

NOTAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE E SINDICALISMO DOCENTES*

MÁRCIA ONDINA VIEIRA FERREIRA**

RESUMO: O objetivo deste texto é discutir possíveis relações entre a temática das identidades docentes e o fenômeno da sindicalização do professorado. Para tanto, o artigo está dividido em três partes. Em primeiro lugar, são apresentadas alternativas de articulação entre os dois temas, indicando os caminhos que me conduziram à investigação do sindicalismo docente. Em seguida, são resenhados alguns estudos que abordam a sindicalização do professorado, especialmente aqueles produzidos no âmbito do Projeto *Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina*. Por fim, o escrito fornece pistas para a continuidade de investigações a respeito. Neste caso, dá-se destaque à necessidade de compreender a ligação entre produção de identidades docentes e processos de regulação do trabalho do professorado.

Palavras-chave: Identidade docente. Sindicalismo docente. América Latina.

NOTES ON THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER IDENTITY AND TEACHER UNIONISM

ABSTRACT: This text aims at discussing possible relationships between the themes of teacher identity and teacher unionism. It is thus divided in three parts. First, some articulation alternatives between both themes are presented to point what led me to make

* Versão ampliada de trabalho apresentado no VI Seminário da Redeestrado (UERJ, 6 e 7 nov. 2006), na Mesa redonda “Condição docente: profissionalismo e sindicalismo”. Parte das reflexões desenvolvidas neste artigo foi gestada durante estágio pós-doutoral financiado pela CAPES e realizado na FLACSO (Argentina). Veja-se: Ferreira (2006a, 2006b). Meus agradecimentos ao colega prof. Álvaro Hypolito.

** Pós-doutora pela FLACSO (Argentina) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). *E-mail:* marciaof@ufpel.edu.br

research on teacher unionism. Some studies related to the unionism themes are then reviewed, specially those carried out within the Project *Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina* (*Teacher Unionism and Educational Reform in Latin America*). Finally, the text provides hints to continue research on these topics. The relevance of understanding the connection between the production of teachers' identities and the regulation process of teachers' work is thus highlighted.

Key words: Teacher identity. Teacher unionism. Latin America.

Uma longa introdução: à procura de significados para os processos de sindicalização do professorado

Gostaria de começar este escrito com um questionamento que me acompanha há alguns anos: Por que os docentes se sindicalizam? Comentando estimativa da UNESCO, segundo a qual a maior parte dos cinquenta milhões de docentes do planeta está sindicalizada, Tenti Fanfani (1998, p. 113-114) argumenta que o ofício docente, ademais, mantém uma capacidade mobilizatória difícil de ser encontrada em outros âmbitos, como a indústria e os serviços privados. Embora essas constatações de per se sejam suficientes para justificar o interesse pelo assunto, seria importante perguntar o porquê deste fenômeno, principalmente tentando analisá-lo de forma contextualizada. De fato, num contexto diferente do latino-americano, o espanhol Guerrero Serón (1991) se surpreendia com a pergunta oposta: Por que os docentes *não* se sindicalizam?

Particularmente, quando comecei a investigar o tema, meu interesse não radicava na sindicalização como manifestação de um movimento social específico: ao menos não parti daí. Intrigavam-me, sim, outros aspectos, um deles relativo às *identidades docentes* e o outro com base na consideração, bastante difundida no Brasil, graças a um texto de Enguita (1991), de que a *docência seria uma semiprofissão*.

O aspecto relativo às *identidades docentes* poderia ser subdividido em outros. Primeiro, aquele que se ocupa da localização da categoria na divisão social do trabalho, abordando mais propriamente o que chamamos de proletarização do trabalho docente. Trata-se, aí, de examinar se o professorado vem sofrendo redução de autonomia em seu processo de

trabalho, de forma semelhante ao que vem ocorrendo com outros ofícios, em especial a partir das últimas décadas do século passado, e as relações disso com a diminuição do *status* e o empobrecimento da categoria. Esse fenômeno teria aproximado os docentes dos demais trabalhadores, de tal maneira que, segundo alguns autores, “a consciência da exploração (capitalista) e da opressão (política) conduz a uma alternativa universalista de organização: os sindicatos” (Ferreira, 2006c, p. 233).

Cabe dizer que, nesse caso, é impossível desconsiderar as discussões acerca das conseqüências das reformas educacionais sobre o trabalho do professorado, com a ressalva de que, aí também, apropriado se faz analisar as diferenças e semelhanças entre contextos diversos.

Uma segunda forma de compreender o tema das identidades seria examinando o que subjaz à consideração de que, como docentes, seríamos membros de um mesmo ofício. Seria preciso discutir qual a natureza do ofício, quais as formas de realizá-lo, como se constrói o saber profissional, como se produzem princípios éticos comuns. Por este caminho chegamos a problematizar a idéia de identidade em perspectiva semelhante à de Tardif (2002, p. 20), para quem os docentes “se tornam o que são de tanto fazer o que fazem”; ou de Nóvoa (1995b, p. 16), segundo o qual “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos”, em que cada um se sente e se diz professor com base em sua inserção específica nesse campo de disputas.

Essa forma de abordar a questão das identidades se torna ainda mais complexa quando se substitui ou se agrega, à categoria docente, uma identidade adicional: a de *trabalhadores em educação*, reunindo sob essa égide todos e todas que atuam na instituição escola, independentemente de sua função ou natureza do trabalho realizado.

O segundo aspecto – a consideração da *docência como semiprofissão* – vai em sentido oposto do primeiro. Trata-se de investigar a situação do professorado não por comparação com a dos trabalhadores manuais, mas, ao contrário disso, por sua similitude com a situação e com a especificidade *profissional* dos trabalhadores intelectuais. Dessa forma, a idéia de semiprofissão não explicaria a sindicalização da docência, ao contrário, questionaria seu sentido e necessidade. Com base nessa referência teórica, mais sentido faria pensar-se em associações profissionais ou num modelo híbrido, chamado por Guerrero Serón de sindicalismo profissional (1993).

