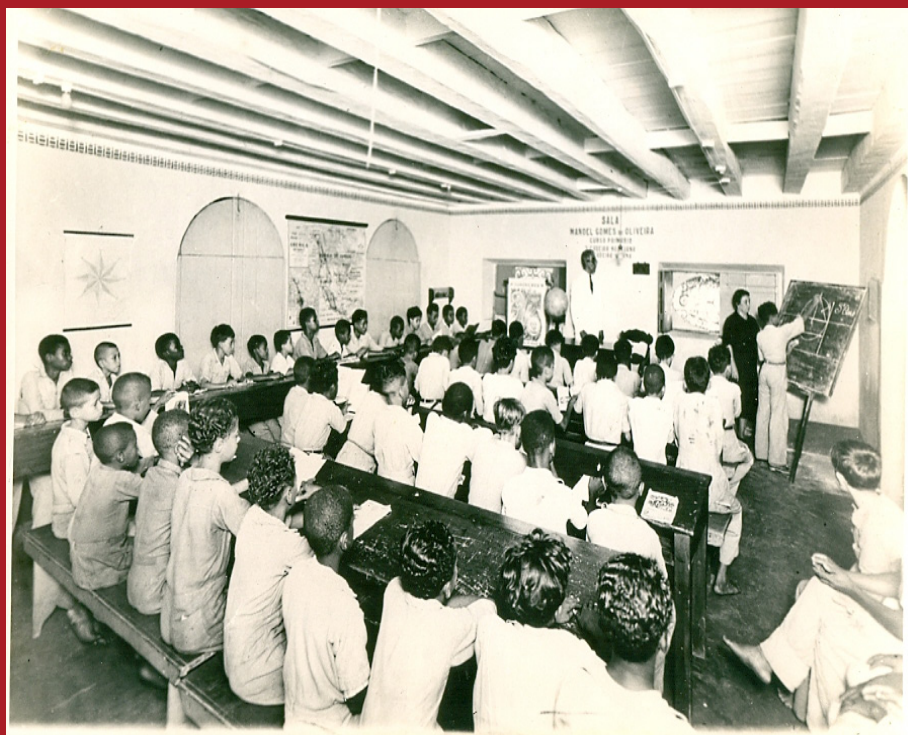


SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO ATLÂNTICO SUL, SÉCULOS XIX E XX



YAN SOARES SANTOS
DAYANA RAQUEL PEREIRA DE LIMA
ORGANIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
REITOR: VALDINEY VELOSO GOUVEIA
VICE-REITORA: LIANA FLIGUEIRA CAVALCANTE



CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
DIRETOR: ULISSES CARVALHO SILVA
VICE-DIRETORA: FABIANA CARDOSO SIQUEIRA

EDITOR

Dr Ulisses Carvalho Silva

CONSELHO EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO

Dr Ulisses Carvalho Silva

Carlos José Cartaxo

Magno Alexon Bezerra Seabra

José Francisco de Melo Neto

José David Campos Fernandes

Marcílio Fagner Onofre

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO

COORDENADOR

Pedro Nunes Filho



Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

S115 Saberes e práticas docentes no Atlântico Sul, séculos XIX e XX [recurso eletrônico] / Organização: Yan Soares Santos, Dayana Raquel Pereira de Lima. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2024.

Recurso digital (2,55 MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-421-4

1. Educação - História - Brasil. 2. Docência - Prática.
3. Formação docente. I. Santos, Yan Soares. II. Lima,
Dayana Raquel Pereira de.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 37(091)(81)

Elaborada por: Susiquine R. Silva - CRB 15/653

Yan Soares Santos
Dayana Raquel Pereira de Lima
Organização

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO ATLÂNTICO SUL, SÉCULOS XIX E XX

EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA
2024

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
Adriana Maria Paulo da Silva	
APRESENTAÇÃO.....	10
Dayana Raquel Pereira de Lima	
Yan Soares Santos	
O ESTABELECIMENTO DA PROFISSÃO MAGISTÉRIO: MODALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL (1808-1889).....	24
Maria Inês Sucupira Stamatto	
Maria Cláudia Lemos Moraes do Nascimento	
PROTAGONISMO DOCENTE NA TRANSMISSÃO DO MAGISTÉRIO ENTRE MULHERES - SÃO PAULO (1827-1860).....	47
Fabiana Garcia Munhoz	
TRAJETÓRIA FORMATIVA DA DOCÊNCIA PÚBLICA SECUNDÁRIA NA PROVÍNCIA DA PARAÍHYBA: O NOTÓRIO CASO DE MANOEL PEDRO CARDOSO VIEIRA	77
Itacyara Viana Miranda	
Nayana R. C. Mariano	
Vivia de Melo Silva	

PRÁTICAS DE HIERARQUIZAÇÕES DOCENTES: ENTRÂNCIAS
E ASSOCIATIVISMOS EM PERNAMBUCO EM FINS DO SÉCU-
LO XIX E PRIMEIRA METADE DO XX.....100

Dayana Raquel Pereira de Lima

Yan Soares Santos

ENTRE DENÚNCIAS, QUEIXAS E PROCESSOS DISCIPLINA-
RES: ANÁLISES DE MODELOS DOCENTES EM PERNAMBUCO
(1889 – 1911)134

Isabela Nathália Nunes Tristão

Fabiana Sena

NARRATIVAS CÍVICAS E SEUS SENTIDOS PEDAGÓGICOS:
CULTURA HISTÓRICA NA BELÉM MODERNA (1889-1923)..160

Rafaela Paiva Costa

PRECEITOS HIGIÊNICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSO-
RES EM PERNAMBUCO (1912-1935),,186

Adlene Silva Arantes

Jonathas de Paula Chaguri

UMA HISTÓRIA DE MULHERES NA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE EDUCAÇÃO (1924-1959).....212

Rosivania Maria da Silva

Genilson de Azevedo Farias

Olívia Moraes de Medeiros Neta

ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE – LUTAS, MOVIMEN-
TOS E DESAFIOS (1930–1982)242

Octávio José Zimbico

José G. Gondra

ASSOCIAÇÕES E SINDICATOS DOCENTES NA ARGENTINA E NO BRASIL. ELEMENTOS PARA UMA HISTÓRIA COMPARADA.	266
--	-----

Adrián Ascolani

Julián Gindin

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES	314
----------------------------------	-----

ASSOCIAÇÕES E SINDICATOS DOCENTES NA ARGENTINA E NO BRASIL. ELEMENTOS PARA UMA HISTÓRIA COMPARADA¹

Adrián Ascolani

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina)

Universidad Nacional de Rosario (UNR, Argentina)

aascolani@yahoo.es

Julián Gindin

Universidade Federal Fluminense (UFF, Brasil)

jgindin@id.uff.br

A comparação do associativismo e do sindicalismo dos trabalhadores em educação tomando dois casos nacionais, que por sua vez compreendem casos estaduais e locais heterogêneos, é uma tarefa complexa, mas possível. Existem identidades docentes, modelos organizacionais, visões de mundo e ideologias, estruturas regulatórias, e táticas sindicais que, por sua semelhança, permitem a tarefa comparativa.² No final do século XIX e na primeira metade do século XX, formaram-se as primeiras associações nas principais cidades, principalmente capitais de províncias ou estados, nas quais estavam localizadas as instituições formadoras, havia maior concentração de empregos e muitas vezes se concentrava o poder político.

¹ O presente capítulo é uma tradução, com algumas modificações, de Ascolani e Gindin (2018).

² Para uma comparação histórica sistemática da Argentina e do Brasil, ver Fausto e Devoto (2004).

Nesse meio século, a organização, em geral, caracterizava-se por corresponder a um certo nível de ensino, ou à rede na qual trabalhavam os professores. No Brasil, quem esteve à frente das experiências associativas foram os professores estaduais, fato compreensível porque, ao contrário da Argentina, nunca houve um segmento significativo de professores federais no ensino básico. Outras características deste associativismo docente decorriam do carácter técnico-profissional do trabalho docente e do enquadramento dos professores como “funcionários públicos”. Isto lhes concedeu alguns privilégios em relação a outros assalariados e ao mesmo tempo dificultou o uso de ações coletivas diretas, como a greve.

Assim como as semelhanças são muitas, as diferenças também o são. Uma característica distintiva foi o grande peso do Estado, e particularmente do governo federal, no financiamento e gestão da educação na Argentina. Essa centralidade do Estado educador argentino também significou maior homogeneidade, controle e formação dos professores primários, bem como uma regulação relativamente precoce da carreira docente.

Muito se tem falado na produção historiográfica sobre o “apostolado laico” dos professores e professoras das escolas normais como obstáculo à sindicalização e à greve. Mas é importante não esquecer que essa característica distintiva mantinha o setor unido, e sem essa identidade coletiva e essa prévia sociabilidade institucional, a construção das associações docentes teria sido mais difícil. A tardia organização dos professores de nível médio e mais ainda de professores universitários, explica-se em parte pela ausência ou menor presença relativa de uma formação comum que marcasse a sua identidade profissional.

A questão da consciência de classe do professor tem sido já uma preocupação dos anarquistas, no início do século XX, sendo depois uma preocupação dos intelectuais comunistas e mais tarde, na década de 1970, de líderes sindicais influenciados por essas concepções anteriores e pelo avanço contemporâneo das novas correntes de esquerda. Basicamente, eles concebiam, numa perspectiva teleológica, que haveria um transitar de um associativismo corporativista e centrado na profissão para um estágio superior, de consciência da classe trabalhadora. Através desta consciência de classe os interesses setoriais tenderiam a coincidir com os interesses gerais da classe trabalhadora, bem como suas estratégias e táticas de luta. Essa visão da realidade tem transformado a própria realidade, contribuindo para moldar uma certa identidade e ação coletiva de professores organizados.

