunantes en la Carpa Docente. Orgulloso de la consecuencia que significó haber sido el primer sindicato en nuestro país que tuvo elecciones directas y la primera Confederación Nacional que tuvo a la minoría representada; orgulloso de haber estado siempre del mismo lado, peleando por los intereses de los trabajadores de la educación, peleando por la Escuela Pública.

Estamos convencidos de que vivimos un momento distinto de la lucha. No estamos en la etapa de auge del neoliberalismo, ni estamos enfrentando al modelo de Menem. También es cierto que desde la perspectiva de la distribución de la riqueza, la aguja permanece en el mismo punto en que quedó clavada después de la brutal regresividad de los ingresos de los trabajadores aplicada en la década del 90. Por esto, hay una prioridad política que hemos sostenido con consecuencia y es la lucha por la distribución de la riqueza. Ese sigue siendo para nosotros el gran desafío. ¿Por qué? Porque nosotros estamos convencidos que no se puede separar la distribución de la riqueza de la distribución del conocimiento. Estamos en un país sin trabajo, sin poder adquisitivo en los salarios, sin demanda interna, con exclusión; en un país con desocupación masiva que genera la peor lacra que nosotros hemos conocido en la última década que es el clientelismo político, que subordina y arrodilla a la clase trabajadora detrás de la sombra de los caudillos que reparten los subsidios sociales. En un país de estas características, pensar que la Escuela pública y que los docentes van a tener el Presupuesto y el salario digno que se merecen es una utopía, a menos que nosotros suscribamos la tesis de la derecha. Nos referimos a algunos sectores que empiezan a plantear que no hay que malgastar más el dinero en los planes de ayuda social, que hay que dejar de despilfarrar fondos que se están destinando a los desocupados para poder pagarle a los docentes los salarios que se merecen. Este discurso que se lo hemos escuchado, de manera solapada, a Sobisch y también a Macri, empieza a ser tomado por muchos sectores de derecha. Y nosotros no vamos a caer en esa trampa.

Ahora, se da una paradoja. Los que supuestamente nos endilgan que somos la derecha, cuando uno ve algunos volantes desde los que nos critican, la crítica es: “Basta de Política”, “A luchar por lo concreto”, “A luchar por el salario”, “A exigir ya el básico para todos los maestros del país a como dé lugar y cueste lo que cueste”. Yo creo que ese es un discurso que, en realidad, planteado así, es coincidente con el de los sectores más reaccionarios que piden que la CTERA no hable de política, ni hable de proyectos educativos y se dedique a defender las demandas puntuales del sector. Estamos frente a una crítica que empuja para atrás la conciencia de los docentes. ¿Por qué? Porque nosotros tenemos que poner la agenda política

