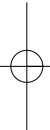
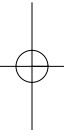
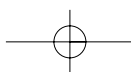


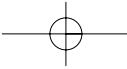
Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina

BRASIL



SOPLA





Editor responsable
Peter Fischer-Bollin

Coordinación editorial
Joana Fontoura

Revisión
Joana Fontoura
Margarita Lopez
Tanja Goodwin

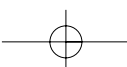
Redactor
Ricardo Bruckner

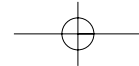
Diseño y diagramación
Cacau Mendes

Impresión
Vozes

Todos os direitos desta edição reservados à
FUNDAÇÃO KONRAD ADENAUER
Centro de Estudos: Praça Floriano, 19 – 30º andar
cep 20031-050 – Rio de Janeiro, RJ – Brasil
Tel.: 0055-21-2220-5441 · Telefax: 0055-21-2220-5448

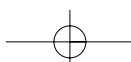
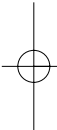
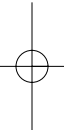
Impresso no Brasil

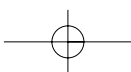
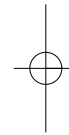
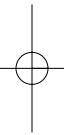
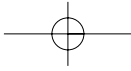




Sumario

| | |
|---|----|
| Prefacio | 5 |
| Introducción | 7 |
| | |
| 1. LAS ORGANIZACIONES DEL MAGISTERIO EN BRASIL | 14 |
| 1.1 Las entidades docentes tradicionales (1930-1978) | 14 |
| 1.2 Radicalización política y sindicalización del magisterio (1978-1994) | 17 |
| 1.3 El sindicalismo docente y la agenda neoliberal (1994-2002) | 24 |
| | |
| 2. LAS RELACIONES DE LOS SINDICATOS CON EL ESTADO EN EL CONTEXTO DE REFORMAS DE LA EDUCACION PUBLICA | 25 |
| 2.1 La educación en debate (1988-1994) | 25 |
| 2.2 La ofensiva reformista (1994-2002) | 27 |
| | |
| 3. EL SINDICALISMO DOCENTE Y EL GOBIERNO DEL PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT) | 30 |
| 3.1 El significado del gobierno del PT y las condiciones de su primer mandato | 30 |
| 3.2 Las políticas federales y el magisterio | 34 |
| 3.3 La actividad gremial docente y el gobierno de Lula | 36 |
| | |
| 4. CONCLUSIONES | 37 |
| | |
| Bibliografía | 40 |





Prefacio

Durante las décadas de los 80 y 90, América Latina y el Caribe vivieron momentos de profunda reestructuración económica y política que han modificado su lógica de funcionamiento. Paralelamente al proceso de cambios económicos, la mayoría de los países de la región iniciaba la redemocratización en un complejo escenario político. La reforma del Estado no ha sido un proceso lineal ni mucho menos con las mismas características en todos los países. En cada país, las condiciones estructurales previas al período de reformas han afectado la dinámica de las mismas y condicionado sus alcances. Este ciclo de reestructuración de la economía y del sector público implicó un cambio significativo de las relaciones de poder entre los distintos actores sociales y sus representaciones colectivas.

Acompañando estos distintos procesos de cambios políticos y económicos, la educación ganó un lugar más relevante en las agendas nacionales en América Latina y buena parte de sus gobiernos asumió el compromiso de invertir más en el sector, aumentar la cobertura de la educación básica y mejorar la calidad y eficiencia de sus sistemas educativos.

Un número importante de países de América Latina realizó cambios significativos en el modo en que se gobierna y se toman decisiones en y sobre el sistema educativo con el objeto de mejorar la calidad de la educación: la descentralización, la gestión local y la promoción de la autonomía escolar fueron ejes de las reformas en la mayoría de los países.

Las reformas educativas en América Latina estimularon una serie de cambios que afectaron directamente a los docentes y a las organizaciones sindicales que les representaban. Estas en muchos casos se opusieron a las reformas y a veces fueron un obstáculo para la realización de las mismas. La historia de la resistencia y los conflictos entre los sindicatos docentes y los gobiernos durante los procesos de reforma estuvo centrada en cuatro cuestiones: a) las condiciones de trabajo, los sueldos y la profesión docente; b) la organización y la gestión del sistema educativo al nivel local y nacional; c) la planificación de las reformas con espacio de diálogo para la negociación con las organizaciones docentes; d) la evaluación docente y discente.

De ahí surgieron las siguientes interrogantes: ¿Por qué llegaron los sindicatos docentes y el propio Estado a tales situaciones de confrontación? ¿Analizando estas razones, cómo se puede salir de la confrontación a pesar de diferentes intereses legítimos y movilizar toda la buena voluntad en ambos lados para el bien del sistema educativo en cada país?

Para la Fundación Konrad Adenauer, que en todos los países participantes trabaja activamente con proyectos y programas propios, son éstas las interrogantes claves para una educación mejor y más justa en América Latina cuyo futuro es la clave para el desarrollo, la democracia y la paz en el continente.

El proyecto de investigación “Los Sindicatos Docentes y las reformas educativas en América Latina” fue realizado en el marco del programa regional de la Fundación Konrad Adenauer, Políticas Sociales en América Latina (SOPLA) con el objetivo de analizar el rol político de los sindicatos docentes en el contexto de las reformas educativas a partir de los años 90 en 12 países de la región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay y Uruguay.

Con eso se quiere contribuir al debate y elaborar recomendaciones para sectores políticos así como para los propios sindicatos.

Las grandes líneas de análisis en ese proyecto fueron: la génesis y la trayectoria de los sindicatos o asociaciones que actúan en el área de la educación pública; el papel de los sindicatos frente a las reformas educativas y la nueva dinámica de la relación entre el Estado y los sindicatos docentes y entre los sindicatos y sus representantes.

La Fundación Konrad Adenauer desea expresar su especial agradecimiento a María Margarita López por el apoyo técnico-académico en el proyecto. Vaya también mi agradecimiento personal a Joana Fontoura de la oficina de la Fundación en Río de Janeiro, y a Tanja Goodwin que han trabajado incansablemente para que el libro pudiera ser presentado en tiempo y forma, y con la calidad requerida.

Río de Janeiro, septiembre de 2008.

DR. PETER FISCHER-BOLLIN

*Director del Programa Regional SOPLA
Fundación Konrad Adenauer*

Introducción

MARÍA MARGARITA LÓPEZ

Enmarcar al sindicalismo docente de la región en una única representación no es fácil. Como parte del movimiento sindical de los trabajadores el sindicalismo docente también ha sido portador de una visión de sociedad que se ha opuesto al liberalismo económico y a las condiciones que éste ha impuesto en las prácticas laborales. Además de eso, ha sido la expresión de un proyecto gremial caracterizado por la defensa de los intereses específicos de los educadores. La génesis y las actividades de las distintas organizaciones que se presentan en esta serie ilustran estas afirmaciones.

Es común escuchar que el movimiento sindical vive un repliegue generalizado a nivel mundial. Afirmaciones de este tipo se basan en factores como la disminución en la afiliación y militancia de los trabajadores, la inadecuación de las estructuras sindicales frente a los cambios de las organizaciones tanto estatales como privadas, y la insuficiencia de respuestas frente a los cambios en las relaciones profesionales. Pero es ésta una afirmación válida para describir la situación de las organizaciones de docentes en la actualidad en América Latina?

Los distintos casos abordados en esta serie muestran que los sindicatos de educadores se mantienen muy activos y algunos de ellos han ganado un espacio excepcional en el contexto público nacional. Pero también se evidencian debilidades, conflictos y desafíos que hacen suponer un futuro con ajustes organizacionales y estratégicos si se quiere mantener cierto nivel de influencia en la política educativa.

Es innegable que en cada país la creación, evolución y comportamiento de las organizaciones de maestros responde a una situación política particular. Sin embargo, es importante señalar que pese a los contextos específicos se observa también una tendencia hacia objetivos y comportamientos similares. Esto no es extraño si se tiene en cuenta la evolución paralela de los sistemas políticos, el crecimiento poblacional y de los sistemas educativos, y la comunicación cada vez más rápida que ha permitido la pronta difusión de lo que sucede en los diferentes países así como la conformación de redes de intereses mejor informadas. Una mirada a la situación interna de los sindicatos arroja algunas diferencias, aunque no por ello mayores.

Temas como la democracia interna, el liderazgo o la gobernabilidad de las organizaciones se convierten en variables fundamentales para entender mejor esta diversidad. El caso mexicano, por ejemplo, ilustra situaciones de líderes sindicales que permanecen en el poder durante largo tiempo y que imprimen un sello carismático excesivo a su gestión poniendo en riesgo la credibilidad de las prácticas democráticas de estas agrupaciones. A su vez, el estudio sobre las organizaciones docentes costarricenses llama la atención sobre la influencia de la cultura política de ese país en el comportamiento mismo de los sindicalistas.

El inicio de la mayoría de las asociaciones magisteriales estudiadas se remonta a las primeras décadas del siglo XX y es a partir de los años cincuenta y sesenta que se constituyen en los sindicatos que conocemos hoy en día. De manera general esta segunda fase se caracterizó por una influencia marcada por corrientes de la izquierda, con variaciones sutiles según el país o el momento político. Posteriormente el impacto de las dictaduras latinoamericanas a partir de los años setenta se hizo sentir sobre estas organizaciones mediante represiones, intervenciones y suspensiones que diezmaron su número e impulso inicial.

Pese a que en algunos países se logró la unificación de las asociaciones sindicales docentes en un sindicato único nacional, esto no ha sido posible en todos los países de la región, lo que puede haber influido en el logro de sus reivindicaciones. En los casos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México, es innegable la fuerza y el papel unificador que han tenido los sindicatos nacionales organizados en federaciones o confederaciones.

Teniendo en cuenta que el crecimiento de las bases convirtió a las organizaciones magisteriales en el grupo más grande de trabajadores del sector público, éstas se transformaron en un actor clave para la conformación de alianzas políticas. Estas alianzas buscan ser útiles tanto a los objetivos sindicales como a los partidos políticos que requieren aumentar sus afiliados y apoyos puntuales. El caso del SNTE en México con más de un millón de miembros es visible su influencia en el desenlace de las elecciones y en las decisiones gubernamentales siendo así el ejemplo más extremo de esta situación.

En cuanto a los objetivos de las organizaciones de educadores, éstos parecen haberse ampliado en las últimas décadas. Se ha pasado de una agenda de reivindicación salarial y de mejoría de las condiciones de trabajo a una en que también se busca una mayor participación en la toma de decisiones sobre la política educativa. Aunque esto no es igualmente claro en todos los casos presentados, parece ser una tendencia que gana cada vez más terreno.

REFORMAS "TIPO", CONTRADICCIONES Y ACERCAMIENTOS

Los diferentes casos presentados en este libro muestran la convergencia entre los temas de las reformas educativas en la región. ¿Pero se puede hablar realmente de reformas a profundidad? Tal como lo afirman algunos autores, se trataría más bien de ajustes parciales, de reformas incrementales que aunque hayan nacido de iniciativas que buscaban cambios estructurales en los sistemas educativos, rara vez llegaron tan lejos como pretendían. Desde el final de la década de los ochenta las asambleas constituyentes florecieron y con ellas las propuestas de le-

yes generales de educación. En algunos casos como el colombiano, más que un contenido altamente transformador, lo que se dio en ese momento fue una posibilidad, no lograda hasta entonces, de diálogo entre las partes. Ha sucedido también que una vez logrados acuerdos entre las partes, el respectivo ministerio de educación no los ha puesto en operación.

En relación a los principales temas en esas discusiones, las agendas de los países de la región confluyen en algunos: la descentralización (con matices distintos según cada contexto nacional), la ampliación de la participación social, el énfasis en programas específicos de equidad y calidad y los cambios en la administración del sector. Un punto altamente conflictivo tiene que ver con los intentos de reforma a los estatutos docentes vigentes y las discusiones salariales. Todos los intentos de revisión del escalafón y ajustes de acuerdo con indicadores de desempeño o evaluaciones han suscitado oposición por parte de las organizaciones magisteriales. Frente a estas propuestas de cambio cada sindicato ha adoptado su posición particular así como sus mecanismos de resistencia.

LA DIFÍCIL CONCILIACIÓN OPOSICIÓN-PARTICIPACIÓN

Un tema que aparece de manera recurrente en los trabajos sobre el sindicalismo es el que se refiere al binomio oposición-participación. Tradicionalmente los sindicatos se han organizado y han operado en contextos de oposición abierta a los gobiernos. Sin embargo la transición a la democracia en los países latinoamericanos ha puesto en relevancia la importancia de contar con nuevas formas que permitan la participación de los distintos actores políticos

situados en la oposición. Restringida en el pasado a algunos partidos políticos, actualmente se espera la concurrencia de organizaciones y movimientos sociales diversos, por lo menos en las fases preliminares de discusión de las políticas públicas. En estas circunstancias los gobiernos han convocado los representantes sindicales en ocasiones, o han respondido al llamado de las organizaciones magisteriales y de otros grupos organizados interesados en la educación en otras ocasiones para debatir en torno a la política educativa.

Esta situación trae preguntas que han sido respondidas de distintas maneras en la región. ¿Se está cediendo a las iniciativas de gobierno cuando se participa en los espacios creados para debatir dichas propuestas? ¿La participación permite realmente establecer diálogos fructíferos y consensos válidos, o por el contrario, se convierte en una fachada formal que legitima tan sólo las decisiones gubernamentales? Como lo muestran los estudios nacionales, toda respuesta a estos interrogantes tiene sus matices. La convocatoria de grupos de reflexión o propositivos, de comisiones técnicas, de constituyentes educativas, de foros educativos, y de otras instancias similares, ha sido activa durante las últimas décadas. Medidas de este tipo fueron promovidas en la mayoría de los países y aunque algunas de estas instancias han fracasado en sus objetivos, otras parecen haber encontrado salidas novedosas.

Este debate sobre la participación-oposición atraviesa igualmente la actividad de las organizaciones de docentes cuando los gobiernos elegidos les son más cercanos ideológicamente. La participación parece ser entonces un camino más obvio como se puede ver en el caso brasi-

lero con la llegada del PT al gobierno, o en Colombia en el nivel municipal con la llegada de un gobierno de izquierda a la ciudad de Bogotá. Se transita entonces de manera más fácil el camino desde la oposición como manifestación de desacuerdo, descontento y bloqueo a medidas, hacia una oposición que busca una influencia más directa en la definición misma de las políticas estatales.

EXPECTATIVAS PARA EL FUTURO

Varias son las preocupaciones y retos que enfrentan los sindicatos a futuro. Un objetivo fundamental es mantener un grado de representación tal que les otorgue plena legitimidad frente al magisterio mismo y frente a los gobiernos con los que interactúan. Es probable que el nivel de adhesión a los sindicatos se mantenga tan elevado como ha sido hasta ahora puesto que en la mayoría de los países aunque se trata de una afiliación voluntaria, en la realidad ésta se convierte en algo prácticamente obligatorio cuando se hacen los descuentos directamente desde la nómina. Sin embargo el gran desafío consiste en mantener el interés y los niveles de participación real de sus miembros.

