SENTIDOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE SEGUNDO A CTERA – *CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA*[1]

Márcia Ondina Vieira Ferreira
Universidade Federal de Pelotas
(UFPel)

"Intuí de alguma maneira que a semântica é mais poderosa que os fatos, porque os fatos vivem na semântica"
José Heredia Moreno (2001)

1. SITUANDO O TRABALHO: PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E OBJETIVOS

Desde há alguns anos venho investigando como pessoas que se enquadram na categoria de *trabalhadores em educação* - docentes e demais funcionários das instituições educativas do nível básico de ensino – compreendem o que seja o ofício docente e como problematizam as mais recentes modificações no processo de trabalho docente, resultados das reformas educacionais em curso, ao menos, desde os anos de 1990, em se tratando de países latino-americanos. A motivação para fazer esse tipo de investigação origina-se em algumas convicções adquiridas durante estudos realizados no Grupo de Pesquisas Processo de Trabalho Docente e na imersão em outros trabalhos sobre o tema.

Sobre isso é preciso dizer, em primeiro lugar, que acredito ser importante compreender os e as docentes como sujeitos de sua própria prática, idéia inicialmente captada de textos de Antonio Nóvoa (1995a, 1995b), que nos apresentava a autores que asseguravam a necessidade de compreender os professores como pessoas. Percebi, então, que os significados atribuídos à profissão pelos próprios docentes são

[1] A pesquisa que originou este texto obteve financiamento da CAPES/Brasil, sob forma de bolsa para estágio pós-doutoral. Versões diferenciadas do aqui narrado já foram publicadas anteriormente. Veja-se: FERREIRA, 2006; 2008.

extremamente variados (LELIS, 2001), e que tentar captar esses significados não está em contradição com analisar o processo de trabalho docente. Ao contrário disso, a implantação de determinadas rotinas e ritmos escolares não acontece sem que os próprios envolvidos, os trabalhadores docentes, reinterpretem os discursos que pretendem estabelecer seus papéis e suas tarefas (APPLE, 1987, BUENO, 1998).

Em segundo lugar, tenho optado, também, por um determinado grupo de informantes, as e os dirigentes de sindicatos de trabalhadores em educação. Para mim são *bons-informantes* (HAGUETTE, 1997), pessoas selecionadas não por uma suposta representatividade estatística ou porque politicamente representariam idéias existentes na base da categoria. Na verdade, elas têm sido selecionadas como interlocutoras graças a sua imersão nos assuntos pesquisados, o que lhes permitiria contribuir qualificadamente com o objeto da investigação. Aliás, cabe acrescentar que, com o passar dos anos, percebi não poder deixar de fora não-docentes que se encontram na situação de dirigentes das organizações, pois isso seria desconsiderar o processo que conduziu muitas das organizações docentes a incluir funcionários de escolas em suas bases, transformando-se em organizações auto-intituladas de *trabalhadores em educação*. É importante mencionar, por fim, a importância de conhecer-se a opinião de tais sindicatos sobre as reformas educacionais, considerando o que vários autores têm indicado: que durante o planejamento e implantação das reformas nenhuma consulta tem sido feito às organizações de trabalhadores da educação, embora sejam freqüentemente responsabilizadas por problemas daí advindos (FILMUS; TIRAMONTI, 1998; LOYO, 2001; MURILLO, 2001; PALAMIDESSI, 2003).

Particularmente neste texto, meu objetivo é discutir quais os significados que vêm sendo atribuídos por uma dessas organizações, a CTERA, aos conceitos de "trabalhador em educação" e de "profissional docente". Os dados foram obtidos por meio de cinco entrevistas semi-estruturadas, realizadas com dirigentes da entidade, baseadas em dois roteiros: um sobre a estrutura, organização e referências programáticas da entidade; outro acerca das percepções sobre a situação do trabalho

docente. Além disso, foram analisados documentos produzidos pela entidade e discursos de seus dirigentes, dentre os quais foram escolhidos aqueles que abordavam os temas-objeto de análise. Talvez um detalhe digno de menção seja explicitar que não se trata, aqui, de uma análise inserida no âmbito dos movimentos sociais, nem um estudo histórico-sociológico do sindicalismo docente. Desta forma, não foram investigadas as ações concretas da CTERA no cenário de disputas educativas na Argentina, apenas tomaram-se como referência as informações obtidas em documentos e as concepções, sobre os temas-objeto, presentes nos depoimentos de alguns dos seus mais importantes dirigentes à época da coleta de dados (2003/2004).