Tomando em conta o acima expresso, podemos perguntar: que identidade está em cena quando os docentes se reúnem em organizações feitas à imagem dos trabalhadores manuais? Eles e elas fazem isso por considerarem-se proletarizados, tal como pleiteiam as novas consignas que chamam à unidade de todos os que atuam na escola, mesmo que com tarefas de várias naturezas? Mas desde quando fazem isso, já que a origem da organização magisterial não é o movimento operário, e que enquanto categoria o magistério só existe em função de sua ligação com o Estado?

Essa tentativa de compreender a especificidade profissional relacionada às identidades docentes implica investir com mais força na procura dos motivos para a sindicalização da categoria e no conhecimento das particularidades do sindicalismo do professorado. Como sabemos, há dois tipos de associações no âmbito ocupacional: as associações profissionais e os sindicatos. As primeiras são de pertencimento obrigatório para o exercício de uma atividade, como as organizações das profissões liberais: advogados, médicos, arquitetos, engenheiros, mesmo quando esses profissionais são empregados pelo mercado, e não trabalhadores por conta própria. As segundas são de pertencimento optativo e nascem com a intenção de obter forças, pela reunião de seus membros, contra os empregadores no âmbito do mercado.

Internacionalmente, o professorado tem se agrupado nos dois tipos de organização, se bem que, na atualidade, como já dito, a maior expressão numérica ocorra nos sindicatos. No caso do ensino público, é o Estado que ocupa o papel de empregador.

Guerrero Serón (1993) toma o conceito weberiano de fechamento social¹ para tipificar as organizações do professorado. Produzindo uma pressão de baixo para cima, a sindicalização pode ser entendida como manifestação de demanda por inclusão, na qual determinados grupos sociais reúnem-se para exigir direitos. As associações profissionais, por sua vez, realizam um movimento de exclusão, desenvolvendo pressão de cima para baixo com o objetivo de garantir mercado de trabalho para o seu grupo. No caso analisado pelo autor (magistério público da Comunidade Autónoma de Madri), o professorado se reúne nos dois tipos de organizações. No que tange especialmente aos sindicatos, os motivos apresentados pelos docentes para não se afiliar foram: a má imagem dos sindicatos; a falta de tempo; a desconfiança de que os sindicatos se movam por fins políticos; e sua falta de necessidade. Os que indicam este

último motivo aproximam-se da defesa de uma associação profissional. E há três tipos de motivos que conduzem o professorado a filiar-se em sindicatos: os instrumentais ou egoístas, os solidários ou altruístas e os ideológicos, referentes, respectivamente, à defesa dos interesses individuais, dos interesses coletivos e das crenças político-ideológicas.

De fato, para além de seu caráter instrumental, os sindicatos em geral provêm de uma tradição sociopolítica ligada a uma visão socialista de sociedade, o que explicaria outras de suas características, como o voto de parte de seus membros em partidos de esquerda ou a participação em movimentos solidários. Como se vê, para sermos mais precisos na compreensão do sindicalismo docente seria necessário averiguar, em cada contexto, os motivos da criação e da participação nos sindicatos.

Em relação ao caso brasileiro, por exemplo, precisamente muitos dos trabalhos sobre o assunto analisam os sindicatos docentes na perspectiva das teorias dos movimentos sociais, reconstituindo a história da organização daqueles. Nesse sentido, são tratados como modelos de organizações que atraem pessoas movidas por interesses altruístas ou ideológicos. Para exemplificar, posso citar Bulhões e Abreu (1992), Canesin (1993), Geraldi (1996) e Souza (1997). Vianna (1999) apresenta uma vasta revisão de literatura na qual se destacam trabalhos nesta linha, que têm sido muito importantes ao permitir compreender a constituição desse sujeito coletivo; reconstruir um momento recente da história do país; e inserir as discussões sobre os sindicatos docentes no âmbito das questões mais gerais das relações de trabalho no mundo da produção.

Não obstante, Vianna faz destaques, em outro texto, dignos de serem comentados. Examinando 47 dissertações e 7 teses desenvolvidas em diferentes programas de pós-graduação brasileiros, entre 1980 e 1996, ela afirma que, embora a produção teórica sobre a organização docente tenha sido intensa nesse período, há “ausência de trabalhos que sistematizem a maneira como esta produção vem tratando o tema” (2001, p. 100). Em consequência, ela dividiu o encontrado em dois grandes blocos temáticos, o primeiro deles centrado na “formação política e consciência de classe” e, o segundo, abordando a crise da organização docente.

Pela leitura de seu trabalho percebe-se que a ênfase central dos estudos é dada à idéia de que a consciência de classe é resultado do envolvimento nas ações coletivas. Nesse caso, as produções variam na tentativa de definir a identidade dos docentes: classe trabalhadora,

intelectuais orgânicos dessa ou classe média, oscilando ideologicamente “entre os interesses do capital e os interesses dos trabalhadores” (ibid., p. 104). Ademais, se o sujeito de classe é tomado como central nas investigações, outra categoria analítica importante para compreender a gênese e situação atual da docência, bem como para visualizarem-se outras imagens e identidades docentes – as relações de gênero –, é pouco ou quase nada explorada na maioria dos trabalhos.

A temática das relações de gênero será retomada na seção final deste artigo. No que tange, ainda, à sindicalização como indicador de uma das identidades da categoria docente, também poderíamos levantar a hipótese de identidades híbridas, mescladas: proletários, profissionais, trabalhadores em educação. Os motivos para filiação e o tipo de participação em cada circunstância também devem ser variados. De acordo com o já citado texto de Fernández Enguita (1991), contraditoriamente, ao reivindicar a identidade com os demais trabalhadores, os docentes afastar-se-iam de uma representação que os poderia associar a categorias profissionais e, portanto, diminuem seu poder de barganha. Entretanto, talvez devêssemos ler a sindicalização docente ou o sentimento de proletarização não como mera opção entre alternativas possíveis, e mais como resultado de mudanças no papel e valorização dos docentes no sistema educacional. Essa parece ser a tendência expressa nos estudos resenhados na próxima seção.