Con respecto a las reformas educativas, especialmente a las que buscan establecer sistemas de carrera basados en evaluaciones de desempeño e incentivos para los ascensos, parece bien difícil revertir esta tendencia. Mantener una oposición radical por parte del magisterio a toda evaluación parece cada vez más insostenible por las exigencias manifestadas en este sentido por los padres de familia y la opinión pública en general. Ello no obsta que se puedan encontrar alternativas para que estas evaluaciones contemplen aspectos claves de las demandas de los educadores.

En cuanto a las transformaciones surgidas de la aplicación de la descentralización, éstas han dado lugar a nuevas interacciones entre las autoridades, las comunidades regionales y locales y las organizaciones magisteriales, y también han generado temores en relación con la explosión de un sindicato nacional en grupos territoriales dispersos. La continuidad de la actividad sindical requiere un análisis juicioso de estas situaciones. Aglutinar y mantener una identidad, respetando y manteniendo diferencias organizacionales y locales se convierte entonces en una meta. Vista así, la unificación representa oportunidades pero al mismo tiempo es todo un desafío en un escenario de pertenencias múltiples (local-regional-provincial-nacional). Parece entonces imperativo tener conocimiento y comunicación suficientes con las bases para lograr una representación efectiva de sus expectativas. Al igual que lo han tratado de hacer las organizaciones sindicales internacionales en el marco de la globalización, la creación de un diálogo ascendente se convierte así en una forma de manejar estas tensiones entre unidad y diversidad.

Los sindicatos de educadores enfrentan igualmente un momento de cambio en relación con el papel del Estado en el sector educativo y la creación de relaciones con grupos organizados de la sociedad civil para la puesta en marcha y evaluación de las políticas educativas. El fortalecimiento de muchas de estas entidades formadas por individuos con intereses puntuales y con estructuras menos burocráticas, se ha convertido en una especie de competencia para los sindicatos que han recibido críticas por su extrema inflexibilidad y su burocratización.

Finalmente, en la búsqueda de mayor transparencia, las organizaciones docentes tendrían que

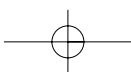
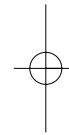
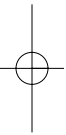
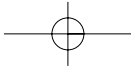
abordar internamente temas como el clientelismo y la corrupción que en algunos casos han permeado sus prácticas. Así mismo, la revisión de las estrategias de protesta parece ser un imperativo si se quiere tener mayor efectividad y mejorar la imagen pública. En ese sentido vale la pena mencionar innovaciones que ya han sido validadas como la Carpa Blanca en Argentina que permitió sostener las medidas de protesta durante casi tres años durante los cuales cerca de 1.500 docentes hicieron ayunos.

Los temas mencionados atraviesan la realidad de los sectores educativos latinoamericanos. Anticipar situaciones de cambio y reaccionar de la mejor manera para proteger los intereses de los afiliados sigue siendo un desafío para las organizaciones magisteriales. Los estudios nacionales muestran la consolidación de estas instituciones en el panorama político y señalan la importancia de los espacios de diálogo y de negociación. En ese sentido es clave reconocer el papel de los sindicatos en su calidad de gremios y como actores de la política pública, aunque reconociendo también que no se trata necesariamente del único grupo de interés frente a las administraciones públicas. De los casos presentados se desprende igualmente que es fundamental que las autoridades estatales cumplan los acuerdos pactados en las negociaciones pues de ello depende la confianza entre las par-

tes y en los procesos de concertación. Las sociedades latinoamericanas requieren de mejoras sustanciales en sus sistemas educativos y para ello se requiere del trabajo mancomunado de los diferentes grupos que interactúan en el espacio de la política educativa.

En este número de la serie “Sindicatos Docentes y las Reformas Educativas en América Latina” se presenta el caso de Brasil. Un tema de especial interés en el estudio de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) de Brasil es su fuerte identificación con el Partido de los Trabajadores (PT). Antes en la oposición y hoy en el gobierno, la llegada del PT al poder ha llevado a la CNTE a revisar sus posiciones y estrategias para mantenerse en lo que podría llamarse un apoyo crítico al ejecutivo. La preocupación por mejorar la calidad de la interlocución gobierno-sindicato se ha convertido entonces en un elemento relevante. Sobresalen sin embargo temas en los que se mantiene una oposición frontal al gobierno como la reforma pensional y la demanda de cambios al diseño del Fondo para el mantenimiento y el desarrollo de la educación fundamental. El caso brasilero muestra también que más que oponerse a la descentralización, en los últimos años la organización magisterial ha buscado nacionalizar las discusiones que emergen desde el nivel municipal.

MARÍA MARGARITA LÓPEZ es Doctora en Ciencia Política de la Universidad Laval de Quebec, Canadá y tiene una Maestría en Sociología de la Universidad de Grenoble, Francia. Ha ocupado cargos directivos en el sector educativo colombiano como Directora de Educación del Departamento Nacional de Planeación, Directora de Planeación del Ministerio de Educación y Directora de CORPOEDUCACIÓN. Actualmente se dedica a la consultoría y la investigación con diferentes organismos internacionales que promueven el estudio de las reformas educativas y con la Universidad de Ottawa en Canadá.



Los sindicatos docentes y las reformas educativas en América Latina

El caso brasileño

JOANA FONTOURA, JULIÁN GINDIN Y PABLO GENTILI

INTRODUCCIÓN

Los últimos años muestran una situación nueva en algunos países de América Latina en cuanto a las condiciones políticas y económicas que estructuran las relaciones entre los sindicatos docentes y los gobiernos. La década de los ochenta se había caracterizado por una gran inflación que empujó a los trabajadores de la educación a planes de lucha para mantener el poder adquisitivo de sus salarios, y por una recesión económica que paralizó las posibilidades de reforma y disciplinó a los gobiernos que intentaron políticas heterodoxas. Las demandas de participación forjadas en la lucha contra los regímenes militares de muchos países se encontraron con un árido terreno en el que sus fuerzas se erosionaron. Cuando la situación económica fue estabilizada, en la década de los noventa, intentó ser aplicado un ambicioso programa de reformas educativas que no fue elaborado con quienes sostenían cotidianamente el

trabajo educativo. En este contexto, a pocos asombró que las organizaciones del magisterio enfrentaran de manera militante las reformas educativas neoliberales¹.

A partir de los primeros años del nuevo milenio, en Ecuador, Argentina, Nicaragua, Bolivia, Uruguay y Brasil han llegado al gobierno partidos políticos con lazos con los sindicatos docentes, dispuestos a reconocerlos como actores de la política educativa y a hacer retorcer por lo menos algunas de las políticas implementadas en los años noventa. Analizar este proceso en el contexto brasileño es el objeto del presente estudio.

En los últimos treinta años, el cuerpo docente brasileño de educación básica prácticamente se ha duplicado, siguiendo la expansión que ha caracterizado a los sistemas educativos latinoamericanos desde su misma constitución². Hoy en día son 2.647.414 cargos en tareas específica-

1 Si bien hay matices, denominarlas neoliberales permite identificar lo que han tenido de programático y lo que constituye su núcleo. Sobre el tema ver Gentili (2004).

2 Para los datos de 1975 ver Monlevade (2000). Educación Básica, en Brasil, incluye Educación Infantil, Fundamental, Media, Especial, de Jóvenes y Adultos y Profesional.

mente docentes en la educación básica, esto es, excluyendo la educación superior. El 80% de estos cargos se encuentra en el sector público y son masivamente empleados por los gobiernos de los estados (958.593) y los municipios (1.146.505); manteniéndolo el gobierno federal una participación marginal en el empleo docente (14.825 cargos) (ver anexo II). La mayor parte de este cuerpo docente, con el conjunto de los trabajadores del sistema público de educación básica, es representado a escala nacional por la Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)³. La CNTE pertenece a la Central Unica dos Trabalhadores (CUT) y, en el contexto internacional, a la Confederación de Educadores Americanos y a la Internacional de la Educación.

Antes de empezar el estudio, quisiéramos hacer una breve advertencia metodológica porque Brasil se caracteriza por una profunda descentralización de su sistema educativo, reforzada con las reformas de los últimos treinta años. Esto constituye una dificultad para un estudio como el presente, en el sentido de que, más allá de ciertas cuestiones, las organizaciones sindicales y su representatividad, los estatutos docentes, así como las transformaciones recientes en el ámbito laboral docente y las políticas sindicales son a escala subnacional (en los estados y municipios). Hemos intentado manejar esta situación concentrándonos en algunos casos paradigmáticos y en algunas características generales compartidas.

1. LAS ORGANIZACIONES DEL MAGISTERIO EN BRASIL

1.1 Las entidades docentes tradicionales (1930-1978)

Aun si existen entidades docentes cuya historia no ha sido reconstituida, algunas de las principales organizaciones gremiales del magisterio fueron creadas entre las décadas de 1930 y 1940. A diferencia de la mayoría de los países de la región, el gobierno federal brasileño no tuvo un papel importante en la expansión del sistema de educación básica: esa tarea quedó en manos de los estados y, secundariamente, de las principales ciudades.

Entre 1930 y 1945, Getúlio Vargas ocupó la presidencia de la República y en los años siguientes su gobierno promovió la centralización política y la industrialización del país, estableciendo una serie de medidas en el ámbito sindical y laboral que apuntaron a regularlos, ampliando los poderes estatales de intervención, sancionando y promoviendo el respeto de los derechos laborales e impulsando el movimiento sindical para integrarlo subordinadamente a un proyecto que, liderado por el Estado, garantizaría crecimiento económico y paz laboral. Interesa destacar un hecho de mayor importancia: a diferencia del caso mexicano, el proyecto "corporativista" encarnado por Vargas no incorporó a los empleados públicos a un sistema corporativista de relaciones entre el gremio, el Estado y el sindicato como mediador entre ambos⁴. La *Consolidação das Leis Trabalhistas* (CLT),

³ Algunos sindicatos no están afiliados a la CNTE, existen sindicatos de trabajadores públicos municipales que engloban a los docentes empleados por los municipios y tampoco integran la CNTE; y, finalmente, los trabajadores de la educación básica empleados por el gobierno federal se organizan en el SINASEFE.

⁴ Esta cuestión, y sus desdoblamientos, es trabajada de manera más detallada en Gindin (2008).

que en 1943 reúne la legislación laboral y sindical varguista, y que sobrevivió por décadas con reformas relativamente menores, explícitamente prohibió la sindicalización del sector público. Por esto, el magisterio no tuvo ni la posibilidad ni la obligación de organizarse en los rígidos marcos de la legislación sindical brasileña. No hubo “monopolio de la representación”, pudiendo coexistir asociaciones que representaban la misma base laboral (algo impensable en el contexto sindical de organizaciones únicas con una base municipal o intermunicipal). Por el mismo motivo, las asociaciones docentes no contaron con los recursos del impuesto sindical⁵ ni con mecanismos de negociación con los empleadores establecidos legalmente.

Las uniones, asociaciones o centros de profesores presentaban demandas laborales, independientemente de si éstas constituían o no el eje de su actividad: mejores salarios, concursos de ingreso en el sistema, pago en fecha, jubilación especial a los veinticinco años de servicio y promulgación de “*Planos de Carreira*” –estatutos de empleados públicos que regulan la actividad–. Estas demandas eran planteadas en términos protocolares y en un contexto de relaciones muy respetuosas con las autoridades. Por décadas, las organizaciones del sector se caracterizaron por un espíritu negociador y legalista, inclusive cuando presentan sus demandas laborales con movilizaciones (como la de 1948 en São Paulo). En lo que es un caso “tardío” en el contexto docente latinoamericano, la primera paralización de la cual encontramos registro es la de 1959 en

el estado de Minas Gerais (Vicentini, 1997; Carvalho, 1989).

Con el fin del gobierno de Vargas, en 1945, una ola de democratización recorre Brasil: son creadas nuevas entidades docentes y comienza la defensa de la escuela pública y gratuita. En 1948 se envía al Congreso el primer proyecto de *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), que sería sancionado en 1961. La LDB distinguía la enseñanza primaria (cuatro o cinco grados, obligatorios) de la enseñanza media (dividida en dos ciclos, “*Ginásia*” y “*Colegia*”). El magisterio crecía y se consolidaba como un gremio de mujeres, confirmando la asociación entre expansión del sistema educativo y feminización del cuerpo docente. Paralelamente, la organización gremial se generalizó.

A partir de 1953, un grupo de asociaciones de docentes primarios comenzó a reunirse con el objetivo de constituir una entidad nacional, y en 1960 veintiséis delegaciones crearon la *Confederação dos Professores Primários do Brasil* (CPPB). Entre las principales entidades de base de la CPPB se encontraban el *Centro do Professorado Paulista* (creado en 1930), la *Associação dos Professores Primários de Minas Gerais* (1931), el *Centro dos Professores Primários do Estado* (Rio Grande do Sul, 1945) y la *Sociedade Unificadora dos Professores Primários* (Bahia, 1947). Existían por entonces otras entidades⁶, pero no existen informaciones sobre un esfuerzo paralelo de organización federal. En algunas capitales de los estados también se crearon or-

5 El impuesto sindical es descontado de los salarios de todos los trabajadores de una base definida con criterios geográficos y gremiales (todos los metalúrgicos de una ciudad, por ejemplo) independientemente que sean o no afiliados al sindicato. En 1988 pasó a llamarse Contribución Sindical Obligatoria.

6 Estas otras entidades ocasionalmente afiliaban a otros segmentos (como a los docentes de nivel medio), pero otras veces pretendían organizar al magisterio de nivel primario.

ganizaciones docentes en las décadas siguientes⁷, y la CPPB no se proponía afiliarlas.

El *Centro do Professorado Paulista* (CPP), la más importante de estas entidades tradicionales, se caracterizó por el desarrollo de una importante estructura de servicios a los afiliados. La relación con el Estado tuvo momentos de gran proximidad, pero esto no impidió que el CPP llevara a cabo una huelga en 1963 y manifestaciones públicas en 1964 y 1968. El CPP trataba las cuestiones educativas en términos exclusivamente técnicos y se alimentaba de un ideario que lo mantenía alejado del movimiento obrero y la izquierda política (Lugli, 1997). Esta última característica también parece extensible a las organizaciones restantes, cuyas articulaciones con otros gremios parecen limitarse a la organización conjunta de algunas campañas con otras entidades de empleados públicos. De hecho, el magisterio se mantuvo relativamente alejado del conjunto del movimiento obrero hasta la segunda mitad del siglo.

El período empezado en 1945, de apertura política y desarrollo de un movimiento sindical más autónomo, se extendió hasta 1964 cuando un golpe militar acabó con el gobierno de João Goulart (1961-1964). El golpe se produjo en un momento en que Goulart, con el apoyo del movimiento sindical, anunciaba la implementación de “reformas de base” que afectarían los intereses de importantes sectores económicos. Simultáneamente con el golpe en Bolivia, se inició un período de gobiernos militares en América Lati-

na que, en el caso brasileño, fue particularmente extenso. El movimiento sindical fue duramente reprimido.