2. ALGUNS ELEMENTOS DO MARCO TEÓRICO

Afora os aspectos já citados anteriormente, o marco teórico no qual se baseia o trabalho refere-se a análises que interpretam a gênese da ocupação como forma de compreender sua atual configuração; as tentativas de reconfigurar o ofício, fruto das reformas educacionais em implementação; e a importância do gênero para tecer as representações existentes sobre a docência. Todos esses elementos apontam para a discussão das identidades docentes.

Vou sintetizar o que de mais importante há para meus argumentos. O desenvolvimento da escola no ocidente pode ser compreendido como uma forma de construção do próprio mundo moderno, relacionado ao fortalecimento de novos grupos sociais e à expansão do Estado. Paulatinamente, a trajetória da escola articulou-se às modificações nos processos de produção econômica, exigindo a expansão da escolarização para setores mais amplos da sociedade (LERENA, 1985; PETITAT, 1994).

Quanto ao ofício docente, começa delineado pela perspectiva vocacional de sua origem eclesiástica. Embora haja diferenças temporais da Europa para o nosso continente, pode-se dizer que desde finais do século XVIII, com a expansão do Estado, começa um processo de ampliação e funcionarização da docência, marcada, primeiramente, por seu caráter de

ocupação masculina que recruta segmentos de classe baixa. Entretanto, a partir da revolução industrial, à docência começam a chegar mulheres que, a despeito dos conflitos existentes sobre o seu direito ao trabalho e ao estudo, terminam por tornar a ocupação majoritariamente feminina: é o fenômeno da feminização do ofício docente (NÓVOA, 1991, 1995b).

Mas a representação sobre o caráter vocacional da docência é mantida, agora com nova vestimenta: faria parte da "natureza" das mulheres o cuidado das crianças (LOURO, 2001). Isso pôde ser usado como justificativa para atribuir a este trabalho um *status* e um salário menores, dada a consideração de que a docência seria uma atividade de extensão do trabalho doméstico, realizada em horário complementar às atividades "do lar".

Por outro lado, a expansão da atividade, resultado do caráter educador do Estado, implica em exigências de formação e organização da carreira do professorado, em grande parte por pressões do mesmo. O professorado, como categoria, só se constitui enquanto funcionalismo de Estado, e começa a exigir uma licença e uma formação específica a ser fornecida e certificada pelo próprio Estado. A licença passa a ser concedida após um exame feito por quem já se enquadre em algumas pré-condições, como moral ilibada. A formação reivindicada pelo professorado se consubstancia quando da criação de escolas de formação docente, as chamadas Escolas Normais. Para ter-se uma idéia, no Brasil a primeira dessas escolas foi fundada em 1835, na cidade de Niterói (VILLELA, 2000); enquanto na Argentina, mais especificamente em Buenos Aires, isso corre em 1819 (NARODOWSKI, 1819).

Outra forma de constituição identitária da categoria foi a criação de associações docentes, dos mais variados tipos, desde o início do século XX: organizações culturais, caritativas e de interesses profissionais. Desta forma, duas pressões conduzem a constituir o professorado numa corporação: o Estado e os próprios docentes, interessados em defender seus interesses (NÓVOA, 1995b; 1991). E quanto mais se consolida uma sociedade salarial, com base no avanço do sistema de produção capitalista, mais as associações docentes vão adquirindo uma forma sindical,

semelhante àquela que possuem outras categorias de trabalhadores considerados proletarizados.

Quando falo em proletarização, no caso do professorado, refiro-me à diminuição da autonomia no trabalho. É fato que desde muito antes das reformas educacionais dos anos 1990 estavam sendo introduzidas modificações no processo de trabalho docente, já que o Estado constantemente necessita utilizar a escola para a reformulação de seus objetivos, sejam eles sociais ou econômicos (LAWN, 2001). Mas o que quero sublinhar é que essas reformas (1) têm feições muito semelhantes, seja onde for que estivermos analisando; (2) além de afetar a organização do trabalho na escola, articulam a determinação da remuneração dos docentes ao cumprimento de tarefas específicas, para as quais há que adquirir habilidades e competências supostamente novas. É por isso que ingressamos, aqui, no tema da requalificação docente, no debate sobre o tipo de profissional necessário.