Contudo, antes de seguir adiante, uma última ressalva. Vianna (2001) critica a idéia de tomar-se a ação sindical docente como se fosse a única merecedora de investigações, desconsiderando outros tipos de associações que também expressam valores presentes na categoria. Assim, cabe alertar que, neste artigo, não há ênfase às organizações de tipo sindical porque seriam elas as referências “corretas” para a análise, em contraposição ao associativismo docente como um todo. Especificamente quando as organizações sindicais são consideradas para a discussão, há a convicção de que, nelas, o trabalho docente seria visto como semelhante às demais formas de trabalho, o que possibilita problematizar quais identidades docentes se expressam na construção e consolidação desse tipo de entidade.

Contextualizando a sindicalização docente na América Latina: o que dizem alguns estudos

Considerando o problematizado na seção anterior e tentando colaborar para a sistematização da produção a respeito da organização

sindical docente, me ocuparei, agora, de algumas contribuições que analisam o sindicalismo docente na América Latina. A maioria dessa produção foi realizada com base num projeto coordenado pela FLACSO (Argentina), intitulado *Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina*.²

O objeto principal do projeto foi examinar o papel das organizações docentes nas reformas educacionais ocorridas em muitos dos países dessa Região,³ em especial a partir dos anos de 1990. Nesse sentido, até parecem responder a uma convocação feita por Nuñez (1990), que reivindica maior e melhor envolvimento acadêmico na análise do sindicalismo docente e suas implicações para a área educacional. Naquela ocasião, ele precisamente se referia à pesquisa sobre a “participação dos sindicatos de docentes nas reformas educativas” (p. 53), argumentando que “tanto historicamente, como na atualidade, os sindicatos docentes latino-americanos foram mais excluídos que incluídos nas instâncias de poder político, sendo que as formas de participação parecem ter sido limitadas e instáveis” (p. 48).

De fato, trabalhos de caráter histórico-sociológico sobre a constituição dos sistemas educacionais em nossos países não deveriam se abster de recuperar o papel do próprio professorado nesses processos. Ao parecer, os estudos em seguida citados têm em comum a intenção de apresentar categorias que nos permitam comparar as organizações docentes – tanto profissionais, quanto sindicais – nos referidos países, embora levando em consideração as diferentes formações sociais e as variações na história mais recente de cada país.

As divisões temáticas a seguir são arbitrárias e criadas com base em meus próprios interesses de sistematização.

Surgimento das organizações docentes

Em primeiro lugar, Tiramonti (2001) se ocupa da constituição do sindicalismo docente em diversos países da América Latina, usando como critérios de compreensão as formas de “desenvolvimento de seus sistemas educativos, os modelos de acumulação adotados, as necessidades do Estado de ampliar sua base social e os regimes políticos imperantes” (p. 113). Isso conduziria a dividir os países segundo fossem de modernização precoce, ou seja, com um modelo inclusivo de

diferentes setores sociais; ou de modernização tardia, em que determinados setores sociais não foram incorporados ao mercado e à participação política.

No primeiro tipo de países – e aqui a autora inclui a Argentina, Chile e México –, o corpo docente e os movimentos de professores organizaram-se também precocemente, participando da conformação das ideologias pedagógicas e das identidades docentes. Nos países de modernização tardia ocorre o oposto, isto é, as organizações sindicais e o próprio corpo docente demoram mais a constituir-se, como seria o caso da Colômbia, Brasil, República Dominicana, El Salvador, Venezuela, Costa Rica e Guatemala.

Interferência do Estado e de partidos políticos na constituição das organizações docentes

Em segundo lugar, haveria que considerar qual a interferência do Estado e/ou dos partidos políticos na criação de organizações docentes, bem como a participação dessas na institucionalização dos sistemas educacionais na Região. Em princípio, uma parcela das organizações contribui a configurar, inclusive, as normas para o setor, colaborando na definição, reconhecimento e validação das credenciais educativas.⁴ Mas é a partir dos anos de 1950 que as relações entre movimentos docentes e poder político vão se explicitar melhor, com a transformação desses movimentos em sindicatos.

Conforme Tiramonti (2001), podemos encontrar três tipos de articulação entre sindicatos e poder político. Primeiro, há países nos quais ocorre continuidade entre dirigentes partidários e sindicais, como na Venezuela, Costa Rica, México, República Dominicana e El Salvador. Segundo, existem países nos quais se produziu a incorporação dos sindicatos à estrutura de governo do sistema educativo, mas com algum grau de autonomia – este seria o caso do Chile, Argentina e Colômbia. Por último, estariam os países nos quais os sindicatos docentes se mantiveram distanciados da tutela do Estado e/ou dos partidos políticos, talvez mesmo constituindo-se em oposição ao Estado, como o Brasil e a Guatemala.

No transcorrer dos processos ocorridos em cada país, ou em cada grupo de países, observam-se modificações nas identidades docentes,

em especial quando pensamos que também as organizações tiveram que mudar sua configuração para enfrentar as novas exigências feitas ao corpo docente. Quando o Estado altera o tipo de intervenção que tem na economia, modifica suas políticas sociais, o que afeta, também, a seus funcionários. Modificam-se as imagens sociais dos ofícios, as retribuições econômicas e o grau de valorização recebido da sociedade. Como reforçarei mais adiante, é difícil manter uma imagem de profissão de Estado quando o assalariamento indica que o mais adequado é reunir forças com demais assalariados.