Algunas entidades docentes habían intervenido en la agitación laboral durante el gobierno de Goulart, promoviendo movilizaciones y huelgas en los estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul y Paraná. En un contexto político muy polarizado, con buena parte de los líderes docentes identificados con partidos de la derecha y con efervescencia en algunos sectores de la base docente, probablemente hayan aparecido tensiones políticas dentro de las mismas entidades⁸. Se realizaron nuevas huelgas docentes en 1967 (Minas Gerais) y 1968 (Paraná y Piauí), pero desde entonces el gobierno militar profundizó sus características autoritarias y el magisterio acompañó al conjunto del movimiento sindical en diez años de represiva “paz laboral”.

Como adelantamos, la bibliografía disponible permite inferir que los líderes tradicionales del magisterio se encontraban en general distantes de la izquierda política (en la década de 1960 agrupada en el Partido Trabalhista Brasileiro, creado por Vargas, y en el Partido Comunista). Esto permite entender que las entidades docentes no sufrieran la persecución del gobierno militar; por el contrario, dirigentes de las asociaciones de Minas Gerais, Piauí y Rio Grande do Sul participaron en los gabinetes gubernamentales e importantes referencias de la CPPB de los estados de Minas Gerais y São Paulo fueron legisladores de la oficialista Aliança Renovadora

7 Se crean entidades de docentes municipales en las capitales de los estados de Rio Grande do Sul (1964) y Paraná (1971).

8 Andrade (2001) las reconoció en su estudio histórico sobre la União de Professores Primários de la ciudad de Rio de Janeiro.

Nacional. De manera asociada, la relación de la CPPB con el régimen militar fue relativamente buena y las demandas –salariales, de titulación y relativas al régimen jubilatorio– típicamente fueron expresadas por medio de memorandos y reuniones con las autoridades (Vicentini, 1997; Ferreira, 1998; Lugli, 1997, 2002; Andrade, 2001; Carvalheiro, 1989).

En 1971, el gobierno federal realizó una amplia reforma educativa que, entre otros puntos, amplió la obligatoriedad escolar a ocho años, exigió mayor formación docente, incrementó el número de “especialistas” –administradores, orientadores, inspectores y supervisores con formación superior– y estableció que en cada sub-sistema educativo (sea de un estado o un municipio) serían creados estatutos que estructurarían la carrera docente. En 1972, al reglamentarse las condiciones por las que el gobierno federal financiaría el sistema, el decreto 71.244 estableció que serían considerados satisfactorios los estatutos que estipulasen, entre otros criterios, la “paridade da remuneração dos professores e especialistas com a fixada para outros cargos a cujos ocupantes se exija idêntico nível de formação”; el “igual tratamiento de professores e especialistas, funcionários ou contratados”; “processo de aperfeiçoamento dos professores ou especialista, e, em particular, o que envolva afastamento do pessoal do magistério para realização de cursos de especialização e atualização”; “avanços horizontais por tempo de serviço e por atividade em locais inóspitos ou de difícil acesso, além dos previstos nos itens anteriores”; etc.

La CPPB inicialmente apoyó la reforma educativa. Ésta posibilitaba que mejorasen las condiciones de trabajo docente y contribuyó a nacio-

nalizar las discusiones, en tanto que se trataba de una ley nacional que establecía criterios relativos a las condiciones laborales que debían ser respetados por los estados. La confederación también aprobó la ley por profesionalizar la actividad y, acompañando la reestructuración y la ampliación de la obligatoriedad, decidió dejar de representar exclusivamente a los docentes primarios y se reconstituyó como Confederação dos Professores do Brasil (CPB), al tiempo que recomendaba a sus entidades de base ampliar su base de afiliación en el mismo sentido. Los especialistas, mientras tanto, comenzarían en los años siguientes a crear entidades específicas, de “orientadores”, “inspectores”, etc.

Sin embargo, el entusiasmo inicial de la confederación docente fue agotándose en la medida en que los Planos de Carreira demoraban en ser sancionados, y cuando lo eran, muchas veces no satisfacían las expectativas del magisterio. A esto se sumaba la desvalorización de los salarios reales. El pliego de reivindicaciones de la CPB incluía por entonces: sanción de los estatutos, salarios equivalentes a los de los profesionales con igual formación, reglamentación de las funciones de los especialistas, no discriminación entre especialistas y docentes, concursos públicos para el ingreso en el sistema, dotación de recursos humanos y materiales para las escuelas, demandas pensionales, regularización de los contratos de trabajo, oportunidades de perfeccionamiento y 13º salario (Carvalheiro, 1989).

1.2 Radicalización política y sindicalización del magisterio (1978-1994)

Sobre el final de la década de 1970 diferentes gremios realizan huelgas con reivindicaciones salariales, muchas de las cuales son reprimidas

por el gobierno militar y desde entonces las luchas sindicales –promovidas por la inflación– y la movilización social reclamando el fin de la dictadura militar se alimentan una a la otra. Es el nacimiento del “nuevo sindicalismo”, que protagonizó la formación del *Partido dos Trabalhadores* (PT) en 1980 y de la *Central Única dos Trabalhadores* (CUT) en 1983.

El corazón del “nuevo sindicalismo” estaba constituido por los trabajadores de las automotrices instaladas en la gran São Paulo, organizados en el sindicato de los metalúrgicos de São Bernardo do Campo, y liderados por Luiz Inácio “Lula” da Silva.

Desde el punto de vista político, en el “nuevo sindicalismo” confluían tres sectores. Por un lado, dirigentes sindicales reticentes a la injerencia del Estado en la vida sindical que habían comenzado a articularse en la oposición a los dirigentes nacionales de sus propias organizaciones desde mediados de los años 70 (los “sindicalistas auténticos”); por otro, militantes y corrientes de la izquierda que se habían volcado a la militancia dentro de las fábricas y, finalmente, un amplio trabajo político desarrollado por el sector de la Iglesia vinculado a la Teología de la Liberación (Rodrigues, 1991).

El nuevo sindicalismo enfatizó su ruptura con las tradiciones políticas y sindicales del movimiento obrero brasileño, criticó el papel político y sindical que había jugado el Partido Comunista y denunció al modelo sindical varguista por limitar las posibilidades de la clase obrera y producir un sindicalismo dependiente del Estado. Se trataba de un hecho inédito en América Latina, donde hasta entonces el movimiento sindical se articulaba fuertemente con los tradiciona-

les partidos de izquierda (como en Chile), participaba de movimientos policlasistas (como en Argentina o México) o, aún con capacidad de veto sobre las políticas estatales, se negaba a constituir un movimiento político de base sindical (como en Bolivia).

Un mes después de la huelga de los trabajadores de la empresa Scania de mayo de 1978, que marca el nacimiento heroico del “nuevo sindicalismo”, los docentes de Bahia paralizaron sus actividades. En agosto del mismo año lo hicieron los de Paraná y São Paulo. Se trataba de huelgas casi explosivas, con adhesión inesperada, convocadas por entidades sin experiencia de lucha o directamente al margen de las organizaciones del magisterio. En ese mismo mes de agosto de 1978, la dirección de la CPB rechaza por nueve votos contra tres la propuesta de hacer un seminario nacional para discutir el movimiento huelguista en los estados. De cualquier manera, en la base docente, al año siguiente las huelgas continuarían con idénticas características en Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, etc. Los gobiernos de los estados, controlados por los militares, respondieron en general represivamente a las medidas de fuerza del magisterio. Al escenario político se sumaba la precariedad de la situación legal, ya que la Constitución Federal vigente, sancionada en 1967, no permitía la huelga en el sector público y no había marco legal para la organización sindical del sector público.

En Espírito Santo, Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina y São Paulo las entidades afiliadas a la CPB, aunque muchas veces no estaban de acuerdo con las huelgas docentes, tampoco aceptaban los Planos de Carrei-

ra promulgados. La CPB también rechazaba la municipalización de la enseñanza y exigía la jubilación a los veinticinco años de servicio⁹. De cualquier manera, el principal motivo de las huelgas era la recomposición de los salarios reales (a veces esto se canalizaba como una demanda relativa a los Planos, porque éstos tienen consecuencias salariales).

Finalizado el período de crecimiento económico (el “milagro brasileño”) el país entraba, como toda la región, en una década recesiva en la que altas tasas de inflación empujaban a los asalariados una y otra vez a conflictos por mejores salarios. Esta desgastante dinámica llevó al magisterio a exigir algún criterio de recomposición salarial automático (sea vinculándolos a la evolución del salario mínimo o de las remuneraciones de segmentos más privilegiados de empleados públicos) que evitase los constantes conflictos salariales¹⁰.

Al igual que en otros procesos de movilización social en Latinoamérica, dentro del movimiento,

y también entre los investigadores, muchos señalaban que los docentes pasaban a identificarse con la clase trabajadora y a asumirse como trabajadores de la educación¹¹. Como pasó con el conjunto del nuevo sindicalismo, la lucha contra la dictadura politizó las demandas económicas, haciendo emerger un movimiento poco corporativo. A eso se sumó la ruptura real con las características tradicionales de la acción sindical en el sector y la disputa por la conducción de las organizaciones docentes. En retrospectiva, los elementos de continuidad y la coyuntura política excepcional fueron menospreciados.

El panorama de las entidades docentes se reconstituyó. Algunas organizaciones no participaron en las movilizaciones, o lo hicieron lateralmente, y aún hoy existen¹². Otras entidades intervinieron desde el comienzo (como el CPERS, en Rio Grande do Sul, o la UPES de Espírito Santo), en otros casos la conducción de algunas entidades fue ganada por los sectores que se movilizaron (como en la APEOESP de São Paulo, en 1979) y otras fueron creadas ante la

9 Esta última demanda fue atendida y en 1981 fue aprobada una Enmienda Constitucional que estableció la jubilación a los veinticinco años de servicio para las mujeres y treinta para los hombres, con salario integral (Ferreira, 1998).

10 En 1988, la nueva Constitución Federal prohibió la vinculación de los salarios al salario mínimo, y entonces los docentes propusieron como referencia el “salario mínimo necesario”, un índice preparado por el Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Socio-Econômicos (DIEESE). Com 600.000 firmas de apoyo, el ex vicepresidente de la CPB y Diputado Federal por el PT 1987/92, Gumercindo Milhomem, propuso una ley que establecía reajustes mensuales según este índice (Vieira, 2007).

11 La reconstitución de las entidades tradicionales docentes en “sindicatos de trabajadores de la educación”, también es visible en Argentina, Chile y Perú en el período 1970-1973.

En el caso brasileño, se convirtió en un icono de esta perspectiva el trabajo de Miguel Arroyo, donde puede leerse: “A nova consciência e a nova prática dos trabalhadores da educação é se sentirem como trabalhadores e sentirem a necessidade de se associarem como tais, e organizarem sua luta nos mesmos moldes dos trabalhadores da produção, do comércio... e sobretudo se sentirem solidários nos mesmos objetivos de questionar o modelo sócio-político e econômico, o Estado, a organização do trabalho... que os gera e explora como trabalhadores” (Arroyo, 1980, p. 18-19)

12 Su supervivencia se debe, según Lugli (2002, p. 210), a que ellas representan “... *um espaço de afirmação e reconhecimento de valores tradicionais com relação ao ensino*”.

inacción de las organizaciones tradicionales (como la UTE de Minas Gerais, en 1979). Este segundo grupo de entidades, que acompaña la movilización docente, reconfigura la organización de la docencia protagonizando o siendo canal de expresión de básicamente tres procesos.

- 1) El fortalecimiento de las organizaciones, vía su agregación o su propio crecimiento. Se unifican entidades en Paraná (1981) y entidades municipales se fusionan con asociaciones que representaban a los docentes empleados por los estados en Goiás (1988) y Minas Gerais (1990). El crecimiento en la base de afiliación de algunas de estas organizaciones es explosivo (ver anexo I). La Confederación pasa de un promedio de 3.100 afiliados por entidad en 1972, a 9.500 en 1985. Veinte años después, el promedio de afiliados por organización sería de 26.500.
- 2) La ampliación de la base de representación (que también supone fusión de entidades). Se había iniciado en los años 70, cuando la CPPB se transformó en CPB. En los años 80, las entidades docentes se fusionan con organizaciones de especialistas y técnicos y administrativos sin formación docente, identificándose como “*Trabalhadores em Educação*” o “*Profissionais em Educação*”. Esto se expresaría a escala nacional cuando en 1990 la CPB se unificó con entidades de estos segmentos de trabajadores para constituir la *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação* (CNTE). Este proceso tiene límites y es desigual; todavía se mantienen entidades separadas de técnicos y administrativos en algunos distritos¹³. Por otro lado, el

crecimiento de la educación municipal en los años 90 fortaleció a algunos sindicatos de base municipal que no se habían unificado con las entidades de base de la CPB/CNTE en sus mismos estados.

- 3) El crecimiento de la participación política dentro de las entidades y su radicalización. A partir de las protestas de 1978/1979 los docentes, que habían realizado paros y movilizaciones en las décadas anteriores, pero apelaban generalmente a formas protocolares para manifestar sus demandas laborales, se lanzan a huelgas de masas y combativas movilizaciones. En Rio Grande do Sul, la afiliación se dispara (ver anexo I), y crece aún más la participación del magisterio en los procesos electorales de la entidad: del 13,60% en las elecciones de 1974 a cerca del 60 % en las de 1987 y 1990 (Abreu y Bulhões, 1992). El magisterio se radicaliza también políticamente y las corrientes de izquierda ganan peso.

La explosión de actividad gremial produce un cambio en la CPB, cuya dirección pasa a ser ocupada por Hermes Zanetti. Zanetti era un dirigente de Rio Grande do Sul que representaba una posición intermedia entre los radicalizados líderes que emergían y los conservadores referentes tradicionales de la CPB. Durante los años 80, las corrientes docentes identificadas con el PT impulsaron una organización nacional paralela, la *União Nacional dos Trabalhadores em Educação* (UNATE). Pero la dirección amplia de Zanetti, que implementó algunas reformas democratizadoras de la CPB, acabó facilitando el ingreso de este segmento en la confederación nacional.

¹³ Sobre este segmento de trabajadores en educación, ver Nascimento (2006).

La ruptura es histórica. En un documento que ya no era dirigido al gobierno sino “al público”, la confederación docente declaró:

“Alertar as autoridades para que, ao invés de aplicar medidas punitivas e injustas, aleatoriamente, que afrontam os direitos de livre associação e organização, ouçam o magistério, identifiquem as causas fundamentais desta insatisfação e resolvam o problema do professor, que é, em última análise, o problema da comunidade; Conclamar a todos os professores a continuarem na sua luta reivindicatória (...) Pedir aos senhores pais e à comunidade em geral compreensão, apoio e solidariedade à justa causa dos professores” (apud Ferreira, 1998: 83, 84)

El cambio en la dirigencia de la CPB explica los intentos de nacionalizar no sólo las demandas (como lo habían hecho ya los líderes tradicionales) sino también las luchas: el 11 de abril de 1985, el 17 de abril y el 14 de octubre de 1986 son realizadas jornadas de lucha impulsadas por la CPB (Carvalho, 1989), muy probablemente las primeras nacionales en la historia del magisterio brasileño.