De forma bastante ampla, entendemos por profissionalidade o conjunto de habilidades, destrezas, valores e comportamentos que se espera de um docente (GIMENO SACRISTÁN, 1995). É exatamente isso que está em jogo nos debates atuais sobre as reformas, que partem do pressuposto da desqualificação docente para estabelecer a requalificação necessária. Está presente, em muitos dos discursos que estabelecem o formato das reformas, que muitos dos problemas da escola são resultado da falta de capacitação docente (OLIVEIRA, 2003).

3. SISTEMATIZANDO OS DADOS OBTIDOS

Tendo em vista o já argumentado, nas páginas que se seguem vou procurar localizar, nos documentos e depoimentos coletados, como a CTERA conceitua o que seja profissionalidade docente, e verificar se tais atributos estão ou não em consonância com a reivindicação identitária de "trabalhadores da educação". Antes de tudo, segue uma pequena nota apresentando algumas informações sobre a organização.

3.1 Caracterização do organismo sindical estudado: a CTERA

Ao caracterizar a organização sindical argentina, Giovine (2003) distingue três momentos: o pré-institucional, o institucional ou sindicalismo de estado e o pós-peronista. É no período pós-peronista, mais especialmente durante a democratização[2], que se consolida uma Central de massas do professorado criada em 1973, a CTERA. É adequado usar Giovine, novamente, para compreender qual a identidade docente que se pretende fixar desde aí:

> "Dita criação constitui a expressão de um processo que […] representa o trânsito da identidade docente de um papel de funcionário público ao de trabalhador do estado. A docência faz parte, assim, de um campo sindical caracterizado por seu grau de heterogeneidade e fragmentação, no qual múltiplas articulações políticas e ideológicas na distribuição do poder vão medindo suas relações de força ao redor das disputas não só pela regulação da atividade docente, mas também pela distribuição de recursos, que se traduz na colocação, em primeiro plano, da luta por melhorias salariais e condições de trabalho" (2003, p. 50).

Paulatinamente, o fortalecimento da organização deu-se por meio da unificação dos sindicatos em território nacional, de tal maneira que, dos 146 que constituíram a CTERA em 1973, chegamos hoje a 25 entidades (conforme as 23 jurisdições provinciais, mais a jurisdição nacional e a Cidade de Buenos Aires). Dados de agosto de 2007 indicam a cifra de 286.385 associados[3].

A organização está filiada à *Central de los Trabajadores Argentinos* (CTA), à Internacional da Educação e à Confederação de Educadores Americanos. Estimula a realização de estudos sobre educação e formação docentes, motivo pelo qual fazem parte de sua estrutura o *Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte* e a *Escuela de Formación*

---

[2] A última ditadura na Argentina estendeu-se de 1976 a 1983.

[3] Comunicação pessoal oferecida por Deolidia Martínez, membro do *Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte*.

Pedagógica y Sindical Marina Vilte, organismos bastante ativos e com grande produção bibliográfica.

3.2. À procura de uma identidade

Pelo que pude observar, muito precocemente a CTERA teve que se deparar com a tentativa de tornar mais precisa a identidade da organização. O trabalho como categoria explicativa do ofício docente foi objeto de discussão quando da criação da entidade, em Huerta Grande, em 1973, e pelo que se vê na citação abaixo, retirada de texto que narra essa fundação, foi complexa a tentativa de constituir-se uma organização de caráter sindical representativa de trabalhadores não-manuais:

> "A denominação de TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO, adotada após intensos debates, fundamenta-se nas seguintes considerações: a estrita relação jurídica que surge da dependência salarial; a consideração legal de associação trabalhista que a categoria docente ostenta; o direito que lhe assiste de celebrar convênios coletivos de trabalho – Estatutos - com os empregadores oficiais e privados; as obrigações recíprocas existentes quanto a deveres e direitos e amparo social" (CTERA, 1983, p. 6).