del movimiento gremial docente. Tenemos que definir la agenda política nacional en estos Congresos de la CTERA; la CTERA tiene que luchar por la distribución democrática del conocimiento, la CTERA tiene que luchar por una educación que sea una herramienta de liberación, la CTERA tiene que luchar por la distribución de la riqueza. Todo esto debe ser asumido en forma simultánea con la lucha para terminar con el clientelismo, sin que esto signifique terminar con los fondos que hoy sí o sí necesitan los desocupados para sobrevivir. Y en esa lucha, que es parte del combate contra el modelo económico que se instaló en este país en el '76 y se profundizó en los '90, nosotros tenemos tres objetivos principales. Y ahí es donde se vuelven a equivocar los compañeros porque no leen las cosas que escribimos, no leen las cosas que decimos en los diarios, no leen los afiches que colgamos en las calles, porque en realidad cierran los ojos e intentan cerrárselos a los compañeros docentes. Pretenden ignorar así la agenda política que se ha trazado la CTERA. Cuando llenamos las calles con la consigna: “La Educación no es una mercancía”, consigna que hizo suyo el Movimiento Gremial Docente de América Latina, es porque además de demandar las reivindicaciones “concretas” entendemos imprescindible que los docentes masivamente tomemos partido en la disputa por una concepción de la educación. Eso es discutir política; ¿la educación es una mercancía o es un derecho social? Esas definiciones las dejamos para los debates de salón o la vamos a dar en la calle tratando de involucrar hasta el último compañero. Discutir política es plantear la lucha por el aumento de los fondos para la educación y cuando nosotros decimos: “Primero la Deuda Interna” está claro que estamos diciendo que para poder tener más recursos en educación es necesario liberar a nuestro país de la tenaza de la Deuda Externa. Pero esto que nosotros ponemos en los afiches que pegamos en la calle, está escrito también en todos los documentos de CTERA. Afirmamos que es imposible avanzar hacia una Escuela Pública que no sea esta escuela de derrota y desesperanza porque eso es lo otro que hay que decir. Hay veces que cuando nosotros vamos y hablamos con los padres de nuestros alumnos y les decimos: “Nosotros defendemos esta Escuela Pública”, nos miran como diciendo: “Estos están locos si defienden esta escuela pública”. Imagínense un docente de Formosa que tiene 80 alumnos en 7mo grado y que diga: “Yo defiende esta escuela pública”, está loco. Nosotros defendemos la Escuela Pública, pero en otras condiciones. Por eso luchamos por más presupuesto y por una verdadera ley de Financiamiento Educativo. Pero para llegar tener una Escuela Pública donde podamos contar de nuevo con el profesor de artística, el gabinete, grupos de 25 pibes; la escuela con una cantidad de alumnos que no sea una especie de campo de refugiados como son muchas escuelas del conurbano, del Gran Rosario y de otros lugares del país. Para poder tener todo eso, necesitamos reponer el papel del Estado Nacional en el sostenimiento de la educación. Esa es la lucha contra el modelo educativo neoliberal que se impuso en la Argentina., a partir de la transferencia de la Nación a las provincias. Así como existe un Big-Bang que explica el origen del universo, el origen de la trama de la desigualdad que hoy estamos sufriendo de manera salvaje, es justamente la desresponsabilización del Estado Nacional en materia educativa. Ahí comenzó a regir de manera más salvaje esa especie de ley no escrita que es la Ley del Mercado. Esa suerte de darwinismo del desarrollo económico de las provincias que determina el nivel de ingreso de las mismas. Porque si una provincia tiene regalías y otra, por ejemplo, no las tiene, se marca la diferencia. Y yo doy un ejemplo que cada vez que lo formulo hay compañeros de Neuquén que se ofuscan porque interpretan que esto va en desmedro de las luchas en su provincia. De ninguna manera, desde ya que está fuera de discusión la trayectoria de lucha de los docentes y del pueblo neuquino. Neuquén es un ejemplo y se han dado muchas luchas importantes; hagamos justicia recordando las distintas conducciones, desde Marta Maffei a la fecha que han sido expresión de esa lucha. Eso está afuera de discusión. Ahora, hay una realidad y es la que decimos siempre: Formosa, si dedicara el 90% de todo el ingreso de la provincia, de todo lo que hay en Formosa en

Presupuesto, y dejara el 10% para todo lo demás... si pusiera solamente para educación el 90%, no tendría en valores reales el Presupuesto que tiene la Provincia de Neuquén si le asignara el 30% a educación. Y la razón es objetiva: Formosa con 610 mil habitantes cuenta con 700 millones de pesos de Presupuesto para toda la provincia, en tanto que en Neuquén con algo más de 410 mil habitantes cuenta con 2 300 millones de pesos. Frente a esta verdad se acaban las palabras. Los docentes de Formosa podrán luchar ahora, y seguir quince años, y puede ser como querer sacarle jugo a un ladrillo.

¿Cuál es el instrumento a partir del cual se puede lograr una intervención del Estado Nacional para achicar las distancias que existen entre las distintas jurisdicciones, no sólo en término de salarios docentes sino también en términos de garantizar un piso de igualdad en el derecho social a la educación? Ese instrumento no puede ser otro que el Estado Nacional. El mismo Estado Nacional que hoy ejerce coacción para garantizar que la mayor parte de los recursos del país vaya para afuera y no para adentro. Ahora, si nosotros que estamos luchando para que el Estado Nacional cambie el destino de los recursos y priorice la inversión educativa ¿qué otra forma tenemos si no es planteando una revisión profunda del modelo de financiamiento? Nosotros decimos: Una nueva Ley de Financiamiento Educativo que le devuelva al Estado Nacional el papel que tuvo a finales del siglo XIX, en otra realidad y no para discutir si la generación del '80 sí o no. Lo concreto es que en este país hubo tres oleadas: la primera a finales del siglo XIX, la segunda con Irigoyen y la tercera con el Movimiento Nacional Justicialista; tres oleadas que le dieron a la Educación Pública en la Argentina un carácter democrático que no tuvo en ningún otro país de Latinoamérica. La expresión más alta en términos de justicia social fue la escuela que no tenía exclusión y eso nosotros lo conocimos.