Além disso, Tiramonti (2001, p. 144) sublinha ser imprescindível recuperar o papel protagônico do professorado no marco das reformas educacionais, ou melhor, que se desenhem políticas que busquem a cooperação dos governos e do professorado “em torno de um eixo que permita a recomposição das relações entre docência e conhecimento”. Para tanto, quatro questões devem ser enfrentadas na discussão entre ambos os agentes:

- 1) Qualificação docente, posto que as reformas têm estado centradas principalmente em mudanças organizacionais, sem tocar na questão da formação contínua;
- 2) reconhecimento social e da autonomia profissional, considerando a evidente insatisfação dos docentes, que não se resume à questão salarial;
- 3) retribuição salarial do professorado, sobre o que, por evidente, não é necessário fazer comentários adicionais;
- 4) e marcos normativos para a regulação das carreiras docentes, objetivando superar “as tendências à precarização do trabalho docente que parecem mais orientadas ao disciplinamento que à obtenção de melhores desempenhos” (idem, *ibid.*).

Organizações docentes, suas reivindicações e as reformas educacionais

Por outra parte, para compreender a situação das organizações docentes quanto às atuais reformas, Filmus e Tiramonti (1998) partem da constatação de que a América Latina se encontra, desde as últimas décadas do século passado, quando se estrutura a terceira Revolução Industrial, em sérias desvantagens quanto à qualificação de sua

força de trabalho (Carnoy & Castro, 1997). Mesmo que seja inegável a ampliação da escolarização por todas as partes, isso não tem revertido em maior rendimento e permanência das populações na instituição escola, o que tem implicado na implementação de reformas cujo propósito seria sanar tal situação. Contudo, o contexto em que as mesmas vêm se realizando não é propriamente feliz em aportar esperanças ao processo: a globalização faz exigências de reestruturação econômica aos países, que tornam inseguros tanto os caminhos, como os resultados das referidas reformas.

Os eixos de aplicação das reformas parecem ser os mesmos em várias partes: descentralização do sistema e de seu financiamento, modificações curriculares e da estrutura dos níveis do sistema de ensino. Contudo, por virem acompanhadas de ajuste fiscal e restrição orçamentária, implicam sacrifícios que atingem o professorado, setor importantíssimo, porém raras vezes consultado. Aliás, como adiciona o citado documento, em muitos casos isso se deve a “uma cultura política que privilegia o confronto à negociação nas relações das organizações de interesses com o Estado” (Filmus & Tiramonti, 1998, p. 2). Mais especificamente quanto ao trabalho do professorado, as reformas vêm tentando introduzir:

- Diversas formas de avaliação do trabalho docente.
- Estímulos ao desempenho profissional que deram lugar a diferenciações entre os professores.
- Maior flexibilidade no trabalho docente.
- Programas especiais que trouxeram, para os docentes participantes, condições de trabalho distintas das condições “normais” sob as quais trabalha o resto dos professores.
- Reforço da supervisão e escrutínio do trabalho escolar.
- Incentivar a participação de outros atores na gestão da escola, por exemplo, dos pais de família, das empresas etc.
- Impulsionar os docentes a adquirirem um maior compromisso com sua atualização (Loyo, 2001, p. 78).

Não obstante, “apesar de que habitualmente se supõe que os sindicatos do setor público se oporiam a essas reformas organizativas, o certo é que suas respostas foram diversas e incluíram resistência, oposição, negociação e subordinação” (Murillo, 1998, p. 3), segundo o local

analisado. Resistência e oposição são formas de mobilização – falida, a primeira; vitoriosa, a segunda – entendida aqui como a forma mais comum de ação sindical. Negociação (ou cooperação) e subordinação são tipos de contenção, isto é, de atitudes defensivas, sendo a cooperação uma contenção vitoriosa e a subordinação uma contenção falida (Murillo, 2000; Palamidessi, 2003).

Fazendo menção às mobilizações quanto às reformas nos anos de 1990, no Brasil, Argentina, Chile, Uruguai, Costa Rica, Nicarágua, Honduras, Guatemala e El Salvador, Palamidessi (2003) argumenta que “a categoria de subordinação ou contenção falida é a que apresenta menor regularidade” (p. 22). As demais atuações sindicais vão de casos de cooperação com os governos (como no Chile, Costa Rica e El Salvador) a situações de oposição aos governos, com obtenção de êxitos parciais. Já Murillo (1998) assinala que, na Argentina e Venezuela, ocorreu um processo de resistência (sem concessões do governo), enquanto no México o processo foi de oposição, ou seja, houve concessões do governo.

Por outro lado, mesmo reconhecendo a variabilidade das entidades representativas do setor, é possível identificar objetivos comuns nas reivindicações docentes, dentre as quais se encontram as condições de emprego e de ensino, significativas porque, como é óbvio, a qualidade da educação e seu custo econômico dependem, em imensa medida, das condições em que é realizado o trabalho docente (Murillo, 1998).

Um achado comum em alguns trabalhos se refere ao que já foi dito por Filmus e Tiramonti (1998): em geral, as entidades docentes não costumam ser consultadas no processo de elaboração e aplicação das reformas. Assim, no estado da arte feito por Murillo (2001), abrangendo 75 trabalhos sobre sindicalismo docente na América Latina, escritos nas décadas de 1980 e 1990, ela indica que “a maioria dos trabalhos analisados coincide em assinalar a insuficiente participação dos docentes organizados na discussão e definição de políticas educativas e inclusive de suas próprias condições de trabalho” (p. 37). À mesma conclusão chega Palamidessi (2003, p. 7), para o qual, na maior parte dos países, “são escassas e limitadas as iniciativas estatais de geração de dispositivos públicos permanentes de negociação com atores da sociedade civil. Em contrapartida, em muitos casos as reformas contribuíram à debilitação das representações coletivas tradicionais”. Loyo (2001, p. 79) também argumenta, de forma enfática, que, como as

equipes que levam adiante as reformas não têm condições de oferecer melhoria salarial ao professorado, prefeririam simplesmente “que os sindicatos desaparecessem como por um passe de mágica”.