Os professores fazem parte do amplo setor de assalariados e, como outros grupos que o compõem, possuem conhecimentos técnicos profissionais, adquiridos em instituições de formação criadas, legitimadas e/ou supervisionadas pelo Estado. O controle estatal também foi em certa medida aplicado ao próprio exercício de sua profissão –especialmente no caso dos docentes públicos– o que lhe conferiu os atributos de agente público. Em consequência, o Estado tentou separá-lo da política partidária ou das ideologias que possam ser contrárias aos preceitos constitucionais. Por sua vez, os professores legitimaram suas reivindicações criticando aos governos por não atuar de acordo com o interesse público.

Ao longo da primeira metade do século XX, os professores perceberam-se como assalariados qualificados, no caso dos professores formados nas escolas normais, e como profissionais no caso de professores de ensino médio – já que se formavam em instituições de ensino superior–, ambos a serviço da sociedade. Os elementos simbólicos em torno de sua função cultural tiveram grande peso na percepção que o professor formava de si mesmo, em relativa coincidência com a que outros setores sociais tinham dele – “relativa”, porque foi sempre foi heterogênea a consideração da condição intelectual do professor, ou de seu prestígio social. No entanto, é compartilhado nestas visões que o professor teve e continua a ter -ainda com a sua progressiva proletarização – uma missão-função social de serviço público pela natureza do trabalho executado, tanto pela população infantil ou juvenil que envolve, bem como o seu papel na reprodução ou na mudança da sociedade. Neste contexto, é importante considerar o professor, e mesmo outros membros do coletivo “trabalhadores em educação”, como centro de múltiplas interpelações; e concebê-lo como um estrato socioeconômico resultante da relação dinâmica entre as variáveis constituintes desse ator, como seu grau de treinamento, seu nível de renda, seu acesso ao consumo material e cultural, suas posições ideológicas, suas ligações com outros agentes sociais e com as autoridades do sistema educacional. Com efeito, a reconstrução da experiência associativa acumulada e o contexto sócio-político em que se deram as ações coletivas dos professores é fundamental para superar abordagens reducionistas que buscam explicar práticas apenas com base nas características da categoria.

Este capítulo reconstrói o desenvolvimento do sindicalismo dos trabalhadores em educação na Argentina e no Brasil, com o objetivo de apresentar o processo histórico, revelando a multiplicidade de organizações que atuaram e sua transformação ou extinção.

Em tentativa anterior de sistematização (ASCOLANI, 2018), temos caracterizado as sucessivas formas históricas de associacionismo dos professores na Argentina, em termos de seus programas e ações, da seguinte forma: a) associativismo profissional: articulado pela identificação com os funcionários públicos e com o sacerdócio laico e professoral da difusão da cultura escolar e letrada, com prática de colocar demandas perante as autoridades públicas; b) sindicalismo docente oposicionista: tem como objetivo disseminar a consciência sindical entre os professores, entendidos como trabalhadores da educação subordinados ao Estado ou à empresa patronal, para que ocupem o lugar central como vanguarda intelectual do proletariado no processo da revolução social, através da criação de sociedades de resistência e do uso da ação direta; c) associativismo docente legalista: com foco na defesa corporativa dos professores, centrou-se na reclamação aos governos pela arbitrariedade dos seus funcionários ou autoridades políticas em relação ao trabalho e à carreira docente; d) sindicalismo docente reformista: vinculado informalmente com as centrais sindicais de tendência anarquista e sindicalista revolucionário, utilizou a ação direta, enfrentando a hostilidade férrea dos governos, que concebiam os professores como agentes do Estado sem direito de greve; e) sindicalismo docente oficial tutelado pelo governo: concebido

como organização que faria a mediação entre os trabalhadores e o Estado, enquadrado no ordenamento estatal para concentrar a representação docente perante o Estado, teve um intenso papel importante na negociação dos salários e da estabilidade; f) sindicalismo confederativo de professores: impulsionado pela intenção de unificar lideranças por meio de comissões intersindicais, federações, frentes e confederações, buscou dar alcance nacional à sua influência; g) sindicalismo docente de movimento social (ou que atua em frentes político-sindicais): confrontador com as políticas estatais e orientado para o protesto político junto com outros setores afetados pelo ajuste estatal e a flexibilização trabalhista.

Essas categorias também podem ser úteis para pensar um marco interpretativo preliminar e geral do desenvolvimento do associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil, sempre que não se esqueça que em cada um desses países houve momentos, ritmos e intensidades particulares. Ao analisar comparativamente experiências associativas e as reivindicações docentes em ambos os países, percebe-se claramente uma relativa convergência ao longo do século XX. Como será tratado em detalhe mais adiante, no Brasil, as expressões do sindicalismo docente oposicionista e o sindicalismo docente reformista tiveram muito pouco peso na primeira metade do século XX, e as tentativas de estabelecimento de um sindicalismo docente tutelado pró-governo ocorreram no setor privado. O sindicalismo confederativo dos professores foi tardio e teve pouco vigor no setor público, pelo menos até a década de 1970. O Associativismo profissional e o Sindicalismo legalista de professores predomi-

naram no Brasil durante a maior parte do século XX, esvaindo-se ao afirmar o sindicalismo docente de movimento social, nos anos 1980.

ASSOCIATIVISMO PROFISSIONAL E SINDICALISMO OPOSICIONISTA

Na Argentina, os primórdios das associações de professores correspondem às duas últimas décadas do século XIX e estão diretamente relacionados à vida cultural em torno das Escolas Normais, que se estenderam a todas as capitais provinciais na década de 1880. Provavelmente a *Asociación Nacional de Educación*, criada em 1886, inspirou outras entidades pela semelhança dos seus objetivos de universalizar a escolarização, contribuir para a formação profissional dos professores e disseminar a cultura intelectual na sociedade. Foram constituídos núcleos de esta entidade nas capitais das províncias de Salta e La Rioja, e entidades semelhantes em outras províncias, como a *Sociedad Unión del Magisterio de Santa Fe*, a *Asociación de Maestros de Catamarca* e a *Sociedad Progresista* -de Mendoza.

Esse momento pré-sindical, tanto no caso argentino como no caso brasileiro, caracteriza-se por ser expressão da relação de trabalhista e profissional no exercício cotidiano do magistério, havendo apenas manifestações excepcionais de protesto em situações extremas de atrasos de pagamento ou queda do salário real. Nesse sentido, são manifestação precoce dos vínculos corporativos as reclamações e demandas dos professores do Rio de Janeiro na década de 1870, organizados precisamente com essa finalidade, ou a resolução tomada, em 1881, pelos professores de

San Luis (Argentina) de paralisar seus trabalhos devido ao atraso salarial de oito meses, custando a demissão do diretor e dos oito professores que participaram do protesto (Cucuzza, 1986).

Na década de 1890 e na década seguinte, surgiram associações de professores em numerosas cidades da Argentina, que agregaram a seus objetivos culturais outros de caráter sindical, ou seja, a defesa de direitos docentes no plano material e moral, pois eram frequentes as irregularidades no pagamento e as arbitrariedades sofridas pelos professores. Em alguns casos, estas organizações também desenvolveram atividades mutuais. Embora seus objetivos e métodos fossem completamente diferentes dos das sociedades operárias, o impulso que os socialistas, anarquistas e sindicalistas revolucionários deram a ação sindical como uma nova forma de obter melhorias trabalhistas certamente influenciaram os professores a agregar a defesa sindical à já experimentada ação cultural de suas associações. A primeira foi a *Liga de Maestros de San Juan* (1892-1894) seguida pelo *Centro Unión Normalistas* e a associação de ajuda mútua *El Magisterio* (ambos na Capital Federal) e o *Centro de Maestros de Tucumán* (1897). No início do novo século, surgiram sociedade deste tipo em Rosário (1889), e nas províncias de Santiago del Estero, Buenos Aires (1900), Mendoza, Corrientes (1903), San Juan (1905), Tucumán (1905), Misiones (1907), e o *Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria y Superior* (da Capital Federal), que deu origem à *Asociación Nacional de Maestros* (1903), que chegou a ter filiais em Misiones, Corrientes e Tucumán. Outras entidades desse período parecem ter tido principalmente propósitos de colaboração com o progresso educacional, embora ainda

não tenham sido estudados, como o *Círculo del Magisterio*, Corrida (1901); o *Círculo del Magisterio*, Santa Fe (1902); *Unión del Magisterio Entrerriano* (1902), a *Asociación de Maestros de la Pampa* e a *Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo* (1910) –da mesma província–; a *Asociación de Maestros de Misiones* (1910); a *Asociación del Magisterio de Córdoba* (1913) (Salinas, 1910; ACRI, 2013). Esta extensa lista de organizações revela a rápida difusão alcançada pelas associações docentes e permite intuir a evolução desse vínculo profissional inicial para outro corporativo, de defesa dos interesses da categoria, ainda pré-sindical se se levam em consideração as táticas utilizadas para atingir os seus objetivos, pois em geral limitavam-se ao pedido ou reivindicação perante as autoridades ou à denúncia nos jornais. Os professores e professoras tinham uma identificação evidente com o funcionalismo público, embora com a particularidade de conceber seu trabalho como missão civilizatória, entendendo como tal a transmissão do conhecimento, de valores éticos e patrióticos e uma visão bastante compartilhado sobre o curso do progresso social (Lionetti, 2007). As semelhanças entre as associações foram fomentadas pela circulação de professores e ideias. Desde cedo, a *Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires* realizou viagens de delegados para as províncias, para organizar uma confederação (Salinas, 1910).