Ayer, en un lugar donde me tocó polemizar con representantes del pensamiento económico y otros, yo planteaba algo muy concreto: en la década del '60, y hasta casi los '70, se viajaba a la Argentina, desde todos los países de Latinoamérica, para conocer el desarrollo de la Educación Especial, para conocer el desarrollo de la Rama Inicial en la provincia de Buenos Aires, se becaba a los estudiantes de Ciencias de la Educación para venir a estudiar a la Argentina, que era el país que ofrecía los mayores índices de desarrollo social y que estaba a la misma altura que Canadá. Yo les contaba ayer que vino a la Argentina un grupo de economistas, sociólogos y hasta filósofos de Canadá a estudiar, hace dos años, el caso argentino porque es el único caso de un país de este planeta que en un lapso tan corto de tiempo haya conocido un período de crisis tan intensa, es decir, no existe precedente en el mundo de una caída tan abrupta, ni siquiera países que estuvieron en guerra. Entonces nosotros tenemos que plantearnos que es posible recuperar lo que alguna vez tuvimos, no estamos hablando de una fantasía, no estamos hablando de una utopía irrealizable, es posible volver a poner al Estado Nacional en el papel que alguna vez tuvo. Desde ya que para que esto sea posible en términos de fondos concretos no basta con hacer una ley muy bien redactada que diga todo esto y que después cuando se vote le asignen 500 millones de pesos para repartir en todo el país, porque sería una cargada. No bastaría tampoco una Ley de Financiamiento Integral que traslade lo que ahora está en el Incentivo. Si se hubiese cumplido la Ley Federal de Educación, en sus artículos 61 y 62, que fueron parte de la lucha, porque muchas veces se mira la realidad con un solo ojo, las marchas que llenaron la Plaza de Mayo por primera vez durante el Gobierno de Menem, esas luchas lograron que se le quitara a la Ley Federal de Educación el contenido privatista que tuvo en la primera versión y lograron que parte de las banderas que nosotros levantamos siempre, que eran: impuesto a los sectores de capital concentrado con asignación directa y duplicación del presupuesto educativo, aparecieran en la ley. Incluso asignándole a Educación los 6 puntos del PBI que todavía seguimos reclamando, porque actualmente entre Provincia y Nación tenemos 3,8 puntos del



PBI. Cada punto del PBI este año son 4.250 millones de pesos, el año que viene cada punto del PBI son 4.600 millones de pesos, porque creció la torta. Si nosotros sacamos la cuenta estamos a más de 10.000 millones de pesos de distancia de lo que marcan los parámetros internacionales y de lo que tienen la mayoría de los países del Primer Mundo. Si queremos compararnos con Brasil y con los otros países que apenas tienen el 5% del PBI, ahí “sólo” estaríamos hablando de una diferencia de casi 5.000 millones de pesos. Por lo menos esos valores son los que nosotros tenemos que discutir para empezar a hablar de Financiamiento Integral en serio.