Realmente, essa parece ser uma perspectiva existente, como se pode depreender da seguinte citação que, por seu grau de generalização, torna-se tendenciosa, simplesmente desconsiderando as organizações docentes como possíveis interlocutores nas discussões sobre as reformas educacionais:

(...) os sindicatos de docentes nos países de América Latina e Caribe em geral não conseguiram que o público se identificasse com sua causa, em parte porque os docentes muito pouco lutaram por reformas que façam crescer o rendimento educacional das crianças. Se individualmente os docentes com freqüência foram admirados por seus excelentes esforços por melhorar a aprendizagem das crianças, os sindicatos de docentes rara vez contribuíram para iniciar reformas para dar mais eficácia às escolas. Em essência, ainda que venham exigindo que os docentes sejam tratados como profissionais, os sindicatos comumente interpretaram que sua função é a de representar os docentes somente como trabalhadores em relação de dependência. Isto poderia suscitar um debate quanto à representatividade das organizações docentes. (Carnoy & Castro, 1997, p. 27)

Vejamos, então, quais seriam os tipos de conflito entre os governos e os docentes. Para Palamidessi (2003), poderíamos categorizá-los em três tipos: econômico-corporativo (salários, estatutos, dissídios coletivos, regimes de aposentadoria); político-corporativo (demandas por participação nas decisões sobre as políticas educacionais); e político-ideológico (discordâncias quanto ao delineamento das políticas e ingerência de organismos internacionais na definição das mesmas).

É possível vislumbrar, na lista acima, certa similitude com os temas comuns nos discursos das organizações docentes, investigados por Loyo (2001, p. 69):

A defesa da escola pública e a exigência de que o Estado cumpra com suas obrigações em matéria educativa.

A luta contra qualquer medida em que se perceba um sentido privatizante.

A denúncia constante sobre o caráter excludente das políticas neoliberais.

A inclusão dos temas da globalização e do papel dos organismos internacionais.

A exigência de uma maior participação dos docentes no debate e na formulação das políticas educacionais.

A importância da profissão docente e a necessidade de revalorizá-la.

O primeiro e, mais especialmente, o último tema não são dedutíveis necessariamente da lista de conflitos apresentados por Palamidessi, expressando uma abordagem que poderia ressignificar o papel dos educadores na esfera educacional e nas reformas em curso e definir outra esfera de atuação para as organizações sindicais. Do grau de radicalidade desta ressignificação poderá depender a superação de posições defensivas para posições propositivas no âmbito da ocupação, mais precisamente sobre a formação dos docentes, a organização do trabalho na escola e outras mudanças de caráter pedagógico (Ferreira, 2006b).

Não obstante, isso não necessita ser entendido como adoção de posturas conciliadoras, e sim como orientações mais profissionais e inovadoras que busquem articular demandas trabalhistas com a defesa de uma visão de instituição escolar diferente da apresentada pelos governos (Ibarrola & Loyo, 2001). De todas as formas, e especialmente porque não são organismos com voz nos processos de reformas, a defesa que os sindicatos fazem dos interesses trabalhistas de seus filiados é legítima e é o que define o caráter sindical das organizações.

Características das organizações sindicais

Quanto às características das entidades sindicais, Loyo (2001) afirma que majoritariamente estão formadas pelo professorado de escolas públicas. Aliás, não encontrei comentários mais profundos a respeito da participação de empregados técnico-administrativos das escolas nos sindicatos, o que é uma realidade ao menos no Brasil e na Argentina. Em minha opinião, esse é um tema que deveria ser investigado com certa urgência. Docentes e funcionários têm carreiras diferentes e tarefas de natureza completamente diversa, o que coloca para as organizações o desafio de articular interesses diferenciados em sua base. Além disso, seria preciso conhecer, também, quais as formas de representação de ambos os grupos nas instâncias sindicais, e qual o peso que têm nas disputas e relações de poder intra-sindicais.

Em segundo lugar, as entidades partem do preceito do direito de associação e de livre afiliação, mesmo que tenham que observar limitações

jurídicas quando de suas atividades, como greves. Reivindicam sua autonomia, embora muitas estejam próximas às perspectivas de algum partido político; e se regem por estatutos que buscam definir normas democráticas de funcionamento, em especial quanto à eleição de dirigentes. Embora estejam (todas) associadas à Confederação de Educadores Americanos (CEA) e à Internacional da Educação (IE), sua articulação internacional parece ter caráter mais formal do que propriamente orgânico. Por fim, financiam suas ações com cotas de seus afiliados.

Alguns dos autores já citados (Ibarrola & Loyo, 2001; Loyo, 2001; Palamidessi, 2003) procuram determinar como os docentes, em cada país, se organizam com o propósito de adquirir mais força e visibilidade. Há países nos quais a existência de várias entidades não integradas caracteriza um quadro de fragmentação, como acontece na Guatemala e na Costa Rica. Em outros, encontramos os sindicatos integrados em confederações, como na Argentina e no Brasil. E, em locais como Chile e México, temos associações ou sindicatos nacionais praticamente únicos.

Enfim, o conjunto de trabalhos mencionados nos sugere a necessidade de examinar a posição das organizações docentes como agentes nos processos de reforma educacional na América Latina, sem deixar de captar, primeiro, que as especificidades locais expressam situações muito variadas; segundo, que de acordo com cada agente – sindicatos, governos, organismos internacionais – os sentidos atribuídos às reformas, a seus modelos e à sua importância serão variados, o que necessariamente implica disputas e conflitos de diversos graus, que também devem fazer parte das mesas de negociações das reformas.

À guisa de conclusão: algumas perspectivas para a continuidade de estudos sobre o sindicalismo docente

Como já comentei, meu interesse pelo sindicalismo docente procede da pergunta a respeito das identidades, conectada ao debate sobre a posição social da categoria. Tentando inserir esses questionamentos numa perspectiva mais dinâmica, parece-me importante compreender as identidades como sendo produzidas por distintas fontes, sendo múltiplas e diferenciadas.