Paralelamente a essas ações, um setor de professores da Capital Federal, constituiu a *Liga Nacional de Maestros*, em 1911. Este grupo coincidiu com a crítica à situação trabalhista dos professores, mas tinha um programa avançado que combinava o laicismo com as críticas a aspectos estruturais da instituição

escolar, visto que alguns de seus dirigentes estavam diretamente relacionados com as *Escuelas Racionalistas* da cidade de Buenos Aires, de influência libertária e republicana espanhola, inspirada nas ideias de Francisco Ferrer Guardia. Dentro desta Liga havia tendências mais moderadas e outras abertamente anarquistas, que questionavam as escolas públicas e privadas como órgãos da burguesia e do conservadorismo. Eles concordaram com a necessidade de profissionalizar a profissão docente e melhorar sua condição econômica, intelectual e social (Barcos, 2012). Com estes propósitos, esta organização promoveu uma ação sindical, em 1912, quando o pagamento dos salários tinha duas semanas de atraso. Através de uma petição apresentado ao *Consejo Nacional de Educación*, a entidade reivindicava a normalização do pagamento. Dada a resposta negativa, a *Liga Nacional de Maestros* preparou uma greve desde meados de julho, no marco da qual os ativistas mais radicais questionaram a autoritarismo e a corrupção do governo escolar. A consequência foi a suspensão sem vencimentos dos 600 signatários do abaixo-assinado, convidando-os a retratar-se do tom desrespeitoso utilizado, e também dos professores que não compareceram ao seu trabalho. Uma semana depois, a greve havia fracassado, embora o Comando de Greve insistisse em continuar com a medida. No início de setembro foi pago o salário solicitado pelos professores, e ao final daquele mês o *Consejo Nacional de Educación* suspendeu a punição aos vinte ativistas que promoveram a greve (Manocchi, 2013).

A profissionalização da profissão e do corpo docente argentino, através de escolas normais ou institutos de professores secundário foi progressivo, mas contundente, enquanto Brasil

não tinha a mesma unidade ou homogeneidade devido à diversidade de situações estaduais, ao menor vigor das escolas normais e às maiores dificuldades económicas e políticas do Estado para avançar na escolarização da população. Ao contrário do que aconteceu na Argentina, o governo federal caracterizou-se por uma relativa debilidade, durante o período que se iniciou em 1889 e terminou em 1930. Em ambos os países, as associações de professores que surgiram tinham uma capacidade de ação coletiva muito limitada; e normalmente os salários em atraso ou a queda do salário real não tiveram efeitos perturbadores porque os professores tendiam a tolerá-los ou, provavelmente, a deixar a profissão. A identidade docente era refratária aos discursos classistas, de confrontação com as autoridades.

Do final do século XIX até 1930, no Brasil, constituíram-se associações semelhantes às do tipo moderado, com forte influência de professores normais. Algumas organizações ainda não têm sido pesquisadas, como o Grêmio dos Professores Primários de Pernambuco e o Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná, que atuaram no final do século XIX e início do século XX, respectivamente.

Em 1901, foi criada a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, tornando-se a principal experiência coletiva docente desta etapa, com 320 integrantes no ano seguinte, dos quais um terço trabalhava no interior do estado de São Paulo, mais do que dobrando esse número antes do final da década. Era uma sociedade de ajuda mútua, com serviços médicos, jurídicos e de assistência financeira aos seus membros. Editou uma revista e defendeu a representação dos professores

no governo da educação, a equiparação salarial entre professores formados nas escolas normais e professores formados nas escolas complementares, a reativação do Conselho Superior de Instrução Pública e a estabilidade no emprego. De 1904 a 1907, uma liderança socialista levou a Associação a certo distanciamento em relação ao Estado, ao reclamar pelas perdas salariais, mas depois a organização retornou à sua posição legalista e mutualista, se dissolvendo após 1918 (Catani, 1989). Na cidade de Rio de Janeiro, os professores colocaram demandas trabalhistas à princesa Izabel, através da Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte (fundada em 1888) e criaram a Associação dos Professores do Brasil, que tinha por objetivo se tornar uma entidade nacional, mas em nenhuma caso conseguiram criar uma organização estável (Lemos, 2006; Vicentini; Lugli, 2009).

No quadro deste fraco desenvolvimento associativo do magistério no Brasil, ocorreu uma greve que foi a ação sindical mais radicalizada da primeira metade do século XX –segundo o conhecimento histórico atualmente disponível–. Trata-se da greve de professores das escolas públicas municipais de Salvador da Bahia, que exigia o pagamento de salários atrasados, em janeiro de 1918, numa ação desesperada que custou a suspensão de seu principal dirigente, Isauro Coelho. Assim criou-se o *Centro de Defesa do Professorado Primário Bahiano*, que manteve a greve até agosto quando, com a mudança de autoridades municipais, foram pagos os salários reclamados e o líder docente foi reincorporado ao quadro de funcionários (Costa; Conceição, 2002).

A Associação de Professores do Rio Grande do Norte, criada em 1920, foi muito bem sucedida. Tinha um perfil moderado e colaborava com o governo. Entre suas funções estavam: assistência mútua aos associados, organização de congressos pedagógicos, criação de uma biblioteca e interação com as autoridades para a melhoria do ensino (Cavalcante, 1999; Dos Santos, 2008). Essa associação foi influenciada em meados da década de 1920 pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que teve os mesmos propósitos de alfabetização em massa, embora no quadro mais inovador do movimento escolanovista. A ABE indicou delegados que percorreram diversos estados, promovendo a criação de associações locais de educação, filiadas àquela entidade nacional, que contribuíram para o desenvolvimento qualitativo e quantitativo da educação escolar. Em alguns casos, os educadores que participaram da gestão dessas associações por um curto período de tempo depois organizaram associações sindicais, como aconteceu na cidade de Pelotas, com a Associação Sul Rio-Grandense de Professores (1924) (Cardoso, 2011). Como resultado deste incentivo ao associativismo dos professores surgiram, em 1930 e antes da chegada de Getúlio Vargas ao governo, o Centro do Professorado Paulista e a Sociedade Amazonense de Professores (Nicida, 2013).

SINDICALISMO LEGALISTA E SINDICALISMO REFORMISTA

Na Argentina, a deterioração comercial e financeira durante a Primeira Guerra Mundial resultou na crise fiscal de algumas províncias que contraíram dívidas e aumentaram seus gastos. Como consequência, registaram-se atrasos de vários me-

ses no pagamento dos salários aos professores, provocando uma propensão a modificar seu comportamento dócil para com o Estado empregador. Neste contexto foram criadas novas organizações em Misiones, La Rioja, San Juan, Entre Ríos e Río Negro. As entidades representavam, em geral, os professores das redes provinciais, enquanto os professores da rede federal das áreas rurais e dos territórios nacionais tiveram maior dificuldade para se organizar.³

Pode se ver que todas as províncias tinham suas associações sindicais de professores, porém, apenas na província de Mendoza, em 1919, e na província de Santa Fe, em 1921, os educadores confrontaram os governos com greves contra o atraso salarial. Docentes de Mendoza, no final de 1917, se reuniram em assembleia e se pronunciaram contra a forma como a Dirección-Geral das Escolas (provincial) administrou as verbas para a educação, solicitando maior intervenção do Conselho de Educação (federal), e contra as suas decisões que afetavam a estabilidade no emprego. Por isso, as relações entre o Diretor Geral das Escolas e os docentes ficaram ressentidos e, em retaliação, vários professores foram demitidos, incluindo uma supervisora que liderou o movimento –Flores Fossatti, que anos depois seria militante do Partido Comunista– além de atrasar o pagamento de salários até chegar a nove meses sem pagamento. Os professores se mobilizaram e criaram uma entidade sindical, chamada *Maestros Unidos de Mendoza*, em abril de 1919, que se filiou à *Federación Obrera Regional Argentina* do IX Congreso (FORA IX Congre-

³ Entre essas organizações estão a *Asociación de maestros nacionales "Renovación"*, de Santa Fe (1925); a *Asociación del Magisterio Láinez*, de Jujuy; e a *Federación de Docentes Nacionales*, de Entre Ríos -cujas datas de criação ainda não conhecemos.

so) (sindicalismo revolucionário). Para se opor a esta situação, o governo tentou criar uma associação oficial, a *Unión de Maestros Mendoza*. A situação gerou uma grande greve dos professores, que contou com a solidariedade da *Federación Obrera Provincial*, que declarou uma greve geral de solidariedade na província que durou 8 dias. Em resposta, o governo demitiu um número significativo de professores grevistas – que seriam reincorporados um ano depois. Os professores criaram uma nova organização, a *Asociación de Maestros de Mendoza*, também com perfil rebelde (De La Vega, 2011; Ascolani, 1999).

Do ponto de vista pragmático, nem a greve de Mendoza nem a de Santa Fe tiveram sucesso para os professores, porque as autoridades mantinham uma posição firme em relação à inadequação das medidas de força. De outro lado, foram intensas experiências coletivas que questionaram o lugar social e econômico dos professores e mostraram aos próprios professores que eles poderiam ser agentes de ações radicalizadas para levantar suas reivindicações. Comparando os dois países, pode-se dizer que as condições para a ação sindical foram relativamente mais propícias na Argentina, devido a vários fatores: a maior intensidade da agitação sindical em geral; um cenário político relativamente mais moderno e liberal, e a profissionalização dos docentes inspirados por um discurso pedagógico mais audaz. Também outros fatores mais estruturais, como o caráter mais urbano da população e, conseqüentemente, dos professores (Gindin, 2015).