Y así como decimos esto, porque siempre para correr por izquierda está la Pampa Húmeda, también decimos que somos concientes que no es que vamos a lograr estos recursos dentro de tres meses cuando se vote la ley. Evidentemente, la correlación de fuerzas es lo que nosotros tenemos que construir para avanzar hacia ahí. En primer lugar, para que nadie pueda decir, en términos de la disputa cultural, que lo que están pidiendo o es falso o es absurdo. Ayer, por ejemplo, en el debate del que les hablé, nadie pudo decir: “Eso que piden es absurdo”, es más, nosotros les dijimos: “Sí, es verdad que si hay un 3% del PBI y se lo usa bien rinde más que si se lo usa mal, eso está bárbaro, nadie lo discute, eso es una verdad de Perogrullo”. Ahora, no se puede hacer el fraude intelectual de decir que con el 3% del PBI bien utilizado vamos a hacer lo mismo que hacen los que tienen el doble, y eso es lo que nosotros tenemos que disputar. Y la disputa por los recursos es inescindible de la disputa por el modelo educativo. Nosotros estamos convencidos que la Ley Federal de Educación fracasó en toda la línea, produjo involución en términos educativos, pero del mismo modo estamos convencidos que hay muchas leyes provinciales y hay muchas cosas que se hicieron en las provincias, que no tienen absolutamente nada que ver con la LFE, que fueron parte del ajuste, del recorte, de la flexibilización, que si no cambia el modelo en su conjunto van a seguir existiendo. Si en la provincia de Bs. As. derogamos la LFE mañana y no se derogan las normativas provinciales y no se disputa por un nuevo modelo educativo en cada provincia, no cambia absolutamente nada; y esta es una lucha integral que nosotros tenemos que dar. Yo entiendo que hoy tenemos muchas mejores condiciones para dar esta disputa, entiendo que hoy hay una especie de dictamen de la opinión pública que dice: “Fracasó la Ley Federal de Educación”. Al principio fue el dictamen de la CTERA y de los núcleos intelectuales críticos, mucho después fue el posicionamiento de prácticamente la totalidad de los/as docentes y ahora el dictamen de la opinión pública. Hoy creo que hay las condiciones en términos de disputa cultural como para poder avanzar mucho más de lo que hicimos hasta ahora. ¿En qué sentido digo “mucho más”? pasar de la oposición testimonial a la generación de condiciones para producir un cambio que transforme la realidad.

Por eso no entiendo cuando desde las agrupaciones opositoras nos dicen que nos negamos a pedir la derogación, que queremos revisar pero que no queremos cambiar. No muchachos, esa es una discusión semántica, es querer buscar el sexo de los ángeles. Nosotros queremos y lo decimos con todas las letras: una nueva legislación, una nueva Ley Nacional para la Educación en la República Argentina. Pero para tener una nueva Ley Nacional de Educación en vigencia, hay que tener una vieja Ley Federal de Educación derogada. Esto es  $2 + 2 = 4$ , no existe otra posibilidad, no existen precedentes de doblete de la ley regulando el sistema educativo a nivel nacional. Pero hay una gran diferencia. Nosotros no queremos construir una Ley Nacional de Educación con los mismos métodos que el neoliberalismo construyó la Ley Federal. Queremos abrir un debate democrático, ni siquiera nos creemos con derecho nosotros, los que estamos adentro de ese espacio que es la Escuela Marina Vilte, a elaborar una Ley Nacional de Educación sintiendo que somos los que tenemos la verdad revelada. Debemos dar un debate con los compañeros, tenemos que discutir con ellos, tenemos que

fortalecernos porque sería muy estúpido de parte nuestra, muy inocente, pensar que todo esto que proponemos, porque seamos nosotros los que lo proponemos, el resto lo va a terminar aceptando.

La derecha de nuestro país no está dispuesta a ceder un solo tramo, la derecha de nuestro país quiere que nos involucremos con el Plan Colombia, sigue planteando el modelo chileno, sigue planteando la represión como salida. Fíjense cuando los empresarios, en el consejo del salario van y dicen: “Solamente se puede dar aumento por productividad” ¿qué están diciendo? “No se puede correr la aguja del punto en que quedó clavada, si producen más discutimos, pero de acá para adelante, de acá para atrás no discutimos nada”. Esa es la posición de los grupos más poderosos del empresariado que siguen sosteniendo que la matriz distributiva heredada de los 90 para ellos es intocable. Cuando el Gobierno hace aprobar la Ley de Responsabilidad Fiscal están planteando lo mismo, forma parte de las contradicciones de un escenario plagado de contradicciones. La realidad es muy contradictoria. Haber asumido el compromiso, porque es el compromiso que asumieron con la CTERA, de discutir una Ley de Financiamiento Integral de la Educación en la Argentina va en una línea contradictoria con la Ley de Responsabilidad Fiscal, eso está claro. Pero esta es la realidad que nosotros tenemos, ¿o no existen contradicciones en Brasil, en el Gobierno del PT? ¿o no existen contradicciones en Venezuela, donde gobierna Chávez? ¿O no van a existir contradicciones en el proceso que ojalá, estamos convencidos, muy pronto vamos a estar festejando con los compañeros del Uruguay del Frente Amplio?