Tal como argumenta Lawn (2001), a identidade “oficial” do professorado é um efeito das necessidades do Estado de organizar o sistema

educativo, constituindo-se, igualmente, numa forma eficaz de controle sobre os docentes. Explica que os docentes são praticamente invisíveis no plano educativo oficial, pois nesse a ênfase está posta sobre o processo de ensino-aprendizagem, sendo os docentes considerados meras partes de uma engrenagem.⁵ Entretanto, Law (2001, p. 118) comenta que, em momentos de suposta anomia, “os professores estão em primeiro plano, escrutinados e reprovados. É então que a sua identidade aparece como inadequada e é sujeita à alteração”. Por isso, diz ele, a identidade é moldada por meio dos discursos que a constroem, ao construir o próprio sistema: “a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou” (idem, *ibid.*).

Por outra parte, o autor, que realiza sua análise focando o caso inglês, admite que o envolvimento dos docentes em movimentos sociais é uma forma alternativa de produção de identidades. Ele dá dois grandes exemplos, no século XX, de participação do professorado em atividades político-sociais. Um deles seria a adesão ao Partido Trabalhista inglês, e o outro o envolvimento de professoras no movimento feminista do início do século, o que fez com que “pelo menos uma geração de professoras, no início dos anos 20, [fosse] sindicalizada, através do sindicato feminista de professores ou de alguma ala significativa de um sindicato principal” (p. 124).

Em se tratando da América Latina, podemos dizer que o raciocínio de Lawn encontra semelhanças com processos acontecidos aqui. Para ficar mais claro, vou exemplificar com o caso argentino, em dois momentos distintos. Em primeiro lugar, se há um marco institucional para a organização do sistema educacional público na Argentina e a constituição da categoria docente, ele está estabelecido nas últimas décadas do século XIX, por meio de iniciativas levadas a cabo pela chamada geração dos anos de 1880 (os “pais fundadores” da Instrução Pública, segundo Pinkasz [1993]). Será a necessidade de consolidar e unificar um Estado nacional, republicano e com liberdade de culto, além de desenvolver um modelo econômico agroexportador, que conduzirá à organização do ensino. Em um país conformado por diversas levas migratórias e por indígenas, a integração nacional por meio da educação adquiriu, para os setores majoritários na época, a forma de uma “guerra por outros meios” (Puiggrós, 1994, p. 87).

A consecução de tal propósito só pôde ocorrer pela constituição de um determinado tipo de sujeito: a docência. Este fenômeno possui

características *sui generis* no caso argentino, já que, para Domingo Sarmiento, personagem mencionada de forma unânime pelos autores consultados como mentor do processo, se não existia pessoal habilitado para organizar a escola primária e promover a formação de docentes, havia que “importá-lo”. Daí porque o governo convidou, entre 1869 e 1898, 65 professoras estadunidenses para que viessem conformar uma idéia de docência, o chamado “movimento normalista”: “(...) uma pedagogia de Estado, na qual a formação dos futuros professores como ato de controle do processo escolar constitui o fator fundamental” (Narodowski, 1997, p. 52).

Em segundo lugar, recuperemos o que diz Tiramonti, apresentado aqui na seção “Surgimento das organizações docentes”, sobre momentos mais recentes da América Latina, quando as transformações dos modelos econômicos influenciaram as relações trabalhistas do Estado com seus funcionários, principalmente docentes. Se uma “sociedade salarial” veio substituir anteriores formas de organização social e do trabalho, o professorado também teve que modificar suas identidades. De docentes sacerdotes e sacerdotisas, de funcionários de Estado passaram a trabalhadores assalariados. Para a constituição dessa nova identidade, articulam-se tanto a pressão dos setores dirigentes, quanto há “um esforço explícito das organizações do magistério (Cardelli, 1999), que requeriam esta mudança para assimilar suas práticas às do conjunto de movimento sindical” (Tiramonti, 2001, p. 123).

Desse modo, é perceptível que a questão da identidade, melhor dizendo, da *transformação nas identidades*, está articulada aos processos de regulação do trabalho do professorado. Lógico que, nesse contexto de disputas entre Estado e categoria, aquilo que conduziu uns e outros a disputar características para as novas imagens de docentes não foi o mesmo motivo. Mas, como essas configurações costumam ser disputadas em situações de conflito, quando o foco dos conflitos se alterna, as imagens terminam por superpor-se: falamos, assim, de convivência de várias identidades. Tiramonti (2001, p. 123-124) destaca que:

(...) os sindicatos abandonam a etapa de constituição de sua base social através de suas lutas pela normatização da atividade docente e o estabelecimento das regras de funcionamento e controle do campo (Estatutos Docentes) e avançam em lutas reivindicativas, que deslocam seu foco de atenção da regulação à disputa por recursos e condições de desempenho.

Em síntese, ao perguntar a sindicalistas se os docentes se consideram trabalhadores ou profissionais, com base na própria consolidação de sindicatos semelhantes a entidades não profissionais (Ferreira, 2006c), alguns encaminhamentos para análise transparecem. Primeiro, há que reconhecer a necessidade de examinar a consolidação dos sindicatos com base numa gênese contextualizada da docência, pois, como sabemos, os docentes se mobilizam originalmente em organizações acadêmicas ou culturais, não em organizações sindicais, típicas do século XX (Diker, 1995). Como vimos, modificações no processo de trabalho da categoria, em seu *status* social, recrutamento por gênero e classe, relacionadas a mudanças sociais mais amplas ocorridas no âmbito de cada país, devem ser examinadas se quisermos uma melhor compreensão das transformações nas identidades docentes.