De fato, em outro texto de compilação histórica, produzido por membros do *Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte*, retorna essa necessidade de diferenciar posições. Os autores esmeram-se em descrever as posições em disputa durante a criação da Confederação, explicitando fundamentalmente a existência de uma corrente "profissionalista", voltada à qualificação para a tarefa e pouco propícia a articular-se com outras categorias do movimento operário; e de uma outra, chamada de "corrente da sindicalização", que mesmo considerando o docente um profissional, apresentava "uma concepção, sobre o mesmo, mais próxima de um 'profissional-trabalhador' que do 'profissional liberal'", reivindicando a identificação com o movimento operário (VÁZQUEZ; BALDUZZI, 2003, p.7-8).

Em segundo lugar, ainda no que tange à tentativa de compreender a identidade docente, igualmente chama a atenção (1) a similitude entre o discurso de cada um dos sindicalistas entrevistados e o apresentado nos documentos; (2) certa proximidade entre os documentos da organização e elaboração teórica sobre o tema.

Quanto ao item 1, apenas um comentário: na pesquisa com sindicalistas, nem sempre existe homogeneidade entre informantes-chave. É necessário mais que pertencer a uma mesma corrente sindical, é preciso, sim, estar absolutamente convencido do rigor da análise feita e apropriar-se da referida discussão. Este parece ser o caso citado.

No que se refere ao item 2, cabe dizer que, tal como, por exemplo, Birgin (1999), Narodowski (1997) e Tiramonti (2001), as identidades docentes são apresentadas como resultados da regulação do trabalho docente, em cada momento histórico. Assim, nas conclusões do *II Congreso Educativo Nacional*, realizado em 1999, a organização indica quais as principais identidades conforme cada momento histórico: a concepção vocacional, ligada ao normalismo; a transformação em direção à identidade de trabalhador da educação, sujeito de sua prática; a identidade de simples assalariado, que conduz o docente a aferrar-se a seu emprego, antes que à defesa da qualidade de seu trabalho (CONGRESO EDUCATIVO NACIONAL DE LA CTERA, 2004).

Ademais, pode-se observar que o debate em torno da identidade de trabalhador ou de profissional retorna freqüentemente aos documentos e falas dos entrevistados, explicitando a busca de um sentido para a atividade docente.

Quanto a esses últimos, embora defendam a identidade de trabalhador, reconhecem que essa percepção não é unânime entre os próprios professores. Segundo a análise dos sindicalistas, para muitos professores a negativa da identidade trabalhadora estaria conectada ora à concepção vocacional e apolítica da docência, ligada ao normalismo, ora à baixa auto-estima proveniente de afirmar-se trabalhador. Então, se a afirmação da existência da identidade trabalhadora entre os filiados é um erro na avaliação da realidade, por outra parte os sindicalistas indicam ser

impossível negar o empobrecimento. Mas eis a questão: é a frustração quanto ao supostamente perdido que conduz à falta de ânimo para lutar contra o principal indicador da proletarização: a diminuição da autonomia.

Eis como um entrevistado resume o problema:

A condição profissional que estamos reivindicando, nós acreditamos que o docente tem que ter uma formação universitária, e tem que haver uma carreira profissional docente, e a identidade como trabalhadores. (...) quando eu comecei a trabalhar, nós que colocávamos a natureza proletária do docente, renegávamos a condição desse docente como profissional. E hoje nós acreditamos que é preciso sintetizar as duas coisas, ou seja, que entendemos que não há contradição entre reivindicar a formação universitária para o docente e, ao mesmo tempo, colocar sua identidade como trabalhador, e seu ***compromisso*** *como tal* (negrita acrescentada).

O que se percebe, ao final, é que proletarização e profissionalidade docente não são conceitos que se excluem, nem no discurso dos sindicalistas, nem nos documentos produzidos. Por isso, para construir uma idéia de profissionalidade distinta daquela divulgada e exigida pelo Estado, desde as reformas, torna-se necessário habilitar os trabalhadores docentes para sentirem-se aptos a serem sujeitos de seu próprio trabalho. Aqui adentramos no tema formação docente que, para além da habilitação técnica, supõe a inserção do professorado no plano da reflexão política.