En un contexto de reorganización la Confederación deja de afiliar a una entidad por estado, para luego volver a impulsar la unicidad. Cabe subrayar que, a diferencia de lo que pasa en el sector privado, esto se produce en el marco de un sindicalismo libre, sin intervención estatal. Expresando el crecimiento de sus propias entidades de base, la CPB/CNTE pasa de representar 75.783 trabajadores en 1978 a 294.656 en 1985 y 572.400 en 1991. Esta tendencia continuaría en la década siguiente.

Evolución de la afiliación a la CPB/CNTE (1972-2005)

| Año | Afiliados a la CPB/CNTE |
|------|-------------------------|
| 1972 | 43.309 |
| 1978 | 75.783 |
| 1985 | 294.656 |
| 1991 | 572.400 |
| 2002 | 790.000 |
| 2005 | 925.229 |

Fuente: elaboración propia con datos de Ferreira (1998), Carvalho (1989) –ambos con datos de Congresos de la CPB– y Congresos de la CNTE.

Si en la década de 1960, como observa Ferreira (1998, p. 19) la entidad nacional docente “...nascu sob o estigma de uma entidade nacional desvinculada do processo social que culminou na criação, em 1962, do Comando Geral dos Trabalhadores, ou seja, da luta política das classes trabalhadoras”; ahora la reconstitución del escenario sindical encontraba al magisterio participando con protagonismo de la formación de la CUT en muchos estados. A diferencia de lo que pasó con el nuevo sindicalismo de conjunto, en la docencia los líderes tradicionales que impulsaban las luchas gremiales no promovían la formación de la CUT ni participaban del PT. Quienes impulsaban la afiliación de las entidades docentes a la CUT eran en general docentes jóvenes, muchos de ellos con experiencia militante en el movimiento estudiantil e identificados con la izquierda política. Esto dio una composición diferente al nuevo sindicalismo en el magisterio: UNATE era dirigida por líderes del Movimento de Emancipação do Proletariado y de corrientes trotskistas como Convergência Socialista y la Organização Socialista Internacionalista (Ferreira, 1998), pero sin sindicalistas “auténticos”.

ticos” – como era el caso del propio Lula entre los metalúrgicos.

A medida que avanza la década este segmento va a ser desplazado como dirección del sindicalismo docente pro CUT por dirigentes de Articulação Sindical. Articulação se constituyó en 1983, defendiendo un PT de masas, contra las tendencias de inspiración leninista y marxista. Con un gran peso de los dirigentes sindicales más pragmáticos, Lula entre ellos, es la corriente hegemónica desde entonces en el PT y la CUT (Da Silva, 2000). Las tendencias pro CUT dentro del magisterio crecieron hasta lograr en 1987 que la CPB se afiliara a la CUT – aunque muchas entidades lo habían hecho con anterioridad y otras lo harían posteriormente.

Luego de veinte años de gobiernos autoritarios, las demandas democratizadoras atravesaban toda la sociedad brasileña. De hecho, entre las reivindicaciones docentes que aparecen por primera vez se encuentra la de las elecciones de los directores de los establecimientos escolares; esto es, que no asciendan por concurso ni que sean designados por las autoridades. También por primera vez, los docentes comienzan a exigir derechos propiamente sindicales, empezando por la misma posibilidad de organizarse en sindicatos legalmente reconocidos.

Esto, junto a otras preocupaciones planteadas por la CPB entonces –como la afiliación a las centrales obreras, la organización por rama de actividad y la unificación de las “datas base”, que legalmente sólo existen en el sector priva-

do, el cual firma acuerdos colectivos¹⁴– indican una ruptura. Esto porque, en oposición a la tradición del sector, la radicalización política se expresó en una corriente sindicalizadora que identificó los intereses del magisterio con los del conjunto de los trabajadores. Efectivamente no eran, por ejemplo, reivindicaciones del CPP, que de cualquier manera participó de muchas huelgas con demandas salariales en los años 80.

Durante la transición democrática, y en términos más políticos, las propuestas de la CPB eran: 1) cambios en el modelo económico establecido por la dictadura militar; 2) reforma agraria y 3) contra el pago de la deuda externa y por la nacionalización de las multinacionales (Ferreira, 1998). Las posiciones corporativistas y políticamente subordinadas a los gobiernos habían sido abandonadas definitivamente.

En 1986, José Sarney, electo presidente de Brasil con el sistema establecido por los militares (elecciones indirectas), pero ya opositor a la dictadura, estableció el plan económico ‘*Plano Cruzado*’, que inicialmente despertó muchas expectativas. Pero su fracaso hizo de los años 1987-1988 el bienio con el peor desempeño de las remuneraciones de los docentes desde 1980 (Martine, 1994). Fue desatada una ola de huelgas, la más importante desde el período 1978/1980, con una intensa participación de los trabajadores del sector público.

En este contexto, todavía sin haber tenido elecciones directas, se convocó a una Asamblea Na-

¹⁴ En Brasil, los acuerdos colectivos de trabajo tienen duración anual y en ellos se negocia el índice de recomposición salarial, entre otros puntos. En el XXII Congreso de la CNTE, en 1990, una de las reivindicaciones fue unificar nacionalmente las “datas base” el 1º de mayo.

cional Constituyente (1987/1988). La Asamblea discutió una serie de reformas democratizadoras y la Constitución que sancionó fue inspirada por un hondo espíritu ciudadano. Más adelante nos referiremos a cómo trató algunas cuestiones educativas; en este punto interesa señalar que con la nueva Constitución fueron realizadas diferentes reformas en la legislación sindical, permitiendo la sindicalización y la huelga en el sector público. En los años siguientes, la reconstitución de las asociaciones de este segmento, incluidas las del magisterio, es masiva. Todavía la situación continúa siendo algo ambigua porque los sindicatos no cuentan con mecanismos legales de negociaciones con su contraparte, los empleadores. En cuanto al impuesto sindical, las organizaciones docentes decidieron en general no recibirlo¹⁵, criticándolo por el carácter coercitivo y la dependencia financiera que genera con el Estado. Las entidades docentes se sostienen básicamente con el dinero de las cuotas sindicales (la afiliación es voluntaria) y la prestación de servicios a los afiliados¹⁶. En el área laboral, la Constitución Federal de 1988 incluyó la posibilidad de un régimen de jubilación especial y más beneficioso para los docentes.

También volvió ilegales los contratos en el marco de la CLT – introducidos en la década de 1970¹⁷ (Saifi, 2005) – para cubrir los cargos docentes. De cualquier manera, la principal conquista laboral de la docencia fue el establecimiento de un Plano de Carreira y un Piso Salarial Nacional. Esto último colocaba a la actividad sindical docente en un nuevo piso, inédito en Brasil.

Gracias a las cinco huelgas generales convocadas entre 1983 y 1989, y al extraordinario proceso de movilización social, que excedió ampliamente al movimiento sindical, la CUT y el PT se fortalecieron. Progresivamente, y como pasó con la mayoría de las organizaciones del sector público, la conducción de las entidades de la CPB/CNTE fue ganada por sectores identificados con el PT y la CUT¹⁸: en 1989 fue electo por primera vez un presidente identificado con el PT para dirigir la confederación docente, Roberto Felício. Dos años después, en el Congreso de la CNTE de 1991, el 58,2% de los delegados manifestaron adherir al PT; seguido por el Partido Comunista do Brasil (PCdoB) con 8 % de las preferencias (Ribeiro y Joia, 1992).

15 Una excepción es el sindicato de Goiás. Sobre ese caso, ver Rodrigues (2006).

16 La capacidad financiera de las entidades docentes ha crecido en las últimas dos décadas de la mano del crecimiento de la afiliación y del desarrollo de la propia estructura sindical. El actual estatuto de la CNTE establece que el 3,8% de los ingresos mensuales de las entidades afiliadas deben ser cotizados a la Confederación.

Las cuotas sindicales son directamente descontadas a los salarios de los afiliados y depositadas en las cuentas del sindicato. El estatuto del CPERS, por ejemplo, establece una cuota del 2 % del salario básico sobre veinte horas de trabajo para los docentes y especialistas, y un monto menor, del 1%, para los trabajadores de la educación sin formación docente. El del SINDIUTE, en tanto, fija la contribución en un 1% sobre el básico y los adicionales, por cargo docente.

17 Los “celetistas” (llamados así porque son contratados por la CLT), contaban con los derechos laborales del sector privado (como seguro de desempleo), pero no estaban regidos por los estatutos docentes.

18 La identificación entre el PT y la CUT debe ser relativizada. Corrientes que nunca integraron el PT (como el PCdoB) o que se separaron del PT (como el PSTU) participaban de la CUT.

1.3 El sindicalismo docente y la agenda neoliberal (1994-2002)

El gobierno de Fernando Collor de Melo (1990-1992), se caracterizó por ser políticamente muy inestable; Collor de Melo renunció al cargo y su mandato fue terminado por Itamar Franco (1992-1994). Este período puede ser considerado como un punto muerto entre el horizonte emancipador abierto en los años 80 y la hegemonía neoliberal consolidada con la gestión de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), del Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

El PT perdió las elecciones presidenciales de 1989, las primeras realizadas de manera directa desde la década del 60, pero de cualquier manera ingresó en la década del 90 consolidado como la principal oposición a los gobiernos apoyados por las elites económicas brasileñas. Sin embargo, la movilización social había perdido la iniciativa. El sindicalismo retrocedió notoriamente y el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ganó peso como el principal movimiento social de oposición militante.

En las bases docentes, el activismo de los ochenta y la relación fluida con la comunidad abrieron paso a una nueva etapa. Se realizaron grandes huelgas en algunos estados importantes en 1993, pero quienes las han estudiado las ubican en un período de “crisis” de la movilización (Furtado, 1996; Vianna, 1999; Silveira, 2002). Detrás de esta menor iniciativa del movimiento sindical, de la cual el magisterio era parte, se encontraban elementos de diferentes tipos. Entre otros podemos citar que el fin de la dictadura había quitado al movimiento sindical el carácter de punta de lanza de la lucha democratizadora (lo que “corporativizó” al movimien-

to). Algunos segmentos tuvieron que vérselas con reestructuraciones productivas que redujeron su base social y la estabilización económica quitó legitimidad a las constantes demandas de recomposición salarial. Finalmente, y en un sentido más ideológico, la agenda de discusión pública, el consenso social y el horizonte político pasaron a ser marcados en términos neoliberales.

En el caso del magisterio la desmovilización no significó un debilitamiento organizacional. Continuó el crecimiento de las entidades representativas del sector (ver anexo I) y su identificación con el PT incluso se estrechó. De hecho, en continuidad con lo que pasaba en las décadas precedentes, el sistema educativo y con él el cuerpo docente continuó en expansión. La educación municipal fue la que más creció y esto promovió un escenario de fragmentación porque no todos los sindicatos de base de la CNTE afilian a los docentes que trabajan en los municipios de sus respectivos estados. La CNTE se propuso representar a los docentes municipales a escala nacional y permitió la afiliación de sindicatos de base municipal a la Confederación en 2002. Desde entonces se integraron seis entidades de docentes municipales a la CNTE (ver anexo IV).

En el camino de invalidar los avances de la Constitución Federal de 1988, Cardoso acabó por medio de una Enmienda Constitucional en 1998 con la discusión acerca de cómo implementar y regular el piso salarial nacional docente. El avance en los derechos sindicales quedó prácticamente congelado, y de hecho continúa sin existir negociación colectiva en el sector. Los problemas laborales y sindicales del magisterio no son juzgados por la Justicia del Trabajo, que

es el tribunal especializado, sino por la Justicia de cada estado que, sin negociación colectiva y sin leyes que regulen el derecho de huelga se atienen a la jurisprudencia para, frecuentemente, fallar a favor de los gobiernos, declarar las huelgas ilegales e imponer multas a los sindicatos docentes. Aun si la mayoría de las veces estas multas no se ejecutan, constituyen una fuerte carta de presión sobre los sindicatos.

A fines de ejemplificar esta mecánica, cabe describir rápidamente un caso reciente. En Alagoas, el 17 de enero de 2007, el magisterio se lanzó a una huelga porque el gobierno que había tomado posesión había suspendido una ley de la gestión anterior que garantizaba mejoras económicas en los salarios docentes. Ante la acción del gobierno, la medida de fuerza fue declarada ilegal por la Justicia a fines de febrero. Fue impuesta al sindicato una multa diaria de 10 mil reales (casi cinco mil dólares) por cada día de paralización a partir de la declaración de ilegalidad y el no pago de los días parados en caso de mantenerse la huelga. Aún así la huelga fue ratificada y se extendió hasta el 2 de marzo, cuando los docentes aprobaron el acuerdo alcanzado con el gobierno. El acuerdo supuso la amnistía de las sanciones a los huelguistas y la instalación de una mesa permanente de negociación¹⁹.

La inexistencia de mecanismos consolidados de negociación colectiva contribuye a entender la existencia de conflictos que tienen como única finalidad abrir canales de diálogo. Por un parte, la base gremial cuenta en general con estabili-

dad laboral y una tradición en la que las huelgas por tiempo indeterminado están consolidadas como el corazón de su repertorio de acción colectiva. Del otro lado, los gobiernos, ante demandas económicas que comprometen los presupuestos educativos, sin compromisos legales y sin que las huelgas afecten las arcas públicas, tienen la opción racional de no negociar previamente de manera seria inclusive a sabiendas que eso garantiza un conflicto con el sindicato docente.

2. LAS RELACIONES DE LOS SINDICATOS CON EL ESTADO EN EL CONTEXTO DE REFORMAS DE LA EDUCACION PUBLICA

2.1 La educación en debate (1988-1994)

Junto con la nueva Constitución Federal se sancionaron Constituciones en los estados al final de la década de los ochenta. Para participar de estas discusiones, la *Confederação dos Professores do Brasil* organizó, junto con otras entidades de la sociedad brasileña, el Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (inicialmente *Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito*). O Fórum surgió en 1986 y tenía entre sus denominadores comunes la defensa de la educación pública y la oposición al régimen militar (Gohn, 1992).

La nueva Constitución sancionó la demanda por la democratización de la gestión educativa. Esta era desde antes una lucha del movimiento sindical del magisterio, que impulsaba la votación como método de selección de los directivos es-

¹⁹ Base de datos sobre la acción sindical docente/ Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas y entrevista a Milton Canuto de Almeida, miembro de la Dirección Ejecutiva de la CNTE, 7 de noviembre de 2007, Brasilia.

colares²⁰. En muchos estados hubo grandes avances: en Rio Grande do Sul esto fue conseguido con una huelga docente en 1980, y sólo fue cumplido luego de otra huelga en 1985 (Abreu y Bulhões, 1992).

El Fórum sobrevivió a la Constituyente. A comienzos de la década de los noventa, la CNTE defendió la participación en el Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, discutiendo la necesidad de una nueva ley de educación básica, como un camino para trascender las demandas económico-corporativas:

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

Mientras tanto, en los estados también se articulan organizaciones docentes con otros sectores sociales alrededor de las discusiones educativas. El CPERS de Rio Grande do Sul promovió anualmente “*Encontros Estaduais de Educação*”; y con-

tó con el apoyo de la *Associação de Círculos de Pais e Mestres*, principalmente en la huelga de 1985. En 1987, entidades diversas –incluyendo a otros sindicatos, iglesias y partidos políticos– constituyeron el “*Frente de Apoio ao Magistério Gaúcho*”. Esto fue facilitado por el compromiso de los docentes de reponer los días de clases perdidos en las huelgas del gremio y cuando esta posición fue revista por el sindicato, la unidad fue resentida (Abreu y Bulhoes, 1992).