Segundo, há que aceitar que, se os docentes não se sentem (totalmente) trabalhadores, tal como indica a citada pesquisa de Ferreira (2006c), outra coisa é que, inegavelmente, a maioria das organizações de docentes está integrada a federações internacionais e nacionais, que agrupam, também, entidades de trabalhadores manuais. Nesse sentido, parece que a opção pela sindicalização, como uma prática social, no caminho de uma identidade de classe, se apresenta como *uma* das imagens da docência atualmente – mas nem é única, nem translúcida. Essa conclusão sobre a falta de equiparação linear entre ser sindicalizado e considerar-se trabalhador é corroborada, inclusive, por uma entidade de classe, a Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA):

A identidade de proletário não aparece clara no setor docente, seja por sua extração de classe, seja por uma explícita e manifesta solidariedade de classe com outros setores do mundo do trabalho que só aparece na militância sindical – tanto no campo do emprego público em geral, como no campo da saúde e da administração do Estado. Em realidade, o caráter de proletário não se outorga desde fora do sujeito, mas precisamente a partir de sua prática histórica assumida coletivamente como identidade. (CTERA, 2005, p. 166)

Há um segundo encaminhamento a abordar. Trata-se de voltar a discussão sobre as identidades docentes na direção da *natureza do trabalho* do professorado. Nesse caminho, a busca de uma profissionalidade deve ocorrer associada à melhoria do trabalho realizado numa

escola pública de qualidade para todos, por meio de uma formação providenciada pelos sindicatos de trabalhadores em educação, tal como indicado na seção “Organizações docentes, suas reivindicações e as reformas educacionais”, em relação a posições propositivas dos sindicatos. Essa idéia também parece estar presente nos debates da CTERA, para quem o Estado possui interesses diferentes e apresenta outro significado para o conceito de profissionalidade.

Desse ponto de vista, para os sindicatos, “a reivindicação das questões específicas do professorado (...) não pode se dar apenas no plano econômico, porque a agressão que os trabalhadores em educação estariam sofrendo, por parte das políticas neoliberais, é agressão à idéia de educação pública como um todo” (Ferreira, 2006a, p. 10-11). Assim sendo, segundo a CTERA, seria preciso deslocar, do campo de discussão, a dicotomia entre proletário e profissional, na análise do trabalho docente:

A defesa da identidade de trabalhador da educação articula a luta contra a retirada de direitos trabalhistas e o papel protagônico dos professores e professoras no desenvolvimento de projetos educacionais. Mas esse trabalhador/profissional pode ser assim definido porque não se entende o “profissional” como aquele que representa um papel exclusivamente técnico e individualizado, e sim coletivo e visando os interesses dos grupos mais desfavorecidos da sociedade. (Idem, ibid., p. 15)

Por fim, um último comentário. Especificamente no caso da docência, é impossível pensar sua história e desenvolvimento e as imagens que foram traçadas sobre ela no transcorrer dos tempos, sem necessariamente compreendê-la com base nas interações entre gênero e classe social. Do ponto de vista macrossocial, no transcorrer dos tempos a docência alterna maioria masculina, feminina e classe social de origem. Em termos de identidades e representações, a idéia da docência como um trabalho de mulher parece ser majoritária desde há muito. Estudos vêm indicando a necessidade de compreender-se melhor em que medida essa representação interfere em inúmeros aspectos, desde a retribuição econômica que se acredita suficiente para uma categoria formada por mulheres, as imagens que se pretende corretas para representar a docência, aos comportamentos que se consideram adequados de parte do professorado.

Quanto aos estudos sobre sindicalismo docente, segundo Vianna (1999, 2001), muitos trabalhos desconsideram a questão de gênero, nem ao menos tratam a presença feminina nas organizações, o que

decorreria do fato de que os sindicatos se constituem como modelos de organização masculinos. Ferreira (2004a, 2004b) discute quais as implicações possíveis da sobre-representação de homens nos cargos dirigentes dos sindicatos sobre o cotidiano dos mesmos e das escolas, bem como questiona a (in)existência de atuação do sindicato em torno das questões de gênero junto à sua base e as conseqüências disso também sobre as práticas escolares.

Parece-me que a sindicalização docente, vista por meio das lentes das análises de gênero, é um veio bastante promissor, inclusive no que tange à sua articulação com as identidades docentes. Fica a sugestão de que se multipliquem estudos para conhecimento e debate sobre o tema.

Recebido em maio de 2007 e aprovado em junho de 2007.

Notas

1. Veja-se Weber (1994), especialmente, no primeiro capítulo da Primeira Parte, o parágrafo 10 (“Relações abertas e relações fechadas”) e, no segundo capítulo da Segunda Parte, o parágrafo 2 (“Relações econômicas ‘abertas’ e ‘fechadas’”).
2. Alguns desses estudos foram impulsionados pelo *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe* (PREAL), ação conjunta do *Diálogo Interamericano* e da *Corporación de Investigaciones para el Desarrollo*, com patrocínio da *United States Agency for International Development* (USAID), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros.
3. O conjunto de produções elaboradas ou obtidas no âmbito do referido projeto não abarcou a totalidade dos países da Região, mas sim um número bastante significativo, se considerarmos as produções apresentadas por consultores no transcorrer do projeto. Dentre os países, pode-se citar: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Peru, Uruguai.
4. Lembremos que tal processo foi semelhante em outras partes do mundo. Nóvoa, por exemplo, ao referir-se à gênese da docência na Europa, assinala a importância das associações docentes que, especialmente a partir da metade do século XIX, reforçam a pressão sobre o Estado para a constituição de uma categoria docente sustentada numa cultura profissional: daí o nascimento das escolas de formação do magistério. Andando o tempo, ele chega a afirmar que “o prestígio dos professores no início do século XX é indissociável da ação levada a cabo pelas suas associações, que acrescentam à *unidade extrínseca* do corpo docente, imposta pelo Estado, uma *unidade intrínseca*, construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo” (1995a, p. 19).
5. Cabe lembrar, aqui, a referência de Nóvoa (1995c) ao tema: lançando mão da imagem do jogo de *bridge*, destaca que os docentes ocupam o lugar do morto, ou seja, embora tenham sempre que expor suas cartas, não podem interferir no jogo, “sua voz não é essencial para fixar o desfecho dos acontecimentos” (p. 7). Dessa forma, utilizando-se da metáfora dos triângulos – pedagógico, político e do conhecimento –, diz que os docentes ocupam sempre o vértice não privilegiado dos mesmos.