Grande parte da década de 1920 foi de impasse sindical para os professores na Argentina. Era uma situação favorável para as entidades moderadas, como a *Confederación Nacional de*

Maestros, devido à paralisação dos grupos com filiações revolucionárias. Esta entidade, também de caráter sindical, mas com perfil legalista, foi criada em 1916, com o nome de *Asociación Gremial del Magisterio Nacional* (NIGRO, 1984). Era uma entidade da Capital Federal que tinha como propósito se expandir para as províncias. Sua diretriz ideológica era o respeito à ordem sistema social vigente, e se posicionou contra as tendências radicalizadas durante a conjuntura do “triênio vermelho” argentino (1919-1921) (Acri, 2013). O episódio com maior ressonância pública, que envolveu a *Confederación Nacional de Maestros*, a *Liga Nacional de Maestros* e outras entidades ocorreu em abril 1925 quando, num manifesto ao Presidente da Nação, denunciou a existência de corrupção dentro do Conselho Nacional de Educação. Alguns jornais educacionais ecoaram essas denúncias, de modo que o Conselho resolveu exonerar 18 professores por terem antecedentes de insubordinação. Com a mudança de autoridades do Conselho Nacional de Educação e a intervenção da Câmara dos Deputados no conflito, em outubro, os professores foram reincorporados (Manocchi, 2011). Um acontecimento que impactaria no associativismo docente argentino foi a Primeira Convenção Internacional de Docentes, realizada em 1928, na qual houve forte influência dos exilados professores chilenos que dirigiam a *Asociación General de Profesores* daquele país. As resoluções deste congresso delinearam um horizonte de união e política para o magistério primário ligado à aspiração de uma intensa renovação pedagógica, dando lugar para a constituição da *Internacional del Magisterio Americano* (IMA), entidade que promoveu a criação de associações e federações, principalmente na

Argentina. No calor deste impulso, formaram-se as federações provinciais em Santa Fe, Tucumán e La Pampa (ASCOLANI 2011, 2013). O golpe militar de 1930 impediu a ação da IMA, e no seu lugar ganharam relevância a *Confederación Nacional de Maestros* e o *Frente Único del Magisterio*, criado em 1931, com base de apoio nos professores primários nacionais, cuja atividade se prolongou na segunda metade da década de 1930. Esta última entidade participou na criação da *Federación de las Asociaciones del Magisterio Argentino*, em 1937. Em 1943, um congresso de unidade dessas confederações permitiu a criação da *Unión Argentina del Magisterio*. Ao longo desta década, surgiram outras duas entidades provinciais, a *Federación del Magisterio Santiagueño* e a *Asociación de Maestros de la Provincia de Córdoba*, várias associações locais, e várias associações de professores católicos, inclusive de tipo federativo, como a *Federación Provincial del Magisterio Católico de Santa Fe*, o a *Unión Gremial de Maestros Privados Entrerrianos* e a *Unión de Maestros Católicos*, de San Juan.

A capacidade de pressão destas organizações provinciais e suas confederações era limitada; e não realizaram medidas de ação direta, mesmo com a reativação do movimento operário depois de 1932. O discurso e a ação das organizações de professores das escolas públicas se concentraram na defesa do ensino laico, da renovação pedagógica e, principalmente, da regulamentação da carreira docente, com pedidos relativos a rendimentos, estabilidade, promoções, aposentadoria, equiparação salarial com professores federais, pagamento sem atraso de salários, participação na avaliação docente e representação corporativa no governo da educação. A revolução militar nacionalista

de 1943 significou o início do enfraquecimento dessas organizações sindicais. Produto da posição pró-católica e às vezes fascista do novo governo, os inspetores nomeados no governo do sistema educacional não reconheceram, obstaculizaram e até perseguiram os dirigentes sindicais dos professores.

SINDICALISMO DE PROFESSORES TUTELADOS PRÓ-GOVERNO

O início da década de 1930 foi um momento de mudança política mais pronunciada no Brasil do que na Argentina. Durante o governo centralizador e modernizador de Getúlio Vargas – que assumiu características ditatoriais em 1937, quando foi instituído o Estado Novo – mudanças importantes ocorreram em todas as ordens. Em nível educacional, foi um momento favorável para a consolidação da renovação escolanovista. Em relação ao associativismo docente, investigações recentes identificaram a constituição de uma dezena de organizações locais, no início dessa década, nos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais.⁴ O Centro do Professorado Paulista (CPP), criado meses antes da posse de Vargas, rapidamente se firmaria como a principal associação docente do país.

Desde 1933 –e depois pela Constituição de 1934–, as associações de ensino poderiam se incorporar à estrutura corporati-

4 As associações criadas no período foram a Associação de Professores Primários de Minas Gerais (1931) e a Associação Sul Riograndense de Professores (1929), da cidade de Pelotas, que organizou filiais em Rio Grande (1930), Camaquã e Osório (1931). Em Porto Alegre, em meados da década de 1930, funcionava a União dos Professores do Rio Grande do Sul; havia associações também em Botucatu e Piracicaba (Estado de São Paulo), e na cidade do Rio de Janeiro o Instituto dos Professores Públicos e Privados (1933) e outras organizações fundiram-se na União dos Educadores do Distrito Federal em 1937. Ver Carvalheiro (1989) e Cardoso (2011).

vista através da legislação eleitoral, uma vez que se estabeleceu a existência de legisladores representantes de associações de empresários, trabalhadores, profissionais liberais e funcionários públicos. O CPP aproveitou esta possibilidade, mas a Associação dos Professores Primários de Minas Gerais (APPMG), criada em 1931, não o fez (Vicentini, 1997). Em todo caso, essa modalidade de representação não seria mantida na Constituição de 1937. Foi no contexto autoritário do Estado Novo que a legislação trabalhista, ampliada pelo governo Vargas, adquiriu suas características “clássicas”: regulação das relações entre empregados e empregadores, e um sistema de sindicatos locais únicos por atividade económica, com financiamento garantido pelo Estado. O setor público ficou fora esta regulamentação.

Os dirigentes do CPP e da APPMG estabeleceram um contacto fluido com as autoridades políticas e escolares e, no caso do CPP, até os supervisores participaram nas suas assembleias e tornaram-se delegados. Sud Menucci, Diretor Geral de Educação (de 1931 a 1933), substituiu em 1933 à direção do CPP que tinha simpatizado com a frustrada revolução constitucionalista contra o governo de Vargas e esteve à frente do CPP desde 1933 até 1948.

O CPP expandiu suas atividades, com serviços mutuais e de crédito, chegando a 5.000 associados em 1937 distribuídos em diversas cidades do Estado. O CPP organizou atividades recreativas em maior grau do que os sindicatos de professores contemporâneos na Argentina, cujas atividades de lazer incluíam a divulgação de música clássica, conferências e noites de poesia. Desde 1937, o crescente o autoritarismo do governo afetou regressivamente as atividades do CPP, bem como de outras associações (Vicentini, 1997).

Promovido pela cúria paulista, professoras primárias católicas formaram, em 1919, a Liga das Professoras Católicas, entidade que em 1928 passou a ser outra associação, também formada por homens. Naqueles anos, no Rio de Janeiro atuava a Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal, para fins educacionais e para a defesa do ensino confessional.

Os professores do nível secundário do setor privado criaram no Rio de Janeiro a Confederação do Professorado Brasileiro (1926) e, posteriormente, o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro (1931), cuja liderança tinha filiações anarquistas. Esses professores foram representados por um sindicato oficial formado também em 1931, o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal – antecedente do atual Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro (SINPRO-Rio). Este sindicato foi liderado por setores da esquerda até 1937, quando o governo anulou o registro do sindicato e possibilitou a substituição da liderança sindical, como parte da virada autoritária mais geral do conjunto do regime (Coelho, 1988; Rêses, 2015). A regulamentação estatal foi fundamental na organização sindical do ensino privado em todo o Brasil, pois garantia recursos econômicos para os sindicatos, protegia as lideranças das demissões e regulamentava os direitos de greve e de negociação coletiva. As associações estaduais de professores públicos não tinham essas vantagens, embora isso permitiu contornar a imposição do sindicato único que pesava no setor privado. De acordo com o disposto na legislação, no setor privado desenvolveu-se um sindicalismo de base municipal ou intermunicipal, filiado a federações e confederações também reconhecidas pelo Estado.

Na Argentina, durante a década de 1946-1955, os dois governos do general Juan Domingo Perón tiveram uma proximidade inédita com as organizações sindicais, que progressivamente se subordinaram ao poder presidencial, ao mesmo tempo em que a legislação trabalhista criou condições muito positivas para os assalariados em matéria econômica e social. No Brasil, por outro lado, o presidente Getúlio Vargas não mobilizou a classe trabalhadora e só tardiamente buscou uma base apoio no sindicalismo. Na Argentina, o Ministério do Trabalho e Previdência promovia a substituição dos líderes sindicais de oposição, por referentes próximos do governo, até que a própria *Confederación General del Trabajo* (CGT, a central operária) identificou-se com o projeto político do governo peronista, no quadro da regulamentação da existência de organizações sindicais únicas para cada grande setor da atividade econômica. Como as organizações docentes não tinham uma capacidade de mobilização comparável à dos grandes sindicatos, permaneceram à margem da política sindical peronista, mas é possível identificar um processo análogo ao vivenciado pelos grandes protagonistas do movimento operário.

Organizações docentes da província de Santa Fe⁵ substituíram a *Federación Provincial del Magisterio*, ao mesmo tempo que a *Asociación del Magisterio de Santa Fe* sofreu a intervenção do governo de 1950 a 1955 -como também tinha acontecido em 1944- 1945-; e o *Sindicato del Magisterio de Tucumán* foi criado como entidade oficial em 1949 (SEGURA, 2014). Na

5 Referimo-nos ao *Sindicato de Maestros de la Provincia*, à *Asociación de Docentes de la Provincia de Santa Fe*, à *Asociación de Profesores y Docentes de Educación Física de Santa Fe* e à *Asociación de Maestros de Enseñanza Manual de la Provincia*. Ver Ascolani (2001).

rede federal, a *Confederación Nacional de Maestros* por alguns anos colocou reivindicações trabalhistas, com fundo político, sem receber a atenção do governo, até sua paralisação na década de 1950 (Bernetti, Puigróss, 1993). Na mesma rede, o governo promoveu a criação da *Agremiación del Docente Argentino* (1950), posteriormente vinculada à *Confederación General del Trabajo*. Por motivos internos, esta organização foi substituída pela *Unión de Docentes Argentinos* (1953), organizada no âmbito de uma Confederação de profissionais igualmente identificada com o governo (Lafiosca, 2015).