En efecto, en este período profundamente instituyente, de grandes huelgas inéditas del magisterio e importantes niveles de articulación con el conjunto de la comunidad, se estableció una tradición que se mantiene hasta la actualidad: incluir la reposición de las clases perdidas en las negociaciones con el gobierno, con la finalidad de no perjudicar a los alumnos con las medidas de presión.

Cabe mencionar un ejemplo reciente ocurrido en el Distrito Federal. Allí la Justicia ordenó que los docentes volvieran a las clases mientras desarrollaban una huelga, amparándose en que este derecho sindical no estaba reglamentado en el sector público. Los huelguistas no acataron la decisión judicial y, amparándose en ello, el gobierno no pagó los días parados. De cualquier manera, las clases perdidas fueron recuperadas (Resende, 2004).

Pese a las dificultades de la izquierda después de 1989, la debilidad del gobierno permitió a la CNTE conseguir importantes compromisos. En julio de 1994 el ejecutivo se comprometió a fijar un piso salarial nacional de 300 reales (casi 150 dólares), al firmar el “*Pacto pela valorização do*

²⁰ Freitas (1996) ha analizado específicamente el papel del sindicato docente en este proceso en el Distrito Federal.

magistério e qualidade da educação". En la arena legislativa, en tanto, se aprobó en la Cámara de Diputados el proyecto de *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), impulsado por el *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*. Este proyecto, como el "Pacto...", contemplaba el piso salarial nacional y el aumento del porcentaje de recursos destinados a la educación en el Producto Interno Bruto (Pinto, 2002).

2.2 La ofensiva reformista (1994-2002)

En enero de 1995 asumió el gobierno Fernando Henrique Cardoso (FHC), y la situación política cambió rápidamente. La relación entre el ejecutivo y los movimientos sociales comprometidos con el *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* fue conflictiva desde el comienzo, incluso Cardoso juzgó "irrealista" el acuerdo alcanzado entre la CNTE y el presidente anterior, Itamar Franco, un año atrás (Gadotti, 1996).

Fortalecido en la crisis de la movilización docente y en la legitimidad social de su proyecto, el nue-

vo gobierno expresa su solidez política rápidamente en la sanción de la LDB. Al llegar al Senado se cambia el proyecto aprobado por la Cámara de Diputados y se aprueba a fines de 1996 la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (nº 9.394), rechazadas por los movimientos sociales.

Aunque los docentes se habían opuesto a los programas municipalizadores en la década de los ochenta en São Paulo y Rio de Janeiro, las exigencias por una mayor descentralización tuvieron, por lo menos parcialmente, un contenido democrático. En la década siguiente esta política gubernamental es retomada con mucho más fuerza a partir de la creación del Fondo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), promulgado en 1996, implantado en 1998 y vigente hasta el 2007. La Constitución Federal vinculaba el 25% de los recursos de los estados y municipios, y el 18% de los recursos federales, al financiamiento de la educación. A partir del FUNDEF, 60% del total correspondiente a los estados y municipios se reserva exclusivamente al

Número de cargos docentes ejerciendo actividades en el aula, por dependencia administrativa, según región geográfica, en 29/3/2006

| Región | Cargos docentes ejerciendo actividades en el aula | | | | |
|--------------|---|----------------------------|----------|-----------|---------|
| | Total | Dependencia Administrativa | | | |
| | | Federal | Estadual | Municipal | Privado |
| Norte | 205.045 | 1.452 | 79.143 | 104.400 | 20.050 |
| Nordeste | 768.111 | 4.321 | 193.752 | 441.081 | 128.957 |
| Sudeste | 1.104.534 | 5.531 | 442.773 | 390.822 | 265.408 |
| Sur | 391.067 | 2.427 | 161.586 | 152.467 | 74.587 |
| Centro-Oeste | 178.657 | 1.094 | 81.339 | 57.735 | 38.489 |
| Total | 2.647.414 | 14.825 | 958.593 | 1.146.505 | 527.491 |

Fuente: MEC/INEP. www.inep.gov.br

Nota: el mismo docente puede tener más de un cargo.

nivel fundamental (perjudicando, por omisión, al nivel medio, pre-escolar, etc.) y se reduce la participación del gobierno nacional. El FUNDEF también establece nuevos criterios de distribución del presupuesto, asignándolo según la cantidad de alumnos de cada red de enseñanza.

Si bien que no de una manera homogénea, la reforma descrita ha dinamizado la municipalización en algunas regiones, y en la segunda mitad de la década del noventa los municipios pasan a ser los principales empleadores de trabajadores de la educación. En el siguiente cuadro se ve quienes son en la actualidad, por región, los empleadores de docentes (en el anexo II pueden consultarse estos mismos datos desagregados por estado).

Sancionada la LDB en 1996, continuaba pendiente un Plan Nacional de Educación que estableciera las metas para la educación. Nuevamente el Fórum, junto a otros movimientos populares, sindicales, estudiantiles y asociaciones científicas²¹, se movilizó con un proyecto propio. La CNTE participó en las iniciativas que permitieron la organización del I Congresso Nacional de Educação (CONED, 1996). El Plan gestado fue presentado en 1998 en la Cámara legislativa por el PT, pero finalmente fue sancionado otro, motorizado desde el gobierno, en 2001. Incluso este último Plan sólo fue sancionado luego que el gobierno federal vetase algunos ar-

tículos relativos al financiamiento de las políticas que el Plan establecía (Pinto, 2002).

En el contexto de las políticas de reforma del Estado, la Enmienda Constitucional Nº 19/1998 permitió la flexibilización y precarización del empleo en el sector público. Esta reinstaló la posibilidad de contratar empleados públicos en el marco de la CLT y limitó el derecho a la estabilidad en el empleo. En el mismo sentido, la ley de Responsabilidad Fiscal de 2000 estableció un límite a las administraciones públicas para el gasto en personal (del 50% para el gobierno federal; del 60% para los estados y municipios). También el régimen de pensiones establecido en la Constitución fue reformado. Según la Enmienda Constitucional Nº 20, la jubilación en el servicio público sería a los sesenta años de edad y treinta y cinco de contribución para los hombres; y a los cincuenta y cinco años de edad y treinta y cinco de contribución para las mujeres, incluyendo la antes inexistente necesidad de una edad mínima.

La resolución de la *Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação* de 1997, que fija directrices para los nuevos estatutos docentes, establece que constituirán incentivos de progresión por calificación del trabajo docente, entre otros, "... o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem defini-

21 Entre las entidades responsables por la coordinación del proceso de elaboración del *Plano Nacional de Educação* se encuentran, entre otras, el *Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior*, la *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, la *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação*, la *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino*, la *Associação Nacional de Educação*, la *Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras*, el *Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º, 2º e 3º graus da Educação Tecnológica*, la *União Brasileira dos Estudantes Secundaristas*, la *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação*, la *União Nacional dos Estudantes*, la *CUT-Estadual – Minas Gerais*, la *Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos do Ensino* y el *Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública*.

dos em cada sistema”, y “... avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos”. También estipula que no deberán ser permitidas las incorporaciones de gratificaciones por cargos a los salarios o al cálculo de los montos de las jubilaciones. También que la remuneración promedio de los docentes tendría como referencia el costo promedio de alumno por año. La fragmentación es total: un salario promedio para cada red.

Brasil constituyó un caso ejemplar de una situación que ha acompañado a las reformas neoliberales en otros países latinoamericanos; por el alcance y la profundidad de la descentralización en un país que (a diferencia de la municipalización de la educación en Chile, por ejemplo), ya tenía un sistema educativo muy poco centralizado. Esta excesiva fragmentación de los escenarios de negociación ha contribuido decisivamente a la invisibilización de la conflictividad docente. Un mismo día pueden realizarse centenas de huelgas y movilizaciones docentes sin que la gravedad de la situación sea colocada en el debate nacional y la agenda del gobierno federal.

El FUNDEF establece que obligatoriamente un porcentaje de los impuestos afectados deben dedicarse al pago de las remuneraciones docentes; por eso en algunos lugares esto ha permitido una recomposición salarial. La CNTE denuncia, de cualquier modo, que en esos casos frecuentemente los gobiernos pagan salarios “adicionales” (catorce o quince sueldos al año) en vez de mejorar el monto salarial (Vieira, 2003). Según una investigación realizada por la

CNTE en 2002 en diez estados, el promedio salarial bruto era de entre 500 y 700 reales²² (entre 250 e 350 dólares, aproximadamente). Ese mismo año el *Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos* (DIEESE), estimó el salario mínimo necesario en 1.366 reales (aproximadamente 700 dólares). En los estados de Bahia, Minas Gerais, Paraná y Mato Grosso do Sul los salarios aumentaron entre 1995 y 2003 entre 18,4% (que corresponde a los docentes con licenciatura plena en Bahia) y 116,4% (para los de licenciatura corta en Paraná). En tanto, la inflación en el período fue de 163,12%, 144,7% o 114,4% según las estimaciones de la Fundación Getúlio Vargas, el DIEESE o el oficial IBGE, respectivamente (Vieira, 2003).

El escenario nacional descrito permitió que algunas gestiones en los estados llevaran adelante políticas laborales agresivas, rechazadas por los docentes y sus organizaciones. En Río de Janeiro fue implementado en 1999 el programa *Nova Escola* de pago por productividad. Este supone la clasificación de las escuelas en una escala que va de 1 a 5, de la cual depende un adicional a los salarios de los trabajadores. Antes, en 1996, se había implementado un programa de retiros voluntarios al cual adhirieron más de tres mil docentes (Silveira, 2002). El gobierno de Paraná de Jaime Lerner (1995-2002) se caracterizó por las políticas de terciarización de la formación docente, la administración de las contribuciones pensionales y la contratación docente. En 1997 fue creada *Paranaeducação*, una empresa que contrató a los trabajadores en el marco de la CLT, esto es, como trabajadores del sector privado. Durante dos años y medio, para quebrar la resis-

²² Los estados son Tocantins, Piauí, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Norte, Alagoas, Mato Grosso, Minas Gerais, Goiás y Rio Grande do Sul.

tencia del magisterio organizado, la gestión Lerner dejó de realizar de manera automática el descuento de la cuota sindical a los afiliados. El sindicato docente consiguió preservar algunos derechos y llevó adelante, en el año 2000, una huelga que obligó al gobierno a negociar y retroceder en importantes puntos (Oliveira, 2005; Piton, 2005). La gestión de Mario Covas en São Paulo (1995-2001) reorganizó la red de enseñanza a partir de 1996, separando los primeros cuatro grados de la Enseñanza Fundamental promoviendo la municipalización. También se aumenta el mínimo de alumnos por sala de aula, fijándolo en treinta y cinco, cuarenta o cuarenta y cinco según el nivel. El número de municipios paulistas con red de enseñanza crece de 71 en 1995 a 520 en 2001 (Pallerosi, 2005). Los docentes enfrentaron esta política con una campaña contra la municipalización en 1997, con el apoyo de muchos municipios. En el mismo año, la Secretaría de Educación elabora un nuevo Plano de Educación sin la participación del magisterio y, en 1998, el sindicato realiza una huelga de trece días contra un decreto que amenaza a un segmento del cuerpo docente, contratado, con despidos al final del año (Krawczyk y Brunstein, 2003, Salomão, 2003). En 2000 fueron establecidos dos bonos (mérito y gestión), otorgado anualmente y asociado al cumplimiento de metas de productividad (Saifi, 2005). Los despidos por causa de la municipalización se reflejan en el sindicato que, por primera vez, debe hacer frente a una caída real en la afiliación.

Se inaugura una nueva ola de huelgas docentes, de la cual las de São Paulo y Minas Gerais, en 1998, fueron un preludeo. Las dificultades económicas de 1998/1999 (fue un bienio en el que el PIB prácticamente no creció) fueron enfrentadas por el gobierno con la devaluación de la mone-

da en 1999. Después de cinco años del plan de estabilización económica, volvió a aparecer la inflación y con ella la defensa de los salarios reales por parte de los trabajadores. En la investigación de Silveira (2002) sobre el caso de Rio de Janeiro se indican algunas características que probablemente son generalizables acerca de las diferencias entre estas movilizaciones y las de la década de los 80. La primera, que las huelgas son cada vez más extensas y las conquistas relativamente menores. La segunda, que el grado de movilización de los ochenta no se reedita. La tercera, la poca participación de la comunidad educativa. La cuarta, una cierta burocratización, evidenciada en la falta de renovación de los liderazgos.

3. EL SINDICALISMO DOCENTE Y EL GOBIERNO DEL *PARTIDO DOS TRABALHADORES* (PT)

3.1 El significado del gobierno del PT y las condiciones de su primer mandato

El *Partido dos Trabalhadores* (PT), al cual pertenecían la mayoría de los líderes del magisterio, había asumido funciones ejecutivas en gobiernos de municipios desde 1989 y de estados en la década de los 90. Entre estas últimas merecen señalarse las correspondientes al Distrito Federal (en la gestión Cristovam Buarque, 1994-1998) y al Rio Grande do Sul (en la gestión Olívio Dutra, 1998-2002) que tuvieron una gran visibilidad a escala nacional y han sido objeto de investigaciones que se detuvieron a analizar su relación con los sindicatos docentes.

En el Distrito Federal, la gestión de Cristovam Buarque comenzó con dos medidas económicas valoradas por los docentes (un incremento sala-

rial del 22,07% y el pago de deudas reconocidas por la justicia) y el establecimiento del “*horario compactado*”²³ aprobado por el magisterio. Aún así se tensionó la relación y en el segundo semestre del primer año del gobierno los trabajadores de la educación realizaron una huelga de 13 días. En los cuatro años de gobierno se realizaron en total 126 días de huelga, pero esta presión no fue suficiente para que los docentes logran nuevos reajustes salariales. Los efectos dentro del propio sindicato, conducido por líderes identificados con el PT desde 1986, fueron dramáticos: nueve dirigentes fueron expulsados en asamblea y denunciados por su proximidad con el gobierno (sólo se reintegraron en 2002). A Buarque sucedió en el Distrito Federal Joaquim Roriz, identificado con la derecha, quien comenzó su mandato sin conceder reajustes salariales; pero también sin huelgas docentes. Roriz acabó con el horario compactado, disminuyó el número de docentes liberados de sus tareas profesionales para dedicarse a las actividades sindicales y restringió la realización de manifestaciones en lugares públicos. Los docentes realizaron dos nuevas huelgas en su gestión, en el 2000 y 2002, y como resultado de esta última obtuvieron mejoras en sus remuneraciones. Entre ambas medidas de presión fueron 98 días de huelga, menos que en el período 1994-1998 (Resende, 2004).