Referências bibliográficas

BULHÕES, M.G.; ABREU, M. *A luta dos professores gaúchos – 1979/1991: o difícil aprendizado da democracia*. Porto Alegre: L&PM, 1992.

CANESIN, M.T. *Um protagonista em busca de interlocução: um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1º e 2º graus em Goiás, na conjuntura 1979/1989*. 1993. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CARDELLI, J. Una reflexión sobre el trabajador de la educación. *Boletín Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina*, Buenos Aires, n. 3, p. 15-17, mar. 1999.

CARNOY, M.; CASTRO, C.M. ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 17, p. 6-30, dic. 1997.

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. Informe Argentina (CTERA). In: LABORATORIO DE POLITICAS PUBLICAS BUENOS AIRES. *Las reformas educativas en los países del cono sur: un balance crítico*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 65-169.

DIKER, G. Consideraciones teóricas para um abordaje histórico del gremialismo docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 18., 1995, Caxambu. *25 anos da ANPED*. Caxambu: ANPED, 1995. (CD-ROM).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERREIRA, M.O.V. Mulheres e homens em sindicato docente: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 391-410, 2004a.

FERREIRA, M.O.V. Representações sobre relações de gênero entre sindicalistas do CPERS-Sindicato. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPed), 27., 2004, Caxambu. *Anais...* São Paulo: ANPED, 2004b. (CD-ROM). Disponível em: <www.anped.org.br>.

FERREIRA, M.O.V. Discutir educação é discutir trabalho docente: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de La Educación de La República Argentina (CTERA). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPed), 29., 2006, Caxambu. *Anais...* São Paulo: ANPED, 2006a. (CD-ROM). Disponível em: <www.anped.org.br>.

FERREIRA, M.O.V. Significados da qualificação profissional para uma Central de Trabalhadores em Educação: o caso da CTERA (Central de Trabajadores de La Educación de La República Argentina). In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPed Sul), 6., 2006, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006b. (CD-ROM).

FERREIRA, M.O.V. Somos todos trabalhadores em educação?: reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 225-240, maio/ago. 2006c.

FILMUS, D.; TIRAMONTI, G. Presentación del proyecto: conformación del grupo de trabajo Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina. *Boletín Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina*, Buenos Aires, n. 1, p. 1-2, oct. 1998.

GERALDI, C.M.G. Os professores, seus movimentos e o sindicato: o que dizem alguns estudos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 8., Florianópolis, 1996. *Anais...* Florianópolis: UFSC/UEDESC, 1996. p. 415-430.

GUERRERO SERÓN, A. ¿Por qué el profesorado no se sindicala? In: SÁNCHEZ, J.M. (Ed.). *La sociología de la educación en España*. Madrid: JMS, 1991. p. 187-195.

GUERRERO SERÓN, A. *El magisterio en la comunidad de Madrid: un estudio sociológico*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura, 1993.

IBARROLA, M.; LOYO, A. Estructura del sindicalismo docente en América Latina. In: TIRAMONTI, G.; FILMUS, D. (Coord.). *Sindicalismo docente & reforma en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO; Temas, 2001. p. 71-110.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LOYO, A. Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 25, p. 65-81, ene./abr. 2001.

MURILLO, M.V. Los sindicatos latinoamericanos y las reformas del sector social: restricciones institucionales y políticas alternativas. *Boletín Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina*, Buenos Aires, n. 1, p. 3-4, oct. 1998.

MURILLO, M.V. Del populismo al neoliberalismo: sindicatos y reformas de mercado en América Latina. *Desarrollo Económico*, Buenos Aires, v. 40, n. 158, p. 179-212, jul./sep. 2000.

MURILLO, M.V. Sindicalismo docente en América Latina: aproximaciones al estado del arte. In: TIRAMONTI, G.; FILMUS, D. (Coord.). *Sindicalismo docente & reforma en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO; Temas, 2001. p. 35-70.

NARODOWSKI, M. Para volver al Estado; del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 17, p. 51-55, dic. 1997.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995a. p. 13-34.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995b. p. 11-30.

NÓVOA, A. Prefácio à segunda edição. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995c. p. 7-10.

NUÑEZ, I. Sindicatos de maestros, Estado y políticas educacionales en América Latina. In: FRANCO, M.L.; ZIBAS, D. (Org.). *Final do século: desafios da educação na América Latina*. São Paulo: Cortez; CLACSO-REDUC, 1990. p. 39-59.

PALAMIDESSI, M. *Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL, 2003. 35p. (Documentos, 28).

PINKASZ, D. Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires. In: PUIGGRÓS, A. (Dir.). *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Galerna, 1993. p. 13-58.

PUIGGRÓS, A. *Sujetos, disciplina y curriculum: en los orígenes del sistema educativo argentino*. 2. ed. Buenos Aires: Galerna, 1994.

SOUZA, A.N. Movimento sindical docente: a difícil trajetória. In: LEITE, M.P. (Org.). *O trabalho em movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil*. Campinas: Papirus, 1997. p. 113-174.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENTI FANFANI, E. El maestro en la jaula de hierro. In: ISUANI, A.; FILMUS, D. (Comp.). *La Argentina que viene: análisis y propuestas para una sociedad en transición*. Buenos Aires: Norma, 1998. p. 89-119.

TIRAMONTI, G. Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los '90. In: TIRAMONTI, G.; FILMUS, D. (Coord.). *Sindicalismo docente e reforma en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO; Temas, 2001. p. 111-146.

VIANNA, C. *Os nós do "nós": crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

VIANNA, C. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 100-130, dez. 2001.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 3. ed. Brasília, DF: UNB, 1994. v. 1.