Os direitos estabelecidos pela nova legislação para as organizações reconhecidas pelo Estado também foram decisivos para a estruturação do sindicalismo dos professores da iniciativa privada. Em 1947, no âmbito das negociações em torno a um estatuto que regulamentou o ensino dos professores privados, foi criado o atual *Sindicato Argentino de Docentes Particulares* (SADOP) (SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES, 2015). O governo peronista regulamentou a carreira dos professores primários e de ensino médio através do *Estatuto del Docente Argentino del General Perón*, decretado em 1954, que estabelecia estabilidade, direitos sociais e aumentos salariais. Os professores primários foram os mais beneficiados, com aposentadorias de 100% do salário, possibilidade de acumular duas funções, e promoções no âmbito de uma “carreira docente” (REPÚBLICA ARGENTINA, 1954).

Os sindicatos oficiais de professores participaram das ações de propaganda do governo, o que seria condenado após a queda do Perón, em 1955. Inclusive essas organizações foram

dissolvidas ou sofreram a intervenção do novo governo e seus líderes foram excluídos e sancionados.

SINDICALISMO CONFEDERATIVO DE PROFESSORES

Aproximadamente a partir de meados do século XX se desenvolveram uma série de mudanças significativas para o sindicalismo docente, com diferenças dependendo do país e do setor de ensino. O papel da mulher no mercado de trabalho e na sociedade mudou, o sistema educacional continuou ou aumentou sua expansão –fundamentalmente no Brasil–, crescia a concentração de professores produto das mudanças demográficas, uma geração de ativistas estudantis formados pela esquerda radical na década de 1960 passou a atuar nas escolas e a imagem tradicional do magistério, que dificultava a ação coletiva, foi desgastada – em parte pela ação do próprio movimento docente⁶ –. De este modo, amadureciam as condições necessárias para uma ação propriamente sindical; em outras palavras, para que as demandas trabalhistas ocuparam o centro das atividades de associações docentes verdadeiramente representativas.

Na Argentina, depois que voltaram a atuar as lideranças sindicais que tinham sido afastadas pelo governo peronista, houve uma mudança no relacionamento com alguns governos provinciais, pois estes dirigentes pressionavam pelo aumento de salários, pela consolidação da carreira docente e contra as arbitrariedades do poder político. Foi este o contexto das prolongadas greves de professores nas províncias de Santa Fe (1957), Buenos Aires (1958) e Tucumán (1958 e 1959), que permitiram

⁶ Ver Vicentini e Lugli (2009), sobre o caso brasileiro.

o fortalecimento da *Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe* e da *Agremiación Tucumana de Educadores Provinciais* (ATEP), além de gerar as bases da *Federación de Educadores Bonaerenses* (FEB), que ocupou o espaço da tradicional *Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires*. Também se formou a *Confederación Argentina de Maestros y Profesores* (CAMYP), entidade continuadora da *Confederación Nacional de Maestros* (Balduzzi, Vazquez, 2000). Como parte do mesmo processo, foi promulgada a Lei nº 14.473 do Estatuto Docente, em agosto de 1958, que regulamentou o trabalho dos professores federais, mas que foi paradigma de regulamentação do trabalho para todo os docentes argentinos. Este instrumento legal estabeleceu a estabilidade, salários, promoções, tarefas, condições de trabalho, atualização salarial de acordo com a inflação, férias e participação docente na avaliação de professores (REPÚBLICA ARGENTINA, 1959).

Durante a década de 1960, as organizações docentes na Argentina experimentaram um período de crescimento e de construção de diferentes instâncias de coordenação, embora sem alcançar nem um programa comum nem uma organização nacional estável e representativa. Em 1960, um órgão de articulação chamado *Junta Docente de Acción Gremial* declarou a primeira paralização nacional exigindo o cumprimento do aumento salarial estabelecido pelo Estatuto Docente. No ano seguinte essa entidade foi suprimida, quando foi criado o *Comité Unificador de Acción Gremial* (CUDAG), integrado pela CAMYP, a *Comisión Coordinadora Intersindical Docente* (CCID), a *Unión de Educadores* (UNE) e a *Federación de Agrupaciones Gremiales de Educadores* (FAGE). Depois de anos divergindo desta última por seu

vínculo com o ensino confessional, as demais entidades se associaram à *Confederación General de Educadores de la República Argentina* (CEGERA) – criada em 1967– e constituíram o *Acuerdo de Nucleamientos Docentes* (AND), que tinha como princípios a defesa do ensino público, a unificação das organizações docentes em uma entidade federativa e a necessidade de melhoras trabalhistas para os professores. Em 1969 e 1970 ocorreram importantes greves de professores em Mendoza e Tucumán, com reclamos relativos aos salários e aposentadorias. As tensões internas e intersindicais que dificultaram a unificação foram diversas: geracionais, devido aos desentendimentos entre a nova geração de ativistas radicalizados e as lideranças tradicionais; políticas, decorrente do crescimento dos grupos de professores peronistas; e sindicais, relativas a se as organizações docentes deviam ou não se filiar à central operária (Balduzzi, Vazquez, 2000).

De 1970 a 1973, as dificuldades para alcançar a unidade sindical, o impacto da inflação sobre os salários, e o projeto do governo nacional para modificar a estrutura do sistema educacional encurtando a escola primária (criando um ciclo intermediário entre o ensino primário e o ensino médio) foram os eixos centrais do debate sindical dos professores primários e secundários. Os dois últimos pontos foram os que deram origem às longas greves de 1971 e 1972, nas quais ficou claro tanto o fortalecimento das ações sindicais como a intransigência dos funcionários do sistema educacional, expresso em ameaças e sanções. Neste contexto, com uma posição sindical mais firme e combativa, em desacordo com a AND, surgiu a *Central Unificadora de los Trabajadores de la Educación* (CUTE).

O restabelecimento da democracia, em maio de 1973, favoreceu a unidade das associações e sindicatos docentes. Nos congressos de Huerta Grande e de *Unidad de la Docencia*, realizados em meados daquele ano, estiveram presentes as organizações da AND e da CUT; reunindo, com algumas exceções, as principais federações, associações e sindicatos. Esses congressos definiram um plano de ação sindical, cujas metas eram: reintegração dos professores que sofreram demissões, aposentadorias de acordo com o estabelecido no Estatuto Docente; regime salarial baseado no sistema de índices e pontos; extensão aos professores universitários das disposições salariais fixadas pelo Estatuto Docente e inclusão dos professores privados; realização de concursos; modificação do regime de trabalho dos professores substitutos. Além dos objetivos estritamente sindicais, os professores apoiaram a validade dos postulados universalistas da Lei 1420 de 1884 e o carácter científico e social da educação, participação na avaliação docente e no governo da educação. A *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* (CTERA), criada em setembro de 1973, manteve os princípios indicados e dedicou-se a gerar seus espaços e vínculos institucionais. Ainda que houvesse uma confluência de princípios entre o governo peronista eleito esse mesmo ano e a CTERA, o atraso nas respostas, a efervescência popular e a virada à direita do Poder Executivo Nacional, deram origem a uma série de manifestações sindicais em todo o país, a greves nacionais em setembro de 1974 e a um confronto mais direto com o governo em 1975, em decorrência dos desentendimentos com o Ministro Oscar Ivanissevich. Esse ano o governo reconheceu a *Unión de*

Docentes Argentinos como entidade oficial docente, sindicato que recolhia 1% dos salários como contribuição sindical obrigatória. Entre as reivindicações mais importantes nesta conjuntura estavam a aposentadoria aos 25 anos de serviço sem limite de idade, a reintegração de professores exonerados arbitrariamente, a ampliação da abrangência do Estatuto Docente para o setor privado e a renúncia do ministro (CTERA, 1974).

O golpe cívico militar de 1976 paralisou totalmente as atividades sindicais até 1982. Centenas de ativistas e líderes de professores foram vítimas de forças repressivas. Alguns dos sindicatos mais combativos sofreram a intervenção do governo – como foi o caso da *Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales*, da *Unión de Educadores Provinciales de Córdoba*, do *Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Mendoza* – e os mais moderados sobreviveram desenvolvendo atividades mutuais, cursos de formação de professores, e colaborando com os seus associados em petições e reclamações de natureza individual.

No Brasil, a partir de 1945, no contexto da abertura política após o fim da Era Vargas, houve uma onda de criação de entidades docentes. Foram formadas associações de professores primários nos estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul (1945), Bahia e Paraná (1947), Distrito Federal (1948), Acre, Pernambuco (1951), Amapá (1952), Goiás, Piauí (1956) e Espírito Santo (1958). Organizações católicas, com peso na década de 1930, perderam gravitação. A organização dos professores públicos era "livre" no sentido de que dependia da ação dos professores e não podia ser enquadrada no âmbito da legislação trabalhista. Nesse contexto, foram criadas também organizações de professores de nível

secundário, de professores “diplomados”, de professores municipais –pelo menos em algumas capitais– e entidades paralelas de professores estaduais. Em São Paulo, em 1952, foi criada a União dos Diretores do Ensino Médio Oficial (UDEMO), promovida por diretores que defendiam o ingresso por concurso público (Gindin, 2015)⁷.

As entidades eram mais estáveis, mas continuavam distantes do movimento sindical e com formas protocolares de apresentar suas demandas trabalhistas. Algumas dessas associações concentraram-se em atividades mutuais, recreativas e assistenciais, e apresentaram elementos religiosos em seu discurso sobre o trabalho docente (Lugli, 2002). Houve um grande debate educacional – que teve entre seus resultados a promulgação da Lei Federal de Educação de 1961 – e era comum que as lideranças docentes participem dos processos eleitorais como candidatos a legisladores, mas as associações mantiveram um perfil “apolítico” e “neutro”, tanto em termos eleitorais como educacionais.