En Rio Grande do Sul, el PT empezó la gestión en 1999. Quien era presidente del sindicato asumió la Secretaría de Educación y en el sindicato se fortalecieron corrientes internas del PT menos identificadas con el gobierno de Olívio Dutra. Se impulsó la realización de una Constitu-

yente Educativa y hubo importantes avances para el magisterio: fue propuesto un nuevo proyecto de gestión democrática de la escuela (que contemplaba la derogación de la evaluación externa), se restableció el antiguo Plano de Carrera (que había sido derogado), se realizaron concursos públicos, etc. Pese a estas medidas, el magisterio esperaba la reposición de las pérdidas salariales de los años anteriores. El gobierno intentó desdoblarse la negociación salarial de la educativa, pero el sindicato subordinó su participación en la Constituyente Escolar a una propuesta de recomposición salarial acorde con sus expectativas; y al comenzar Dutra el segundo año de su mandato el magisterio fue a una huelga que se extendió por 32 días, la más importante desde 1991 (Gindin, 2003).

Estos dos ejemplos son interesantes porque ocurren en períodos diferentes, ambos durante el gobierno nacional de Fernando Henrique Cardoso, y presentan elementos que volverían a aparecer o cobrarían nueva dimensión con el gobierno nacional del PT. El primero y más importante es la gran expectativa que despertaron los gobiernos de Buarque y Dutra en el magisterio, que esperaba ver satisfechas sus demandas salariales. El segundo es que el nivel de diálogo fue relativamente bueno, y muchas políticas gubernamentales fueron valoradas positivamente por los sindicatos. El tercero, que ante una situación ambigua (un gobierno que satisface algunas demandas, pero menos que las esperadas) las diferencias dentro del gremio y al interior de los núcleos dirigentes se hacen manifiestas e inclusive llegan a expresarse en crisis político-sindicales.

23 El ‘horario compactado’ establecía un tiempo de trabajo, en el lugar de trabajo, dedicado a las tareas docentes realizadas fuera del aula.

Pese a las expectativas, la llegada del PT al gobierno federal en 2002 tenía particularidades que limitaban las posibilidades de cambios profundos en la política brasileña. En el contexto de una gran desconfianza de los sectores de poder nacional e internacional, el PT tuvo que asumir compromisos con la continuidad del régimen político y económico. Para garantizar niveles de gobernabilidad y bloquear al opositor PSDB, el PT estableció alianzas con partidos políticos sin gran definición ideológica, que permitieron una base de apoyo en el Congreso, controlaron algunos ministerios y ganaron doce gobernaciones en las mismas elecciones en las que Lula fue electo presidente (en tanto el PT conquistó apenas tres, y la oposición once). Además, mientras los sectores de poder redoblaban su presión, alarmados con lo que podría significar un gobierno de izquierda en el país más grande y rico de Sudamérica, el contexto social era de expectativa pero no de una amplia movilización militante; y el PT se había consolidado como una fuerza mucho más institucional que en sus comienzos, volcada a la actividad gubernamental y parlamentaria, con una gran dosis de pragmatismo, realismo y posibilismo.

Desde el punto de vista de la CNTE la nueva situación significaba un enorme desafío, porque el gobierno federal tenía como principal papel el financiamiento, y los docentes pretendían avanzar en la nacionalización de otras cuestiones, como las políticas de formación docente, la discusión de un currículo nacional y las condiciones laborales y salariales. Pese a la identidad política, al complejo contexto descrito se sumaba la falta de tradición, la ausencia de mecanismos legales y ocho años de enfrentamientos en-

tre el gobierno federal y la Confederación docente.

Carlos Augusto Abicalil, presidente de la CNTE hasta 2002, señaló en una entrevista:

O diálogo nacional é realizado, no caso brasileiro, de maneira muito frágil. Primeiro, pela ausência de tradição especialmente na educação básica. Segundo, nós vivemos até recentemente, mais tempos em períodos autoritários, desde a República, do que em períodos democráticos. Terceiro, que o movimento sindical legitimado pela lei só é conhecido há dezenove anos no Brasil, no setor público. (...). Então há uma tradição muito pequena dessa tradição institucional de diálogo entre sindicato e governo central especialmente²⁴.

Consciente de las dificultades de la situación que enfrentaba, lo que la CNTE esperaba era, en primer lugar, un cambio de agenda con el ingreso de Lula a la presidencia del país. Juçara Dutra Vieira, presidente de la Confederación (2003-2008), expresó:

O que deve mudar, num governo democrático-popular, é a qualidade da agenda, isto é o que interessa à classe trabalhadora. Essa deve ser a grande mudança na interlocução entre o movimento e o governo. Não pode nem o governo pensar que movimento bom é movimento elogioso e nem o movimento achar que vai a conquistar em quatro anos o que não conquistou em quarenta. Mas a qualidade da interlocução e a qualidade da pauta é o que deve mudar nessa relação en-

²⁴ Entrevista a Carlos Augusto Abicalil, Diputado Federal del PT, 7 de noviembre de 2007, Brasília.

*tre o movimento e o governo que tem identidade de classe*²⁵.

Por primera vez el magisterio negociaba con un gobierno federal del PT que no tenía responsabilidades directas en la gestión del sistema, que no empleaba a la base sindical de la CNTE. Esto hacía la negociación menos desgastante, pero también menos natural. Según Juçara Dutra Vieira, presidente de la CNTE (2003-2008):

*(...) nós não precisamos estar brigando todos os dias por questões que tem a ver com a rede (...) no estado a gente tem os problemas da rede; tem a transferência de um diretor de escola que a gente não concordou, que não foi democrático; em fim. Essa questão eu acho que na verdade facilita a relação com o governo federal, porque o que é que nós discutimos com o governo federal? Nós discutimos as grandes linhas de política educativa. Por um lado o nosso trabalho é facilitado porque o governo federal não é nosso patrão. Por outro lado nos temos uma grande dificuldade que é, digamos entre aspas, enquadrar o governo. Porque como vamos enquadrar o governo se os trabalhadores não são funcionários do governo? Aí nós temos que fazer um grande esforço para que a agenda dialogue com a responsabilidade da União. Então isso tem um fator que facilita e tem um fator que dificulta*²⁶.

Con el gobierno de Lula, un ex dirigente sindical de la CNTE, Francisco das Chagas, fue nombrado director del FUNDEF, Secretario de Educación

²⁵ Entrevista a Juçara Dutra Vieira, Presidente de la CNTE, 6 de noviembre de 2007, Brasília.

²⁶ Entrevista a Juçara Dutra Vieira, Presidente de la CNTE, 6 de noviembre de 2007, Brasília.

²⁷ Entrevista a Carlos Augusto Abicalil, Diputado Federal del PT, 7 de noviembre de 2007, Brasília.

Básica y, finalmente, Secretario ejecutivo adjunto del Ministerio. Se trata de un hecho significativo que expresa el grado de articulación entre los dirigentes docentes y el gobierno del PT. Pero esto no significó que la CNTE no presionara, desde el comienzo, al gobierno de Lula para que fuera atendida su agenda; tal vez menos de lo que pretendían sectores de su propia base, pero más que otros segmentos sindicales identificados con el PT. El citado Abicalil, al dejar la conducción de la CNTE, fue electo Diputado Federal por el PT y como tal participó desde el Congreso del gobierno de Lula. Al ser consultado sobre el papel de esta presión sobre el gobierno federal, Abicalil evaluó:

*Foi bom porque contribuí no interior do governo para fortalecer a visão de atenção à educação básica. A força inicial do governo federal era abandonar a educação básica no nível que ela está. Então você trazer de volta como uma responsabilidade forte do governo central a educação básica foi um exercício interno que provocou inclusive a queda do primeiro ministro de Lula*²⁷ (se refiere a Cristovam Buarque, Ministro de Educación).

En palabras de Juçara Dutra, la agenda que interesaba a la CNTE sólo sería discutida sobre el final del mandato:

Por isso a nossa categoria teve uma grande decepção neste governo quando a agenda estabelecida pelo governo Lula foi a reforma da previdência e não a agenda que nos estamos pleiteando neste momento (2007), por

exemplo a do piso salarial, formação com uma responsabilidade também da União, que é a do planejamento da educação ²⁸.

3.2 Las políticas federales y el magisterio

En el programa de gobierno del PT estaba prevista la sustitución del FUNDEF, con vigencia hasta diciembre de 2006, por el Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). La propuesta suponía ampliar la cobertura del fondo de financiamiento federal al conjunto de la Enseñanza Básica. La discusión de este Fondo permitiría, como veremos, incorporar algunas demandas laborales docentes. Inicialmente el Ministerio de Educación se propuso a intervenir en la educación básica con una política de evaluación rechazada por la CNTE. En junio del 2003, Cristovam Buarque, Ministro de Educación, anunció la realización de un examen nacional de certificación para los docentes de educación básica. La CNTE se opuso, exigiendo primero una política de formación federal y rechazando una evaluación externa; sosteniendo que cualquier política de este tipo debía ser primero ampliamente discutida con los trabajadores. Entre tanto, los vetos del presidente Henrique Cardoso al Plan Nacional de Educación (vetos que limitaban su financiamiento) fueron mantenidos y los valores de referencia del FUNDEF (el costo por alumno a partir del cual el gobierno federal define sus aportes a los niveles inferiores del sistema) no fueron correctamente actualizados²⁹.

Ante estas fuertes continuidades en las políticas nacionales, el movimiento social articulado en el Forum en Defensa de la Escuela Pública aparecía dividido entre quienes pretendían enfrentar al gobierno federal y los que optaban por presionarlo desde dentro, como la propia CNTE.

Carlos Augusto Abicalil destacó el papel jugado por el Forum en el bloqueo a las iniciativas de la derecha política, pero se mostró escéptico sobre las posibilidades de acción de un frente tan amplio en un contexto políticamente ambiguo:

*Essas pautas ou não conseguiram avançar, ou foram derrotadas, ou não se chegou a votar (ficaram remanescentes). Essa é uma marca que o Fórum deveria ter como um patrimônio, que resgatar a sua capacidade de mobilização unificada. Do ponto de vista da capacidade de formar opinião impeditiva do avanço desses setores conservadores, o Fórum foi uma arma muito poderosa. Eu tenho dúvidas se em um futuro próximo ele se mantém como um ator com a mesma intensidade de participação*³⁰.

También la presidente de la CNTE reflejó esta situación en la que el Fórum pierde iniciativa:

Nós não deixamos de apoiar o Fórum, mas também não fizemos o mesmo investimento que nós havíamos feito no período anterior. E acreditamos que outras entidades também

²⁸ Entrevista a Juçara Dutra Vieira, Presidente de la CNTE, 6 de noviembre de 2007, Brasília.

²⁹ La Organización no Gubernamental Ação Educativa indica que los valores definidos durante el gobierno Lula han sido menores que los previstos en la ley. Concretamente en 2006 el costo-alumno decretado fue de 660 reales, mientras debería haber sido de 1.133; y los aportes del gobierno federal en ese caso hubiesen crecido de 369 millones a 5,11 billones (Ação Educativa, 2006).

³⁰ Entrevista a Carlos Augusto Abicalil, Diputado Federal del PT, 7 de noviembre de 2007, Brasília.

*fizeram o mesmo, porque não se explica que o Fórum tenha praticamente anulado a sua ação nos últimos tempos em função de uma ou duas entidades.*³¹

De cualquier manera, la principal línea divisoria, la principal crisis entre el gobierno y los sindicatos docentes no fue en el área educativa sino en la pensional. La dimensión de las expectativas que el magisterio había depositado en el gobierno del PT tal vez sólo sean comparables al tamaño de la decepción cuando Lula sancionó una reforma pensional para los empleados públicos, rechazada por los trabajadores del sector con paros y movilizaciones³². Esta lucha no tuvo éxito y la CNTE se esmeró en una nueva enmienda constitucional que redujese los efectos negativos de la reforma pensional, sin modificar significativamente sus políticas de presión/participación en el gobierno de Lula.

La CNTE centró sus demandas en el área del financiamiento educacional, básicamente en la sanción del FUNDEB; pero también impulsó iniciativas relativas al canje de la deuda externa por recursos para la educación. Paralelamente y en un contexto en el que el gobierno de Lula era fuertemente interpelado por las fuerzas opositoras, la CNTE participó junto con la CUT, el MST y otras entidades en un frente de movimientos sociales que se movilizó, objetivamente, para sostener la gestión del PT. En un contexto de desmovilización social, y de manera articulada con la profunda descentrali-

zación del sistema educativo, ninguna de estas demandas parece haber sido apropiada más que por segmentos del activismo sindical docente.

Fue la negociación del FUNDEB la que actualizó la lucha por el piso salarial nacional docente (recordemos: incluido en la Constitución Federal de 1988, derogado por Henrique Cardoso). El fondo permite comprometer a los niveles subfederales de gobierno en un país en que el empleo docente es muy descentralizado, pero el gobierno federal participa del financiamiento. La Presidente de la CNTE ha defendido la necesidad de la articulación del piso salarial con la carrera docente en los siguientes términos:

No serviço público e, também, em alguns setores privados, o conceito de 'profissional' está vinculado a uma carreira. Ela é fator de estímulo ao crescimento pessoal e profissional. Sua organização, em geral, prevê provimento por concurso público relacionado à habilitação compatível e, pelo menos, duas ordens de progressão: por tempo de serviço e por merecimento (...). A carreira, assim, é inegavelmente um direito corporativo (...) Porém, mais que o direito de corporação, a carreira é uma garantia para a sociedade. Com concurso e carreira não há –ou é menor– o risco de que o governante eventual tenha todos os poderes sobre a política a ser desenvolvida, inclusive, a da improvisação (VIEIRA, 2007: 40, 41).

³¹ Entrevista a Juçara Dutra Vieira, Presidente de la CNTE, 6 de noviembre de 2007, Brasília.

³² Entre otros puntos, la Enmienda Constitucional n^o 41 que establece que los propios jubilados contribuirían al régimen de pensiones, acaba con la integralidad y la paridad – los principios según los cuales el valor de los beneficios jubilatorios es igual al del último salario y se actualiza por el mismo índice por el que se actualizan los salarios de los trabajadores activos (Tavares, Sader, Gentili y Benjamin, 2004).

El piso salarial no estaba incluido en la Propuesta de Enmienda Constitucional que creaba el FUNDEB, enviada en junio de 2005 al Congreso Nacional, pero la CNTE llevó adelante una amplia campaña, presionó a diputados y al gobierno, y logró que finalmente el piso salarial nacional fuera incluido en la enmienda constitucional que creaba el FUNDEB, y que fue emitida en diciembre de 2006, después de la reelección de Lula por cuatro años más.

La CNTE desarrolló una intensa negociación, que incluyó paros y movilizaciones nacionales, alrededor de las características que tendría el piso salarial³³. En julio del 2008 la ley fue aprobada por el Congreso. Se trata de la conquista docente a escala federal más importante desde el Pacto firmado con Itamar Franco en 1994. Resta saber los efectos reales que tendrá en términos de posibilidad de agregación de intereses y negociación laboral y profesional.

3.3 La actividad gremial docente y el gobierno de Lula

Los trabajadores de la educación recibieron al gobierno de Lula con un sindicalismo compuesto de organizaciones más fuertes y con mayor capacidad técnica que la que tenían, por ejemplo, en los años ochenta; pero también con entidades representativas menos dinámicas. Este último hecho se explica básicamente por la desmovilización que caracterizó los años noventa y

por el propio proceso de institucionalización del *nuevo sindicalismo* en el magisterio.