Por último, nosotros creemos que es necesaria una discusión y para eso convocamos el 15 de noviembre a un encuentro que seguramente no va a ser el primero pero tampoco el último, para discutir el tema de la Educación Técnica. Es clave ese tema, nosotros no podemos estar ausentes de ese debate, ni podemos exhumar viejos documentos que quizá tengan principios generales absolutamente válidos, pero necesitamos confrontarlos con la realidad que hoy tenemos. Lo cierto es que debemos disputar para volver a tener un proyecto de Nación que se plantee como objetivo el desarrollo de las fuerzas productivas. Cuando los militares decidieron desindustrializar el país, estaban buscando reducir el peso de la clase obrera industrial, en pos de una correlación de fuerzas que les permitiera disciplinar y generar este tipo de dependencia que hoy tenemos. La Educación Técnica creo que está dentro de esa disputa. Nos vamos a arrepentir si no somos capaces de tomar la iniciativa y le dejamos todo el terreno a los que hoy están discutiendo la ley. Hoy están discutiendo la ley: los gremios de la CGT, los empresarios, yo estuve ayer en la reunión de la Comisión del Salario, ahí se está discutiendo la ley, estuvieron María Rosa Almandoz y Narvaja, tenemos que tener una fuerte presencia en esa disputa.

El día 9, nosotros convocamos a presentarnos frente al Congreso y ahí está la convocatoria que les repartimos, a pedir, no solamente, el desprocesamiento de los luchadores sociales, a pedir la extinción de las causas como una decisión política; a plantear una línea que reivindique lo que fue la lucha de los sectores populares, los sectores sociales en la Argentina hasta este momento. Porque nosotros sabemos que reaccionarios como Blumberg van en línea directa con aquellos que están pidiendo como salida el autoritarismo, la mano dura y la represión, y cuando la represión empieza, sabemos cómo empieza pero no cómo termina. Y nosotros vimos episodios de represión que hace un año hubieran resultado inimaginables en esta etapa política del país. Entiendo que es un deber nuestro defender la democracia, es un deber del movimiento docente, es un deber del movimiento de los trabajadores y es un deber de todos los sectores populares. Del mismo modo creemos que tenemos que comprometernos, como lo venimos haciendo desde hace tiempo, en la disputa por la deuda externa, ese es un

objetivo estratégico a lograr. Yo creo, estoy convencido, de que así como hace siete años parecía imposible en este país poder hablar de imperialismo yanqui y hoy lo leemos en cualquier diario, en cualquier revista de opinión de las que tienen circulación masiva. Así como parecía imposible escuchar a algunos representantes de algunos núcleos de los sectores intelectuales, culturales, de la Iglesia, o incluso de la CGT hablar de la hipoteca de la deuda externa, hace diez años era un imposible y hoy eso se manifiesta. Del mismo modo, creo que podemos estar generando condiciones que en el mediano plazo nos permitan, en serio, ir a dar esas discusiones.