O CPP continuou a ser a principal organização e se expandiu para o interior do estado de São Paulo. Suas filiais estavam encarregadas de atividades recreativas, enquanto a sede se concentrava na assistência médica e jurídica. Solón Borges dos Reis foi presidente do CPP desde 1956 até 1997, sendo ao mesmo tempo Secretário de Estado da Educação, em 1962, e também deputado na mesma década. Esta organização tinha 41.800 sócios em 1964 (Vicentini, 1997; Lugli, 1997).

⁷ Ver Andrade (2001) sobre a associação de Rio de Janeiro e Pacheco (1993) sobre a organização de Rio Grande do Sul.

Em 1960, foi criada a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), que reunia entidades estaduais. De acordo com seus próprios estatutos (1960), essas entidades afiliadas tinham, entre outros deveres, que cumprir a lei e as disposições das autoridades constituídas. Esse perfil respeitoso das autoridades se manteve por muito tempo: em seu congresso de 1974, durante o governo cívico-militar, a Comissão de Honra era composta pelo próprio Presidente da República e pelo Ministro da Educação (Carvalho, 1989; Ferreira Jr., 1998).

De qualquer maneira, a insatisfação trabalhista e as transformações na base do professorado corroeram o tipo de associativismo hegemônico. Isso explica a realização de assembleias, comícios e manifestações. Nesse contexto, ocorreram as greves de professores de Minas Gerais (1959), e depois de Piauí e São Paulo (1963). Inclusive protestos de professores foram realizados após o golpe, entre 1964 e 1968 em São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Piauí e Ceará. Com exceção da associação de professores de nível médio de São Paulo, as entidades não foram reprimidas. Apesar de algumas tentativas, ao contrário da Argentina, não houve radicalização das lideranças ou de setores significativos da categoria na década de 1960.⁸

De acordo com a Constituição de 1969, o governo federal poderia estabelecer regimes especiais de aposentadoria e de acordo com a reforma educacional de 1971, os sistemas de ensino tiveram que ser reorganizados – a lei Lei nº 5.692/71 estabeleceu, entre outras coisas, que estados e municípios teriam

8 O governo cívico-militar estabeleceu um sistema bipartidário e manteve, em condições excepcionais, o funcionamento do congresso. Raúl Schwinden, líder da associação dos professores do ensino médio de São Paulo, foi deputado pelo partido da "oposição" e teve seu mandato cassado pelo governo em 1969 (Paula, 2007).

estatutos que estruturariam a carreira docente. Os professores exigiam aposentadoria após 25 anos de serviço – o que fortalecia a Confederação, por ser uma reivindicação ao governo federal – e melhorias trabalhistas, em um contexto de crescente descontentamento nas bases docentes (Ferreira Jr., 2011). O tom das associações tornou-se mais crítico, e uma verdadeira explosão ocorreria a partir de 1978, com greves e mobilizações massivas. Algumas lideranças tradicionais contiveram o ativismo; em outros casos, eles perderam as eleições ou viram como entidades paralelas foram constituídas e canalizaram as demandas dos professores.

A generalização das greves fez com que elas se incorporassem ao repertório da ação docente coletiva. Em outras palavras, que os professores passassem a considerar as greves como uma ferramenta sindical para colocar as suas reivindicações. Isso aconteceu anteriormente na Argentina, na segunda metade da década de 1950, mas consolidou-se com as greves realizadas a partir de 1969 e até o golpe cívico-militar de 1976. No Brasil, isso ocorreria a partir de 1978, com o começo do fim do governo civil-militar que estava no poder desde 1964.

A identidade de “trabalhadores em educação”, mobilizada pelo ativismo jovem nos dois países, condensou os sentidos associados as rupturas nas práticas sindicais e permitiu uma interpretação dessa ruptura – em termos de “aproximar-se à classe trabalhadora” -. Também foi fundamental para contestar a condução do movimento docente com lideranças tradicionais ou relutantes às lideranças operárias e fundou pelo menos dois pontos de um programa político-sindical: organização conjunta

com trabalhadores técnicos e administrativos do sistema educacional e filiação às centrais sindicais.⁹

A filiação às centrais sindicais significou um racha para entidades de profissionais ou semiprofissionais assalariados dependentes do poder público cujo estatuto relativo, na primeira metade do século XX, tinha como um dos pilares justamente a distância hierárquica entre o trabalho manual e o intelectual. De qualquer forma, isso deve ser contextualizado. Na Argentina, durante o primeiro governo peronista, algumas organizações de professores do setor público participaram da central operária. Mas essa participação não era produto de uma mudança na base da categoria, mas das relações entre as lideranças docentes, os dirigentes operários e o próprio governo. Na década de 1980, diferentemente, houve um polêmico processo de discussão político-sindical, associado a consolidação de um perfil trabalhista nas organizações educacionais, que possibilitou a filiação às centrais sindicais, tanto no caso do CTERA, em 1986, como a partir da Confederação dos Professores do Brasil, em 1988 (Nardacchione, 2009; Gindin, 2013).

Outra característica dessa fase foi a sindicalização dos professores universitários. Em 1981, no Brasil, a Associação Nacional do Docentes de Ensino Superior (ANDES) e três anos depois, na Argentina, a *Confederação Nacional de Docentes Universitários* (Conadu). Eram federações de associações de professores do setor público organizadas por universidade.

⁹ Desde diferentes perspectivas analíticas e com diferentes objetos de estudo, ver Ríos (2005), Ferreira Jr. (1998) e Vincentini e Lugli (2009).

Na Argentina, na reta final do governo militar, durante 1982 e 1983, as organizações sindicais voltaram a atuar, em confluência com a pressão política pela redemocratização do país, lutando por recuperar direitos sindicais e trabalhistas. A CTERA e as suas federações e associações aderentes retomaram o propósito já declarado na década de 1970, de contribuir ativamente para a promulgação de uma Lei Orgânica da Educação propondo a formação permanente, com escolaridade inicial obrigatória, a readaptação do ensino secundário em função dos requisitos técnico-profissionais da sociedade, a expansão das instituições formadoras de professores e a renovação de conteúdos, aumento de recursos para a educação pública e a revogação da lei universitária de 1980. Entre os objetivos trabalhistas se encontrava o restabelecimento do Estatuto Docente, o reajuste salarial e a aposentadoria aos 25 anos de serviço. A CTERA também retomou o polêmico objetivo de se filiar à Confederação Geral do Trabalho (CGT), bem como a conveniência de unificar as organizações professores nas províncias. Em várias províncias, a reorganização começou em 1982 e, no ano seguinte, houve conflitos trabalhistas em Jujuy, Santiago del Estero e algumas cidades de Buenos Aires. Em junho de 1983, a CTERA declarou uma paralização nacional, conseguindo avanços salariais (CTERA, 2003). De qualquer maneira, as demandas pendentes levaram a novas paralizações no ano seguinte, já confrontando com o novo governo eleito. No Congresso de 1985 a CTERA resolveu se filiar à CGT e organizar sindicatos únicos por província.

Durante este período, três setores disputaram a direção da CTERA: a) o setor majoritário na fundação da CTERA, mais

próximo do governo da União Cívica Radical e que mantinha certa continuidade com a tradição profissionalista; b) o setor que apoiou posições políticas de esquerda e defendeu a autonomia sindical perante o governo, dentro do qual havia tensões entre comunistas e trotskistas; c) o setor hegemônico por peronistas, com peso dos militantes peronistas de esquerda, interessados em constituir organizações únicas mais sólidas, limitar os mecanismos de democracia direta dentro dos sindicatos e filiar os sindicatos de professores à central operária (Nardacchione, 2014).

A insatisfação docente levou a repetidas paralizações e greves nacionais e a um distanciamento do governo. Um processo importante e polêmico, neste contexto, foi a criação do *Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires* (SUTEBA), em 1986, organização liderada por professores peronistas com a projeto (finalmente conseguido) de ser a única organização da CTERA na província na qual trabalhava aproximadamente 1/3 dos professores argentinos (Lafiosca, 2008). SUTEBA, com muito peso na grande Buenos Aires, disputou desde esse momento a representatividade dos professores de Buenos Aires com a tradicional FEB.

A causa de estes conflitos internos a CTERA rachou, até que em 1988 venceu a disputa pela representatividade a CTERA liderada por Marcos Garcetti (liderada pelo setor peronista do sindicalismo docente). Esse mesmo ano, o deterioro acelerado da situação política e econômica levaram a uma greve nacional docente de 42 dias. Os professores de todo o país realizaram uma mobilização maciça à Capital Federal, que se constituiu num

marco da história do sindicalismo docente: a *Marcha Blanca* (Gindin, 2015).

Na década de 1980, no Brasil, a impressionante mobilização sindical dos professores se expressava em greves que possuíam uma combatividade sem precedentes. Pela primeira vez foram realizadas paralizações nacionais de professores. As novas organizações docentes ou as que até esse momento mostraram pouca atividade, tiveram um crescimento explosivo da quantidade de sócios. A confederação tradicional (CPB) conseguiu conter esse processo de transformação dentro dela, por meio de uma mudança na direção, aceitando entidades paralelas em alguns estados e promovendo uma série de reformas estatutárias democratizantes. Em 1978, as entidades que compunham a CPB tinham um total de 76.000 membros; em 1991 os filiados das entidades da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, sucedânea da CPB) já somava 572.000. Desenvolveu-se nos estados um processo de unificação sindical incentivado pela ideia de formar entidades únicas que filiassem professores e trabalhadores técnico-administrativos, tanto da rede estadual como das redes municipais (Gindin, 2015).¹⁰

O tradicional apoliticismo das associações de professores foi, literalmente, enterrado. No contexto do processo de democratização e da profunda mobilização que toda a sociedade estava passando, as entidades docentes se identificaram com as propostas pedagógicas de Paulo Freire e se transformaram em espaços de militância de diferentes correntes políticas, em par-

10 Dadas as dificuldades em conseguir a unificação dos sindicatos municipais com os estaduais em alguns estados, em 2002 a CNTE passou a promover a filiação direta dos sindicatos municipais (GINDIN, 2013).

ticular da esquerda, e mais precisamente do Partido dos Trabalhadores (PT). No final da década, o ativismo sindical já era majoritariamente petista: no Congresso da CNTE de 1991 58,2% dos delegados manifestaram adesão a este partido político (Ribeiro E JÓIA, 1992). Antes da Assembleia Constituinte que coroou o processo de redemocratização, os sindicatos participaram de um Fórum, com outras organizações, para pressionar por uma lista de demandas educacionais. Dentre as reivindicações, destacou-se a demanda pela democratização do ensino, que teve e tem como expressão a proposta de eleição de diretores da escola. As organizações de professores também reivindicaram e conseguiram, juntamente com outras organizações de servidores públicos, que a nova Constituição permitisse a sindicalização e a greve no setor público.