A diferencia de otros sectores sindicales, la CNTE no abandonó la movilización pese a la identificación de sus principales líderes con el gobierno; y hoy los dirigentes docentes se ufanan de haber sido los primeros que marcharon contra la reforma pensional en 2003. De cualquier manera, esa reforma y las características continuistas de muchas políticas federales (principalmente de las que envolvían definiciones macroeconómicas) provocaron una gran ruptura en la militancia docente del PT y de la CUT.

Tendencias de la izquierda del PT, enfrentadas desde tiempo atrás a la conducción lulista, progresivamente se fueron organizando en un nuevo partido, el Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) y pasaron a promover la desafiliación a la CUT de las entidades sindicales docentes. El argumento es que la CUT perdió autonomía por volverse pilar de apoyo de un gobierno que aplica medidas antipopulares. En la oposición al PT y la CUT, este sector confluyó con los militantes docentes del Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU). Este es un dato histórico nuevo, porque las corrientes que hasta este momento se habían separado del PT, como el propio PSTU, se mantenían dentro de la CUT. Entre las entidades afiliadas a la CNTE³⁴ hasta ahora siguieron ese camino el sindicato de Rio de Janeiro, que inclusive de desafilió luego de la propia CNTE, y el de Pará;

33 El proyecto negociado fue objetado en algunos puntos por la CNTE. (puede consultarse en detalle la posición de la confederación docente en www.cnte.org.br). El hecho de que no incluyese a los trabajadores técnicos y administrativos del sistema educativo fue el principal desaire para la CNTE, que había valorado positivamente la política del gobierno para ese segmento de trabajadores (cfr. Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação, 2005).

34 Las entidades de los docentes empleados por el Estado nacional (la de nivel superior, ANDES; y la de nivel básico, SINASEFE) salieron de la CUT.

pero este debate ha sido muy intenso en otros estados como Rio Grande do Sul, São Paulo, Santa Catarina y Espírito Santo.

Posteriormente, en el año 2007, la *Corrente Sindical Classista* (CSC), identificada con el *Partido Comunista do Brasil* (PCdoB) también pasó a promover la salida de la CUT. Aunque algunos argumentos son comunes con los militantes del PSOL y el PSTU, la razón de fondo es la posibilidad de construir una central sindical “propia”. De hecho, el PCdoB participa en el gobierno del PT y la CSC integra la conducción de la CNTE en alianza con *Articulação Sindical*. Con esta decisión de la CSC, otros sindicatos de la CNTE han salido de la CUT, entre ellos el importante sindicato del estado de Bahia.

Estos procesos expresan una profunda recomposición del activismo docente y una ruptura histórica en los marcos políticos y sindicales de referencia de los activistas docentes. Sin embargo, no parece haber grandes rupturas a nivel de la acción docente de base. Esta es una generalización arriesgada tratándose de las dimensiones y de la heterogeneidad de la CNTE, pero creemos que puede sustentarse en dos hechos. El primero, de política interna. Aunque puede haber crecido uno de estos segmentos que promueven la salida de la CUT en algunos sindicatos, no parece ser un proceso explosivo motivado por la in-

satisfacción de la base docente ante el gobierno de Lula. Eran, básicamente, definiciones de corrientes gremiales que dirigían o tenían peso en esas entidades antes del gobierno Lula. Incluso en sindicatos dirigidos por militantes del PSOL o del PSTU (como Espírito Santo y Santa Catarina) la decisión de salir de la CUT no ha sido mayoritaria en los Congresos que hasta la actualidad se han realizados para tomar decisiones al respecto. Por otro lado, el índice de adhesión que obtiene la conducción de la CNTE en los Congresos continúa siendo muy alto, luego de cinco años de gobierno del PT³⁵.

El segundo hecho lo identificamos a partir del seguimiento de las protestas docentes que realizamos en el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas³⁶. Este trabajo permite inferir que la conflictividad laboral en la base docente no ha cambiado significativamente de las características delineadas en los últimos años del gobierno de Fernando Henrique Cardoso. Puede decirse, en términos generales, que el “*climax*” de la ofensiva reformista ya pasó. Pero las demandas docentes continúan siendo dirigidas a los estados y municipios.

4. CONCLUSIONES

La descentralización histórica del sistema educativo brasileño estructura también las de-

35 La Confederación tiene mecanismos para garantizar la representatividad de los sectores minoritarios (mediante criterios de proporcionalidad en la conformación de las conducciones), en la conducción electa en cada Congreso.

Esta apertura a las minorías se repite en las conducciones de las entidades de base (para las cuales las elecciones son directas). Inclusive diez de los actuales treinta seis sindicatos de base mantienen una conducción colegiada, esto es, donde varias personas comparten el máximo cargo.

36 En el marco del proyecto Conflictividad Educativa en América Latina hemos registrado 290 acciones de protesta del magisterio brasileño de educación básica llevadas adelante entre 1998 y 2007. Puede consultarse la cronología de la acción sindical docente en www.lpp-uerj.net/olped/mob_conflictos.asp

mandas del sindicalismo docente a escala nacional. Más que oponerse a la descentralización en momentos de relativo retroceso (como en México, Argentina y la mayoría de los países latinoamericanos), los docentes brasileños lograron nacionalizar sus discusiones en períodos de fortalecimiento político. Estas demandas de nacionalización tienen un doble sentido. En primer lugar, hay una cuestión sindical clásica: agregar intereses fortalece la capacidad negociadora de los trabajadores. En segundo lugar, una convicción política, tributaria del papel del gobierno federal en los momentos de consolidación de los estados: es la comunidad política nacional la que debe definir las cuestiones centrales para el desarrollo nacional. Estas demandas, de cualquier manera, se han articulado con exigencias democratizadoras –que tienen también una dimensión descentralizadora– porque en un sentido concreto no se oponían a cualquier descentralización sino a la descentralización de las responsabilidades de gestión y la centralización autoritaria del control de los recursos y la evaluación del sistema.

Su propia naturaleza le impone al sindicalismo docente, como principal actividad, la defensa de los intereses corporativos de los trabajadores que constituyen su base³⁷. Los años 80 consagraron para ello un mecanismo conocido por todo el magisterio, que reaparece cuando los

canales de negociación con el gobierno se rompen o los docentes están dispuestos a salir a luchar por la recuperación de derechos perdidos o la mejora de sus condiciones de trabajo: las huelgas por tiempo indeterminado con movilizaciones. Esto ha generado en algunas ocasiones tensiones con otros segmentos de la comunidad educativa y con su propia concepción de la importancia de su trabajo. Por esto aparece la reposición de los días de clases perdidos (una medida que muestra las ambigüedades del magisterio en la apropiación de algunos métodos tradicionales del movimiento sindical).

De cualquier manera los sindicatos docentes en Brasil no se han limitado a la defensa de los intereses estrictamente laborales de sus afiliados. Han planteando su propia agenda para mejorar la tarea docente, han tenido un papel significativo en las demandas por la ampliación de las partidas presupuestarias y han sido uno de los actores sociales que más resueltamente ha impulsado la democratización del sistema educativo. Con el gobierno Lula se inaugura una nueva etapa porque fueron creados numerosos canales reales de negociación y de diálogo³⁸, y éstos –a partir de la ratificación de Lula y de la participación orgánica de los líderes sindicales en el PT– parecen consolidarse. Se trata de una situación inédita en Brasil y ésta ha significado, con costos en términos de uni-

37 Evidentemente, cualquier observador del escenario sindical latinoamericano reconoce organizaciones más o menos preocupadas con los intereses trascendentes de esa representación; pero hay una situación estructural, teóricamente lógica, que determina este comportamiento de los sindicatos: en el capitalismo, salvo en contextos relativamente excepcionales de movilización social, son los Estados y los grupos socialmente dominantes los que establecen la agenda a las reformas sociales (a veces, pero no siempre, recuperando demandas sindicales).

38 En un contexto de autonomía sindical, una negociación debe ser real para ser posible. Aunque esto parezca un juego de palabras, han abundado en las últimas décadas llamados desde el gobierno a la “negociación” de cuestiones predefinidas por expertos y organismos internacionales (Gentili, 1998).

dad interna y horizonte político, mayor capacidad de incidencia al movimiento sindical docente. Resta saber qué desdoblamientos ten-

drá en el mediano plazo sobre una acción gremial que continúa desarrollándose básicamente en los estados y municipios.

JOANA FONTOURA es licenciada en Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC- Rio) y Magíster en Relaciones Internacionales de la Universidad Federal Fluminense (UFF). Como investigadora coordinadora del Programa de Políticas Sociales en América Latina (SOPLA) de la Fundación Konrad Adenauer en Río de Janeiro, Brasil, se ha aproximado en los últimos años al tema de la Educación con foco en las políticas y las reformas educativas y el rol de los sindicatos docentes en ese contexto. Ha escrito sobre movimientos sociales y redes transnacionales de activismo (principalmente sobre el tema del combate a la corrupción).

JULIÁN GINDIN es doctorando en Sociología del Instituto Universitário de Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (IUPERJ), donde lleva adelante una investigación comparativa sobre la historia del sindicalismo docente en Brasil, Argentina y México. Es licenciado en Antropología de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) y Magíster en Educación de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil). Ha participado en diversos proyectos internacionales de investigación sobre sindicalismo docente en el marco del Observatorio de Políticas Educativas/ Laboratorio de Políticas Públicas (OLPED/LPP) Ha publicado trabajos sobre el sindicalismo docente en libros y revistas especializadas, y compilado *Sindicalismo docente en América Latina. Experiencias recientes en Argentina, Bolivia, Perú, México, Chile y Argentina (Amsafe Rosario, 2008)*.

PABLO GENTILI es Doctor en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) e investigador del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) de la misma institución, donde coordina el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED). Ha escrito o compilado más de veinte libros sobre políticas y reformas educativas en América Latina, los cuales han sido editados en Brasil, Argentina, México, Venezuela, Cuba, España e Italia. Su última obra es *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos (Homo Sapiens, 2007; Vozes, 2008)*. Actualmente, es Secretario Ejecutivo Adjunto del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

BIBLIOGRAFÍA

- Ação Educativa. A educação básica no governo Lula. Um primeiro balanço. São Paulo: Ação Educativa, 2006.
- Abreu, Mariza; Maria da Graça Bulhoes. A luta dos professores gaúchos – 1979/1991. O difícil aprendizado da democracia. Porto Alegre: L&PM Editores, 1992.
- Arroyo, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? Educação & Sociedade nº 5. São Paulo: CEDES/Cortéz, 1980.
- Andrade, Teresa Ventura de. A União dos professores do Rio de Janeiro: um capítulo da história da organização docente (1948-1979). Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2001.
- Carvalho, Hermengarda de Carvalho. A organização dos professores públicos e a realidade brasileira: uma perspectiva histórica e sindical, dos estudos de caso: APPMG e UTE. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1989.
- Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação. Caderno de Resoluções do XXIIIº Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação. Brasília: CNTE, 1991.
- Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação. Caderno de Resoluções do XXVIº Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação. Brasília: CNTE, 1997.
- Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação. Caderno de Resoluções do XXIX Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação. Brasília: CNTE, 2005.
- da Silva, Antônio Ozaí, Ruptura e tradição na organização política dos trabalhadores (uma análise das origens e evolução da Tendência Articulação – PT), en (PRIORI, Angelo Org.) O Mundo do Trabalho e a Política. Maringá: Eduem, 2000.
- Ferreira, Amárico. Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros. Tese de Doutorado em História Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.
- Freitas, Leda Gonçalves de. A contribuição do movimento sindical dos professores para a construção da gestão democrática nas escolas públicas do Distrito Federal. Período 1985-1994. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 1996.
- 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.
- Gadotti, Moacir, 1996, Estado y sindicalismo docente: 20 años de conflicto, Revista da Adusp, Dezembro 1996. São Paulo: ADUSP, 1996.
- Gentili, Pablo. A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Gentili, Pablo (org.). Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2004.
- Gindin, Julián. Sindicalismo docente, estado y reforma educativa en América Latina. Un aporte a la discusión desde una perspectiva histórica. Informe final Beca para Estudiantes Universitarios Destacados. Concurso 2001 de Becas y Subsidios para las Ciencias y las Humanidades. Buenos Aires: Fundación Antorchas, 2003.
- Gindin, Julián. Sindicalismo docente e Estado. As práticas sindicais do magisterial no México, Brasil e Argentina. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.
- Gindin, Julián. “Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina. Una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. XIII, N 37, abril-junio. México, 2008.
- Gohn, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. São Paulo: Cortez, 1992.
- Krawczyk, Nora; Brunstein, Raquel. Sindicalismo e governo: uma agenda para o diálogo sobre a reforma educativa. O caso do Estado de São Paulo/Brasil. Santiago: FLACSO Argentina/PREAL, 2003.
- Lugli, Rosário Genta. Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990). Dissertação de Mestrado em

- Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.
- Lugli, Rosário Genta. O trabalho docente no Brasil. O discurso dos Centros Regionais de Pesquisa educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971). Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.
- Martine, George (coord.). O mercado de trabalho para professores de primeiro e segundo graus: a evolução na década de '80, Série documental Relatos de pesquisa N 2a . Brasília: Ministério de Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1994.
- Ministério de Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A educação no Brasil na década de '90: 1991-2000. Brasília: MEC, 2003.
- Ministério de Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística educação básica. Censo escolar 2006. Brasília: MEC, 2007.
- Monlevade, João Antonio Cabral de. Valorização salarial dos professores. O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública. Tese de doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- Nascimento, Francisco das Chagas Firmino do. Os funcionários da educação: da constituição da identidade à ação como co-gestores de escola. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- Oliveira, Dalila Andrade de. Estudo dos conflitos nos sistemas educacionais da região: agendas, atores, evolução, manejo e desenlaces. Relatório de estudo de caso do Brasil. Buenos Aires: Laboratório de Políticas Públicas, 2005.
- 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. Tese de Mestrado em História. Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul, 1993.
- Pallerosi, Guilherme Guimarães. As Políticas Educacionais da Década de 1990 e o Perfil Ocupacional dos Docentes da Rede Pública de Ensino Fundamental Paulista em 2002. Mercado de trabalho e modernização do setor terciário brasileiro: estudo DIEESE/CESIT/ organizado pelo DIEESE. São Paulo: DIEESE, Campinas: CESIT/UNICAMP, 2005.
- Pinto, José Marcelino de Rezende, Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). Educação & Sociedade vol. 23, nº 80. Campinas: CEDES, 2002.
- Piton, Ivania Marini. Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos docentes na Educação Básica Paranaense. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- Resende, Ulisses Borges de. Mobilização Sindical no Distrito Federal: uma abordagem comparativa das práticas dos professores das redes pública e privada, 1995-2002. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.
- Ribeiro, Vera Masagão; JOIA, Orlando. Trabalhadores em educação: perfil e representação dos delegados ao 23º Congresso da CNTE (1991). São Paulo: CEDI/CNTE, 1992.
- Rodrigues, Fernanda Belo. As mudanças no mundo do trabalho e a ação sindical dos trabalhadores em educação. Dissertação de mestrado em Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.
- Rodrigues, Leoncio Martins. As tendências políticas na formação das centrais sindicais. O sindicalismo brasileiro nos anos 80, (Boito Jr. org.). São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- Sadi, Renato Sampaio. Projeto das direções sindicais da educação de São Paulo-SP. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2001.
- Saifi, Samira El. Relações e Regulação do Trabalho no Setor Público: a Educação Pública e a Apeoesp diante das Transformações dos Anos 90. Mercado de trabalho e modernização do setor terciário brasileiro: estudo DIEESE/CESIT/ organizado

- pelo DIEESE. São Paulo: DIEESE, Campinas: CESIT/UNICAMP, 2005.
- Salomão, Bluma. Reformas educacionais e conflitos sociais: o caso APEOESP. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado de Rio de Janeiro, 2003.
- Silveira, Marta de Moraes Lima. Entre gregos e troianos. As relações entre o SEPE/RJ e a Categoria de Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002.
- Tavares, Laura; SADER, Emir; GENTILI, Rafael; BENJAMIN, César. Governo Lula: decifrando o enigma. São Paulo: Boitempo/LPP, 2004.
- Vianna, Cláudia. Os nós do “nós”, Crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamá, 1999.
- Vicentini, Paula Perin. Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado paulista): profissão docente e organização do magistério. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.
- Vieira, Juçara Dutra. Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro. Brasília: CNTE, 2003.
- Vieira, Juçara Dutra. Piso Salarial Nacional dos Educadores. Dois séculos de atraso. Brasília: CNTE, 2007.

SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ANDES | Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| CLT | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| CONED | Congresso Nacional de Educação |
| CPB | Confederação dos Professores do Brasil |
| CPP | Centro do Professorado Paulista |
| CPPB | Confederação dos Professores Primários do Brasil |
| CSC | Corrente Sindical Classista |
| CUT | Central Única dos Trabalhadores |
| DIESSE | Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| PC do B | Partido Comunista do Brasil |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| PSOL | Partido Socialismo e Liberdade |
| PSTU | Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| SINASEFE | Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional |
| UNATE | União Nacional dos Trabalhadores em Educação |

ANEXO I

Evolución de la afiliación a algunas entidades de base

| Años | APEOESP (São Paulo) | CPERS (Rio Grande do Sul) | SINPEEM (Ciudad de São Paulo) | SINPRO (Distrito Federal) |
|------|------------------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| 1977 | | 18.559 | | |
| 1979 | 32.000 | 32.069 | | 5.675 (1980) |
| 1981 | 19.000 | 44.380 | | |
| 1983 | 30.000 | 48.413 | | |
| 1985 | 33 000 | 58.270 | | |
| 1987 | 52 000 | 63.437 | | |
| 1989 | 65 000 | 67.596 | 3.600 | |
| 1991 | 80 000 | 76.305 | 17.600 (1992) | |
| 1993 | 122 000 | | | |
| 1995 | 150 000 | | 26.000 | 27.095 |
| 1998 | 138 000 | | | |
| 1999 | 139 000 | | 34.000 | |
| 2001 | 136 000 | | | 37.150 (2002) |
| 2003 | 149 000 | | | |
| 2005 | 150.386 (*) | 85.126 (*) | 41.000 (*) | |

Fuente: elaboración propia con datos de la página web de la APEOESP (www.apeoesp.org.br, consulta en febrero 2006), Pacheco (1993) para o CPERS, Sadi (2001) para el SINPEEM; Freitas (1996) y Resende (2004) para el SINPRO.

ANEXO II

Número de cargos docentes ejerciendo actividades en el aula, por dependencia administrativa, según región geográfica y unidad federal, en 29/3/2006

| Unidad Federal | Cargos docentes ejerciendo actividades en el aula | | | | |
|------------------|---|----------------------------|----------|-----------|---------|
| | Total | Dependencia Administrativa | | | |
| | | Federal | Estadual | Municipal | Privado |
| Brasil | 2.647.414 | 14.825 | 958.593 | 1.146.505 | 527.491 |
| Norte | 205.045 | 1.452 | 79.143 | 104.400 | 20.050 |
| Rondônia | 19.720 | 45 | 8.866 | 8.082 | 2.727 |
| Acre | 11.375 | 33 | 6.883 | 3.759 | 700 |
| Amazonas | 44.801 | 402 | 16.934 | 23.098 | 4.367 |
| Roraima | 7.857 | 195 | 5.467 | 1.813 | 382 |
| Pará | 90.114 | 623 | 24.239 | 56.477 | 8.775 |
| Amapá | 11.328 | - | 7.532 | 2.478 | 1.318 |
| Tocantins | 19.850 | 154 | 9.222 | 8.693 | 1.781 |
| Nordeste | 768.111 | 4.321 | 193.752 | 441.081 | 128.957 |
| Maranhão | 111.784 | 368 | 25.875 | 73.539 | 12.002 |
| Piauí | 61.889 | 316 | 19.778 | 32.781 | 9.014 |
| Ceará | 115.603 | 484 | 21.554 | 70.211 | 23.354 |
| R. G. do Norte | 45.649 | 459 | 13.915 | 22.523 | 8.752 |
| Paraíba | 61.056 | 461 | 19.748 | 31.080 | 9.767 |
| Pernambuco | 110.954 | 952 | 27.299 | 55.443 | 27.260 |
| Halagaos | 40.110 | 319 | 10.112 | 24.318 | 5.361 |
| Sergipe | 29.311 | 274 | 9.424 | 14.752 | 4.861 |
| Bahia | 191.755 | 688 | 46.047 | 116.434 | 28.586 |
| Sudeste | 1.104.534 | 5.531 | 442.773 | 390.822 | 265.408 |
| Minas Gerais | 284.972 | 1.780 | 117.415 | 110.712 | 55.065 |
| Espírito Santo | 48.107 | 501 | 12.906 | 25.012 | 9.688 |
| Rio de Janeiro | 238.415 | 3.116 | 79.061 | 92.100 | 64.138 |
| São Paulo | 533.040 | 134 | 233.391 | 162.998 | 136.517 |
| Sul | 391.067 | 2.427 | 161.586 | 152.467 | 74.587 |
| Paraná | 148.325 | 550 | 63.322 | 54.360 | 30.093 |
| Santa Catarina | 87.488 | 713 | 30.419 | 38.775 | 17.581 |
| R. G. do Sul | 155.254 | 1.164 | 67.845 | 59.332 | 26.913 |
| Centro-Oeste | 178.657 | 1.094 | 81.339 | 57.735 | 38.489 |
| M. G. do Sul | 35.851 | 92 | 14.740 | 14.028 | 6.991 |
| Mato Grosso | 40.481 | 308 | 18.321 | 16.704 | 5.148 |
| Goiás | 70.863 | 448 | 27.007 | 27.003 | 16.405 |
| Distrito Federal | 31.462 | 246 | 21.271 | - | 9.945 |

Fuente: MEC/INEP. www.inep.gov.br

Nota: el mismo docente puede tener más de un cargo.

ANEXO III

Huelgas en el primer gobierno de Lula en algunos estados

| Estado | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Rio de Janeiro | 70 | — | — | 44 |
| Minas Gerais | 12 | 22 | — | — |
| São Paulo | — | — | — | — |
| Rio Grande do Sul | — | 29 | — | 35 |
| Distrito Federal | — | — | 7 | — |
| Maranhão | 26 | 30 | — | — |
| Piauí | 29 | 35 y 30 | — | — |
| Goiás | — | 7 | 28 | — |
| Ceará | — | 15 | — | 73 |
| Bahia | — | 28 | — | — |
| Rio Grande do Norte | — | 28 | 38 | — |
| Rondônia | — | 39 | — | — |
| Santa Catarina | — | 16 | — | 43 |

Fuente: Cronología de la acción sindical docente en: www.lpp-uerj.net/olped/mob_conflictos.asp

Nota: estamos contabilizando sólo las huelgas que se extienden por más de cinco días, en algunos estados. La conflictividad está, por eso, claramente subrepresentada.

ANEXO IV

La CNTE y sus entidades de base (2005)

| Sigla | Nombre | Página web | Afiliados | Estado |
|-------------------------------------|---|--------------------------|---------------|--|
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação | www.cnte.org.br | 925.229 | — |
| Entidades de base de la CNTE | | | | |
| APEOESP | Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo | www.apeoesp.org.br | 150.386 | São Paulo |
| CPERS-SINDICATO/RS | Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação | www.cpers.com.br | 70.580 | Rio Grande do Sul |
| Sind-UTE/MG | Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais | www.sindutemg.org.br | 85.126 | Minas Gerais |
| APLB/BA | Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia | www.aplbsindicato.org.br | 57.436 | Bahia |
| SEPE/RJ | Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro | www.sepe-rj.org.br | Rio de 51.479 | Janeiro |
| APP/PR | APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná | www.app.com.br | 50.106 | Paraná |
| SINPEEM/SP | Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo | www.sinpeem.com.br | 41.000 | São Paulo (municipal) |
| SINPRO/DF | Sindicato dos Professores no Distrito Federal | www.sinprodf.org.br | 38.573 | Distrito Federal |
| AFUSE/SP | Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação | www.afuse.org.br | 32.213 | São Paulo (técnicos y administrativos) |
| SINTEPE | Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco | www.sintepe.org.br | 27.496 | Pernambuco |
| SINTEGO | Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás | www.sintego.org.br | 25.000 | Goiás |
| FETEMS | Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul | www.fetems.org.br | 23.166 | Mato Grosso do Sul |
| APEOC | Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará | www.apec.org.br | 22.000 | Ceará |
| SINDIUPES | Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo | | 21.857 | Espírito Santo |
| SINTE/RN | Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte | www.sinte-rn.org.br | 21.377 | Rio Grande do Norte |
| SINTEAL | Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas | www.sinteal.org.br | 20.091 | Alagoas |
| SINTE/PI | Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí | www.sintepiaui.org.br | 20.056 | Piauí |

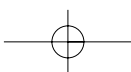
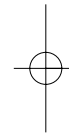
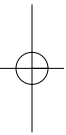
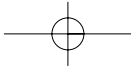
continua

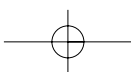
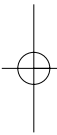
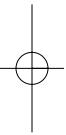
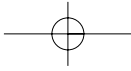
continuación

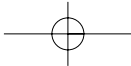
| Sigla | Nombre | Página web | Afiliados | Estado |
|---------------|---|--------------------------|-----------|---|
| SINTEP/MT | Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso | www.sintep.org.br | 19.978 | Mato Grosso |
| SINTE/SC | Sind. dos Trab. em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina | www.sinte-sc.org.br | 19.787 | Santa Catarina |
| SAE/DF | Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal | www.saedf.org.br | 15.348 | Distrito Federal (técnicos y administrativos) |
| SÍNTESE | Sind. dos Trab. em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe | www.sintese-se.com.br | 14.777 | Sergipe |
| SINTEPP | Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará | www.sintepp.org.br | 14.186 | Pará |
| SINTERO | Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia | www.sintero.org.br | 13.700 | Rondônia |
| SINTEAM | Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas | — | 12.941 | Amazonas |
| SINPRO-ESEMMA | Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão | www.sinproessemma.com.br | 10.615 | Maranhão |
| SINTEAC | Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre | — | 9.663 | Acre |
| SINTEP | Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba | — | 8.200 | Paraíba |
| SINSEPEAP | Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá | www.sinsepeap.org.br | 6.900 | Amapá |
| SINTET | Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins | www.sintet.org.br | 4.946 | Tocantins |
| SINTER | Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima | — | 4.258 | Roraima |
| SINDIUTE/CE | Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará | www.sindiute.org.br | 3.500 | Ceará |
| SINTEM | Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa | www.sintemjp.org | 2.457 | Paraíba (municipal) |
| SINDIPEMA/SE | Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju | www.sindipema.org.br | 1.680 | Sergipe (municipal) |
| SISMMAC | Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba | — | 3.328 | Paraná (municipal) |
| SINPROJA | Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes | www.sinproja.org | 1.023 | Pernambuco (municipal) |

Fuente: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

Nota: Luego del 2005 fue incorporada una nueva entidad de base municipal, el Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande (del estado de Rio Grande do Sul).



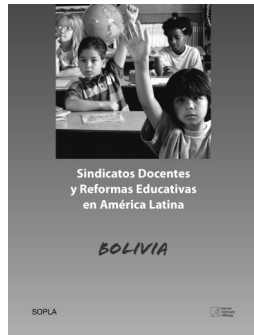




SERIE SINDICATOS DOCENTES Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA



Argentina



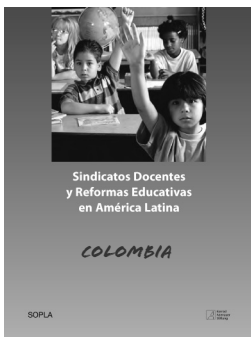
Bolivia



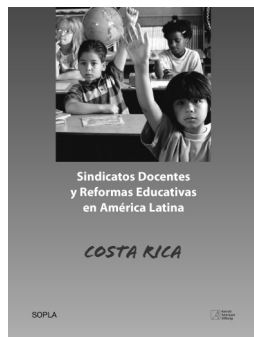
Brasil



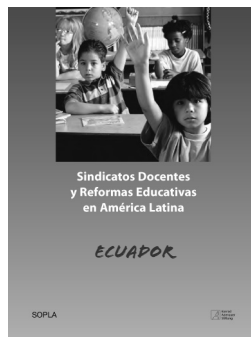
Chile



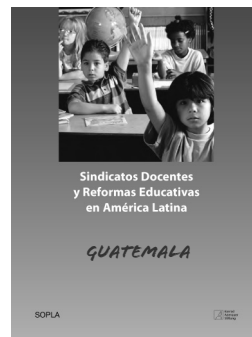
Colombia



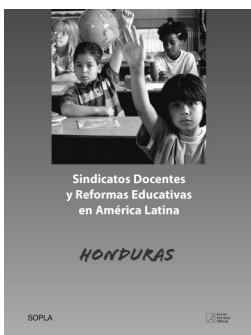
Costa Rica



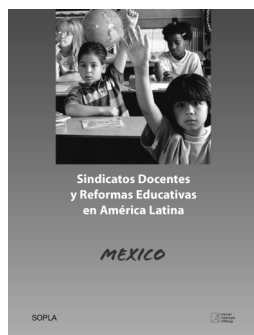
Ecuador



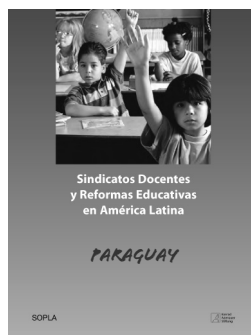
Guatemala



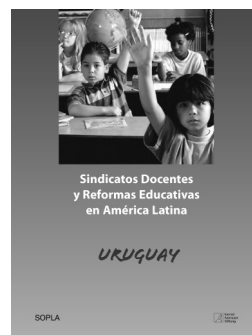
Honduras



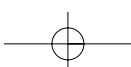
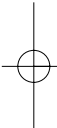
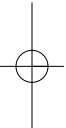
Mexico

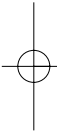
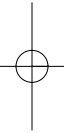
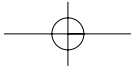


Paraguay



Uruguay





*Este livro foi composto por Cacau Mendes
em Meta c.10/16 e impresso pela gráfica Vozes para a
Fundação Konrad Adenauer em setembro de 2008*