Somos absolutamente concientes de que el requisito para eso es la unidad de los pueblos y de las Naciones de América Latina; ni Brasil sólo, siendo un gigante, podría enfrentar esa pelea. Por eso, para nosotros es estratégico consolidar, y lo vamos a hacer en la medida que lo podamos sostener, el proceso de construcción de una instancia común, de un espacio común. Esa es la razón por la que nos vamos a encontrar, como lo hicimos acá hace poquito, para decir: “No a la inclusión de la Educación en los Tratados de Libre Comercio”. Y nos reunimos con los compañeros de toda América Latina. Estaban los cubanos, y estaban los compañeros de Venezuela, de Uruguay y de Brasil; y lo fuimos a ver a Filmus y le dijimos que el Gobierno argentino se tenía que expedir en una declaración y el gobierno argentino, a través de Filmus, dijo: “nosotros nos vamos a expedir en ese sentido”. Y vamos a ir a Brasilia a principios de noviembre, para lograr una declaración del Ministro de Educación de Brasil, firmada en forma conjunta con el de la Argentina. También se están haciendo gestiones para que firme el Ministro de Educación de Venezuela y ojalá dentro de poco tiempo podamos tener al de Uruguay, para decir : “En América Latina la Educación es un derecho social. No entramos en el tratado de Libre Comercio”. Y quizá algún compañero diga: mirá qué ilusos. Pero yo creo que no es una concesión graciosa, sino que es producto del avance de una acumulación que se expresa también en términos de la fortaleza cultural de los que hoy decimos que la Educación es un derecho social, forma parte de lo que nosotros hemos construido. Desde ya que si el día de mañana se patea la mesa y son otras las condiciones, esos papeles los pueden romper. Pero hasta tanto esa siga siendo la palabra oficial del Gobierno de la Argentina y de los otros que adhieren, eso genera condiciones para que no puedan ahogar a otros movimientos y a otros gobiernos de América Latina. No subestimemos el hecho de que los yanquis hayan metido el pie como lo hicieron en Colombia. Si lo vemos desde ahí, es poco todo lo que hagamos para sostener la unidad que garantice la fortaleza de los procesos de cambio que estamos viviendo en los países de la región.

Por último, creo que hay un plan de la lucha en ejecución que nosotros pudimos definir con acierto. Por primera vez definimos acciones en lo nacional y en lo federal como parte de una lucha integral. En CTERA históricamente estuvo la contradicción de la lucha provincial y la lucha nacional. Es más, escribimos volantes denostando que con las luchas provinciales se rompía la unidad de CTERA. Después se cambiaron los papeles y era al revés, nos denostaban a nosotros que queríamos romper la CTERA formando avanzadas territoriales-provinciales, etc. Yo creo que hubo un punto, un grado de madurez que se expresó en el Plan de Lucha Federal y Nacional de la CTERA.

Este un gran tema de debate: ¿Qué significa la lucha federal? y ¿qué significa la lucha nacional?, ¿qué significa la agenda política nacional que tiene que marcar la CTERA? Porque, pongo un ejemplo concreto: en el '97 la lucha de la Carpa Blanca puso en la agenda política un tema que no estaba en la cabeza de ningún político, ni de la oposición ni del oficialismo, que es: reinstalar el papel del Estado Nacional en relación con los salarios de los docentes. Y fíjense, de un Presupuesto Educativo que este año es igual de reducido que el del año pasado

y que a nivel del aumento de los precios, hasta podemos decir, que está por debajo, lo único que claramente aparece como un avance es lo que logramos con nuestra lucha: a nivel federal las recomposiciones salariales que se fueron logrando en las provincias y a nivel nacional los 1.300 millones de pesos para el Fondo de Incentivo Docente. Y esto se logró con la lucha del conjunto. Así lo sienten los docentes en todo el país. Como una conquista. Porque ustedes tendrían que atender el teléfono acá, cuando empieza a acercarse la fecha de cobro del incentivo y ahí no hay diferencia de religión, de color de lista ni de provincia. Es para todos lo mismo. El docente ve que eso lo logró peleando, sabe que le pertenece. Por eso quienes cometieron el error de militar en contra del Incentivo Docentes, en lugar de buscar atajos como decir que se está en contra del Incentivo porque es “pago en negro”, deberían hacer una autocrítica y dejar de lado tanto sectarismo. Desde ya que debemos avanzar en el blanqueo de nuestros salarios. Para ello tenemos que definir acá una metodología inteligente, para avanzar en la lucha por convertir al básico las magras cifras en negro que son las que pagan las provincias. Porque siempre las casas se construyen de abajo para arriba, yo no empiezo a construir una casa poniendo el techo primero. Hablemos de las cifras en negro en las provincias primero, resolvamos ese tema que a lo largo de los años ha anarquizado la composición de nuestros salarios, si queremos llegar a tener un salario unificado a nivel nacional. Y tendríamos que recorrer un camino que nos permita llegar a un escalafón homogeneizado y a un nomenclador único si queremos plantear seriamente concretar la posibilidad de alcanzar un salario nacional unificado. Avanzar hacia la instauración de pisos de igualdad ente los salarios de los docentes de todo el país requiere que seamos capaces de instalar muy fuerte la demanda de las Ley de Financiamiento Integral. Imagínense el caos que sería, la anarquía que sería, hoy, con distinto escalafón, distintos nomencladores, distinto valor índice en cada provincia e incluso distinta grilla de cargos entre provincia y provincia, ponernos a discutir un salario básico unificado “ya”, como demagógicamente exigen algunos. Todos lo sabemos, los que estamos acá: que esto no es cierto, vale como una consigna, está bien, pero no es cierto y todos lo sabemos. ¿Salario básico unificado? Sabiendo que, por ejemplo, los tres pesos que le doy al de Salta me salen \$18 en Chubut. Avanzar hacia la instauración de pisos de igualdad entre los salarios de los docentes de todo el país requiere que seamos capaces de instalar muy fuerte la demande de la Ley de Financiamiento Integral. Y ahí sí que quizá podamos discutir un piso salarial unificado y vamos a tener que sentarnos acá, en un Congreso en CTERA, a discutir cómo hacemos para tener un nomenclador unificado, un escalafón unificado, una grilla salarial unificada para llegar entonces, en serio, a decir: “Queremos un salario unificado”, pero hay que hacerlo en un Congreso acá, en CTERA. Definirlo como una política nacional.