Forjado nos intensos planos de luta contra problemas particulares, consolidou-se um sindicalismo cada vez mais identificado com a Central Única de Trabalhadores (CUT) e com o PT. Um sindicalismo com bom diálogo com movimentos sociais, com intelectuais de esquerda e interessado em transcender reivindicações econômico-corporativas. Nesse sentido, pode-se dizer que no Brasil se manifestaram mais cedo do que na Argentina as características do sindicalismo docente de movimento social, que neste último país apareceriam claramente na década de 1990.

SINDICALISMO DOCENTE DE MOVIMENTO SOCIAL

Na Argentina, o novo governo peronista que tomou posse em 1989 levou a frente um programa neoliberal, e alcançou

estabilidade econômica após dois anos de incerteza, graças ao *Plan de Convertibilidad*. No entanto, nesses anos a ação sindical dos professores aumentou, devido a algumas medidas de grande impacto como a transferência de escolas de ensino médio da rede federal para as províncias, a promulgação da Lei Federal de Educação (1993) e as reformas educacionais nas províncias. Essas drásticas mudanças institucionais, aliadas à deterioração salarial acumulada desde a década anterior provocou a mobilização de professores, afetados pela mudança de jurisdição que, entre outras consequências, causaram atrasos no pagamento de salários devido à crise fiscal que ainda não tinha sido resolvida. As lideranças da CTERA se distanciaram do governo peronista e promoveram também a desfiliação da CGT (em 1991) e a participação da CTERA na construção da *Central de los Trabajadores de Argentina* (CTA). As entidades docentes vinculadas à CTERA enfrentaram o governo e politizaram seu discurso com fortes críticas ideológicas ao modelo político, econômico e educacional, ao tempo que construíam alianças com outros setores afetados pela política econômica. O protesto social foi a estratégia adotada pela CTERA, atingindo um momento de expansão em 1996 e 1997, com a realização de greves em várias províncias e a instalação da chamada “*Carpa Blanca*” (tenda branca) em frente ao Congresso Nacional. Nesta *Carpa Blanca* os professores jejuaram como forma de pressão para obter maior financiamento para a educação (Nardacchione, 2014). Em 1999 a oposição política, da qual a CTERA era próxima, ganhou as eleições nacionais, mas levou à frente um governo essencialmente continuísta até a insurreição popular de 2001. Só a partir da presidência de Néstor

Kirchner, eleito em 2003, a direção da CTERA conseguiu construir uma relação próxima e estável com o governo nacional.

Desde finais da década de 1980, em diferentes contextos, as lideranças da CTERA foram questionadas por movimentos de base que demandaram maior democracia para tomar decisões e maior combatividade na hora de lutar pelas reivindicações docentes. Um dos principais destes movimentos foi o que se opôs à transferência de escolas da rede federal para as províncias, na primeira metade da década de 1990, num segmento da categoria no qual a direção da CTERA era relativamente frágil. Os professores procuraram gerar relações horizontais, com assembleias, e promoveram a mobilização conjunta com a comunidade educacional (Migliavacca, 2011). Mais importante, ao menos desde o ponto de vista das consequências na política sindical, foi o surgimento de uma vigorosa oposição no SUTEB, onde grupos de tendência classista e combativa, ligados aos partidos políticos de esquerda, chegaram a ganhar as eleições de alguns dos principais núcleos sindicais (Gaida, 2017).

Também no Brasil, na primeira metade da década de 1990, consolidou-se um programa de reformas neoliberais que, por um lado, conseguiu estabilizar a economia enquanto que, por outro lado, disputava com os setores sindicais e populares mobilizados na década anterior a definição da orientação que as políticas públicas devem ter. Uma reforma sutil deixou sem efeito o piso salarial nacional para professores – conquista sancionada pela Constituição de 1988, que não havia sido implementada. Uma nova lei educacional e uma lei de financiamento educacional foram sancionadas na segunda metade da década

com a oposição das organizações sindicais de professores. Houve casos, como Paraná, onde todos os professores da rede estadual foram contratados no âmbito do direito privado, por uma fundação (Gindin, 2015).

Esse processo regressivo para o sindicalismo foi articulado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), eleito em 1994 e reeleito em 1998. Nas duas eleições o candidato a presidente do Partido dos Trabalhadores (PT), Lula da Silva, ficou em segundo lugar. A CUT, embora enfraquecida em setores-chave como a indústria, compensou parcialmente essa queda com seu peso no setor público, particularmente no sindicalismo dos professores. Por fora do sindicalismo, ganhou peso o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que integrou, em linhas gerais, a mesma frente social e política onde atuavam as organizações sindicais de professores, a CUT e o PT. As pesquisas que analisaram as greves realizadas em 1993, em São Paulo (Vianna, 1999) ou Minas Gerais (Furtado, 1996), identificaram que o ciclo iniciado em 1978 estava, de certa forma, chegando ao fim. Havia um certo desgaste das mobilizações, o ímpeto instituinte retrocedeu e o contexto social e político já era muito diferente. Apesar da relativa desmobilização e do avanço dos setores neoliberais, pode-se dizer que se consolidaram as características que o sindicalismo docente assumiu na década de 1980. Com efeito, o “fim de ciclo” foi apenas parcial. A tradição sindical dos anos 1980 manteve-se vigente, presente na forma democrática de tomar decisões, no discurso classista e na tática sindical. As organizações docentes continuaram a crescer – a CNTE aumentou número o seu núme-

ro de sócios de 572.400 em 1991 para 790.000 em 2002–, e continuaram se filiando à CUT. De fato, os grandes sindicatos de Rio Grande do Sul e Paraná só ingressaram na CUT na década de 1990 (Gindin, 2015).

Reeditando a experiência vivida durante a discussão da nova Constituição, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – do qual participavam os sindicatos de professores – promoveu, desde 1996, a organização de congressos nacionais de educação. Foram importantes espaços de formação educacional, política e sindical; de articulação entre organizações populares; e de oposição ao governo.

REFLEXÕES FINAIS

A passagem das demandas corporativas para a organização de associações, sem passar por etapas intermediárias de mobilização e protesto, e sem se inserir em estruturas sindicais maiores – como era comum no movimento trabalhista – mostra que o sindicalismo docente era um fenômeno singular. Mesmo quando as associações criadas na primeira metade do século XX levantaram reivindicações trabalhistas, a maioria não teve um comportamento propriamente sindical. Os professores estavam cientes da exploração do trabalho do setor desde o início de sua profissionalização, no final do século XIX, e tiveram disponível também, um pouco mais tarde, um repertório de ações sindicais experimentado por outros assalariados. No entanto, os professores não usaram esse repertório, exceto em casos excepcionais, até a segunda metade da década de 1950. De fato, era muito difícil enfrentar as autoridades governamentais abertas e

coletivamente, e o custo das ações diretas dos professores era normalmente muito alto. A possibilidade de exoneração pesou no ativismo docente.

Na década de 1980 (na Argentina, dando continuidade à experiência de 1969-1976) consolidaram-se as características do sindicalismo docente contemporâneo em ambos os países. As organizações nacionais se filiaram às centrais sindicais e os setores que ainda lideram a CTERA e do CNTE chegaram à direção das respectivas confederações. Tratou-se de um período de intensa reorganização sindical, possibilitada pela fragilidade e fragmentação do sindicalismo docente; de forte lutas sindicais, às quais os professores foram repetidamente empurrados devido às altas taxas de inflação; e uma grande efervescência sindical, estimulada pela crise e posteriormente pelo fim das ditaduras cívico-militares.

Na década de 1990, as lideranças da CTERA percorreram um caminho heterodoxo, traçando o objetivo de construir um sindicalismo alternativo, em forte aliança com os movimentos sociais. Seus pares brasileiros haviam feito isso na década anterior, em um contexto muito mais favorável, pois a construção de um sindicato desse tipo era o horizonte dos segmentos mais organizados e com maior projeção política do movimento operário brasileiro. O ativismo protegido de demissões e renovado pela expansão da força de trabalho docente sustentou a trajetória do sindicalismo dos trabalhadores em educação nas duas últimas décadas do século passado. O Estado, por sua vez, em nenhum caso propôs uma intervenção decisiva no mundo dos sindicatos de professores (como tinham feito Vargas e Perón –ou, também, como tentou fazer o governo argentino no biênio 1974-1976).

Em um olhar de longo prazo, ao analisar a atuação das associações e sindicatos de professores, pode-se identificar uma trajetória paralela, vinculada às transformações no processo de trabalho professor. Este desenvolvimento vai desde a identificação militante com o projeto estadual de profissionalização e escolarização docente do final do século XIX liderado pelas escolas normais à oposição igualmente militante, embora com um formato radicalmente diferente, ao projeto educacional dominante no final do século XX. Para serem sujeitos de esta transformação, as associações tiveram de se fortalecer, contando com redes de lideranças de base e com professores dispostos a confrontar as autoridades. Sem sombra de dúvida, as transformações na profissão docente, na educação e no papel social da mulher no período 1950-1980 foram condições da possibilidade do sindicalismo docente no final do século XX.