Desde ya que sabemos que al mismo tiempo tenemos que resolver lo urgente: las demandas salariales en las provincias, garantizar como lo hicimos la continuidad del incentivo, aunque sea una especie de entablillado. Todas cosas que sabemos, no resuelven el problema de fondo de salarios licuados con la devaluación del 2001 y con un retraso acumulado de años. pero lo urgente lo tenemos que resolver sin que eso nos saque del camino de lo estratégico que es intentar lograr una transformación de fondo para poner a la Educación Pública y su financiamiento como prioridad del Estado Nacional y de las provincias.

El otro tema que para nosotros es clave es el tema de la Jubilación. Avanzamos mucho en la discusión con el gobierno para lograr poner en vigencia plena la Ley 24 016. Pero ahora, en lo que parece ser el último tramo, están apareciendo presiones muy fuertes para abortar esa posibilidad. Todo indica que detrás de eso están la AFJP que han logrado captar a unos 180.000 docentes y que miran con recelo la demanda de CTERA. De todas formas en el ministerio de Educación hay un fuerte compromiso con este reclamo que, además de ser justo,

tiene sólidos fundamentos jurídicos que han sido planteados de manera muy firme a través de la asesoría de la Dra. Cipoletta.

Por último quiero plantearles lo siguiente: el año que viene entraremos en una etapa en la que vamos a tener seguramente, cantidad de conflictos. Porque, evidentemente la disputa por el ingreso va a seguir siendo, digamos, el tema central. Pero vamos a entrar en un año en el que nosotros necesitamos convocar masivamente a un debate para definir, con la mayor participación, la propuesta de la CTERA, de los docentes, si podemos de la comunidad educativa, sobre estos temas centrales: la nueva Ley Nacional de Educación, el Financiamiento y el tema del papel de la Educación Técnica, vinculado a la recuperación de la Escuela Media, para construir un nuevo proyecto de país.

Si nosotros logramos que este debate sea participativo, el resultado del mismo va a tener una fuerza y una legitimidad que nos va a permitir abrir caminos en esa disputa. Porque nosotros vamos a disputar, no es que vamos a un simposio en el que nos vamos a juntar con los de la UIA, con los que plantean priorizar la deuda externa y que la Educación siga produciendo mano de obra barata y nos vamos a poner de acuerdo. Vamos hacia una disputa muy fuerte, vamos a una etapa de movilización y de lucha pero por una agenda política nacional; política nacional con mayúsculas que eso es lo que tiene que definir la CTERA, junto con la disputa por el salario, para revalorizar el trabajo docente y la dignidad del mismo.

Gracias compañeras. Gracias compañeros.

Buenos Aires, 29 de octubre de 2004

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)