A tradição construída pelos Estados nacionais do século XIX, segundo a qual a educação deveria ser uma questão de interesse público, permitia, desde o começo, que os professores pudessem disputar com o Estado o apoio da sociedade civil. Com o argumento de que os governos não estavam sendo consistentes com as suas responsabilidades, as associações de professores posicionaram-se como verdadeiras defensoras do interesse público. Avançado o século XX, essa tradição mostrou uma nova potencialidade. Os sindicatos de professores, filiados a centrais sindicais e aliados de entidades estudantis, sensibilizados com a realidade dos seus alunos, próximos das organizações populares, recorreram a essa tradição para articular um discurso amplo, não corporativo, que expressa, produz e recria uma iden-

tidade político-sindical que transcende parcialmente os limites do sindicato e tende a se identificar com os interesses dos sectores oprimidos da sociedade.

REFERÊNCIAS

ACRI, Martín. Asociaciones y gremios docentes de la Argentina. Las primeras organizaciones y luchas, (1881-1930). Buenos Aires, Barcos Ediciones, 2013.

ANDRADE, Teresa Ventura de. A União dos professores do Rio de Janeiro: um capítulo da história da organização docente (1948-1979). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2001.

ASCOLANI, Adrián. Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas: dilemas y prácticas del gremialismo docente en la Argentina 1916-1943. Anuario de Historia de la Educación, Buenos Aires, n. 2, p. 87-102, 1999.

ASCOLANI, Adrián. “La fuerza ¿derecho de las bestias o de la razón? Ciudadanía restringida y educación en Argentina (1955-1958)”. Anuario de Historia de la Educación, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, nº 3, 2000/2001, Buenos Aires, 2001.

ASCOLANI, Adrián. Las convenciones internacionales del magisterio americano de 1928 y 1930. Circulación de ideas sindicales y controversias político-pedagógicas. Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação, Curitiba, n. 23, p. 71-96, maio/agosto 2010.

ASCOLANI, Adrián. “La Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe: experiencias y límites del gremialismo docente (Argentina, 1918-1943)”. In: DAL ROSSO, Sadi (org.), Associativismo e Sindicalismo em Educação. Brasília, Paralelo 15, 2011.

ASCOLANI, Adrián. “La Internacional del Magisterio Americano: creación y repercusiones (1928-1930)”. In: GINDIN, Julián; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; DAL ROSSO, Sadi (orgs.), *Associativismo e sindicalismo em educação. Teoría, história e movimentos*. Brasília, Paralelo 15, 2013.

ASCOLANI, Adrián. “Sindicatos y gremialismo”. In: FIORUCCI, Flavia; BUSTAMENTE BISMARA, José. *Historia de la Educación Argentina: Palabras Claves*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2018.

ASCOLANI, Adrián; GINDIN, Julián. “Asociaciones y sindicatos docentes en la Argentina y el Brasil. Elementos para una historia comparada”. In: ASCOLANI, Adrián; GINDIN, Julián (orgs.). *Sindicalismo docente en Argentina y Brasil: procesos históricos del siglo XX*. Rosario: Laborde Libros Editor, 2018.

BALDUZZI, Juan; VÁZQUEZ, Silvia. *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente (1957-1973)*. Buenos Aires: IIPMV/CTERA, 2000.

BARCOS, Julio. “El monopolio de la educación II”, *La Escuela Popular*, 1.11.1912. Buenos Aires, 1912.

BERNETTI, Jorge; PUIGGRÓS, Adriana. *Peronismo: Cultura política y Educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna, 1993.

CARDOSO, Sérgio Ricardo Pereira. *Associação Sul-Riograndense de Professores: um nicho de desenvolvimento da consciência de classe docente em Pelotas e arredores (1929-1979)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

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 (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

CATANI, Denise Bárbara. Educadores a meia-luz: um estudo sobre a revista de ensino da Associação Beneficiente do Professorado Público de São Paulo (1902-18). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CAVALCANTE, Francisca Wilma. Associação de Professores do Rio Grande do Norte: a missão de educar (1920-1933). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

COELHO, Ricardo B. Marques. O Sindicato dos Professores e os Estabelecimentos Particulares de Ensino no Rio de Janeiro 1931-1950. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1988.

COSTA, Ana Alice Alcantara; CONCEPÇÃO, Héliida. As mulheres na ‘revolta dos resiguinados’: a greve dos professores municipais em 1918. Orbis, Salvador, n. 4, setembro 2002.

CTERA, "Ao governo, às autoridades, aos professores e à opinião pública". Buenos Aires: CTERA, 1974.

CTERA. “30 anos de CTERA”. Buenos Aires: CTERA, 2003.

CUCUZZA, Rubén. De Congreso a Congreso. Crónica del primer congreso pedagógico argentino. Buenos Aires: Besana, 1986.

DOS SANTOS, José Maximiano. A transformação da Associação de Professores do Rio grande do Norte (APRN) em Sindicato dos Trabalhadores em Educação (1986-1990). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

FAUSTO, Boris; DEVOTO, Fernando. Brasil e Argentina: Um ensaio de história comparada (1850-2002). São Paulo: Paralelo 34, 2004.

FERREIRA Jr., Amarílio. Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FERREIRA Jr., Amarílio. “A Confederação dos Professores do Brasil e a aposentadoria aos 25 anos”. In: DAL ROSSO, Sadi (org.), Associativismo e Sindicalismo em Educação. Brasília, Paralelo 15, 2011.

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.

GAIADA, Luisina Aimé, “El sindicalismo docente argentino entre la burocracia y el clasismo. La experiencia de los Sutebas recuperados”. In: GIOVINE, Renata; BALDON, Mercedes; SUASNÁBAR, Juan (orgs.) I Encuentro Internacional de Educación, E-book, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Tandil, 29, 30 y 31 de octubre de 2014.

GINDIN, Julián. “Sindicalismo dos trabalhadores em Educação: tendências políticas e organizacionais (1978-2011)”. Educar em Revista (Impresso), v. 48, p. 75-92, 2013.

GINDIN, Julián. Por nós mesmos: o sindicalismo docente de base na Argentina, no Brasil e no México. Rio de Janeiro, Azougue, 2015.

LAFIOSCA, María Luz. “La reorganización del sindicalismo docente bonaerense en el período democrático: El caso del SUTEB (1983-1989)”, V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008.

LAFIOSCA, Luz, “La conformación del gremialismo docente durante la segunda presidencia de Perón: el caso de la Unión de Docentes Argentinos (1954)”, V Seminario Internacional de la Red de Investigadores sobre Asociacionismo y Sindicalismo

de los Trabajadores de la Educación, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET-UNR)/Rede ASTE, Rosario, 11 al 13 de noviembre de 2015.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. O Discurso da Ordem: A constituição do campo docente na Corte Imperial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LIONETTI, Lucía. La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870- 1916). Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

LUGLI, Rosário Genta. O trabalho docente no Brasil. O discurso dos Centros Regionais de Pesquisa educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MANOCCHI, Cintia, “Huelga de maestros en 1912. En contra del Estado educador y del docente servil”. Historia de la Educación. Anuario, vol. 14, nº 1, Buenos Aires, 2013

MIGLIAVACCA, Adriana. La protesta docente en la década de 1990. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2011.

NARDACCHIONE, Gabriel. Les arrêts et réouvertures des disputes politiques. Analyse du conflit enseignant en Argentine (1984-1999). Tese (Doutorado em Sociologia) – École des Hautes Études en Sciences Sociales, París, 2009.

NARDACCHIONE, Gabriel., “Una rara avis en el sindicalismo argentino: los sindicatos docentes (1880-2001)”. In: GIOVINE, Renata; BALDON, Mercedes; SUASNÁBAR, Juan (orgs.) I Encuentro Internacional de Educación, E-book, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Tandil, 29, 30 y 31 de octubre de 2014.

NICIDA, Lucia Regina de Azevedo; ESTÁCIO, Marcos André Ferreira, “A Revista de Educação da Sociedade Amazonense de Professores: contribuições para a história da educação no Amazonas”, VII Congresso Brasileiro de História da Educação, Cuiabá, 20 a 23 de maio de 2013.

NIGRO, Juan Carlos. La lucha de los maestros. Buenos Aires: Confederación de Maestros, 1984.

PACHECO, Eliezer Moreira. Sindicato e projeto pedagógico. A Organização e as lutas dos Professores Públicos Estaduais do Rio Grande do Sul, de 1945 a 1991. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

PAULA, Ricardo Pires de. Entre o sacerdócio e a contestação: uma história da APEOESP (1945-1989). Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

REPÚBLICA ARGENTINA, Estatuto del Docente Argentino del General Perón, Poder Ejecutivo Nacional, Buenos Aires, 1954.

REPÚBLICA ARGENTINA, Estatuto del Docente, Ley N° 14.473. Reglamentación del Estatuto del Docente. Decreto N° 8188/59, Poder Ejecutivo Nacional, Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires, 1959

RÊSES, Erlando da Silva. De Vocação para Profissão. Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil. Brasília, Paralelo 15, 2015.

RIBEIRO, Vera Masagão; JOIA, Orlando. Trabalhadores em educação: perfil e representação dos delegados ao 23° Congresso da CNTE (1991). São Paulo: CEDI/CNTE, 1992.

RÍOS, Guillermo. Identidad y protesta docente: el caso del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (1971-1976).

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) –Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2005.

SALINAS, Werfield. El magisterio argentino y su organización. La Plata: Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, 1910.

SEGURA, María Marta. “El Movimiento Sindical Docente durante el Primer Peronismo. Un estudio de caso: La Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales (1949-1955)”. In: GIOVINE, Renata; BALDON, Mercedes; SUASNÁBAR, Juan (orgs.) I Encuentro Internacional de Educación, E-book, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Tandil, 29, 30 y 31 de octubre de 2014.

SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES. SADO y los argentinos, 1936- 1989. Buenos Aires: SADO, 1995.

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 (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortés, 2009.