3.3. Profissionalidade e formação docente

Segundo a CTERA, para discutir a natureza da profissionalidade necessária há que discutir a escola pública de qualidade para todos, sem restringir as lutas do professorado apenas ao plano econômico[4]: trata-se de investir em formação docente. Essa posição se contrapõe ao discurso e iniciativas capitaneadas pelo Estado, este sim se esforçando sempre para

[4] Sendo os documentos resultados de posições vitoriosas nas instâncias do movimento, não revelam as divergências quanto às posições finais. Assim, cabe informar que, segundo os entrevistados, no movimento há quem considere que a CTERA deveria dedicar-se exclusivamente a questões salariais e de condições de trabalho.

separar a profissionalidade docente da organização em sindicatos. De fato, a concepção do Estado seria essencialmente técnica e individualizada, e conduziria à associação entre rendimento, mérito, capacitação e incrementos salariais.

Ao contrário disso, os entrevistados concordam com a idéia de que formação não é somente treinamento para o exercício de tarefas práticas, mas para a pesquisa e a reflexão sobre o próprio trabalho. Da mesma forma, no documento final do *II Congreso Educativo Nacional*, são indicados três eixos de intervenção dos trabalhadores em educação, totalmente articulados: atuar sobre a sua própria formação; atuar sobre o currículo escolar; atuar para dignificar o trabalho docente.

Quanto a esse último eixo, seria apenas por meio da dignificação do ensino que se conseguiria "garantir o direito social à educação democrática e justa" (CONGRESO EDUCATIVO NACIONAL DE LA CTERA, 2004); mas essa empreitada só poder ser efetivada a partir da implementação do primeiro eixo, a formação promovida pelos próprios trabalhadores docentes, pois o Estado não tem capacidade nem interesse em promover uma formação dessa natureza.

No que tange ao segundo eixo – os conteúdos dessa formação – vale para a formação docente o mesmo fundamento que deve ser utilizado na educação de qualquer cidadão: a educação para e no trabalho. Do mesmo documento citado podemos resgatar a seguinte explicitação:

> "[o currículo] deve assentar-se numa sólida formação geral, que integre os conhecimentos científico-tecnológicos e os do campo de trabalho, necessários para compreender com uma visão crítica que permita modificar os complexos processos produtivos que caracterizam, hoje, o mundo do trabalho e que, além disso, possibilitem [ao trabalhador] manter-se atualizado sobre os mesmos. Em tal sentido, o trabalhador em educação deve manter seu papel de trabalhador intelectual *criador e transmissor da cultura na qual está imerso e que representa significativamente*, consciente da influência que exerce numa sociedade carente de referências" (itálico acrescentado).

O currículo, então, é visto (1) como o próprio conteúdo do trabalho docente; (2) como um modo de organizar as práticas pedagógicas, especialmente se essa organização ocorrer de forma participativa; (3) e como produção intelectual que, ao dar sentido às práticas pedagógicas, expressa visões políticas particulares: o currículo constrói subjetividades.

Por fim, relacionando-se a idéia de profissionalidade com a concepção de formação necessária, percebe-se que ambas estão articuladas à escola que se deseja, uma escola pública de qualidade para todos, providenciada pela organização sindical, pois, como já foi dito, o Estado não compartilha dessa visão. É isso, também, que transparece no depoimento de uma entrevistada:

> *E sabemos que temos que apostar numa forte formação do trabalhador, para que a escola leve adiante um projeto que sirva ao povo, [...] que recupere sua identidade de escola pública. Quando nós decidimos isto, recuperamos um papel sindical, como aqueles que existiram nos primeiros tempos, no sindicato se peleava pelos direitos, e se peleava pelo trabalho, e se formavam os aprendizes. Nós dizemos, os sindicatos primários formavam, os sindicatos por ofício, formavam os jovens no ofício. Nós queremos recuperar isto, e incidir fortemente no trabalho de formação, ou para ajudar a crescer no ofício de ensinar, aos trabalhadores da educação, não somente se é justo teu salário, não somente como entras na escola, não somente como [fazer concursos], mas também como sermos melhores trabalhadores.*

4. SÍNTESE FINAL

Em suma, dentre os resultados ressalta-se o empenho que a CTERA vem colocando sobre a qualificação docente, na tentativa de reconfigurar o

papel dos educadores na esfera educacional e nas reformas em curso na América Latina. Essa abordagem defende a escola pública e exige que o Estado cumpra com suas obrigações em matéria educativa, bem como dá destaque à revalorização e importância da profissão docente. Porque pensa assim, a CTERA investe fortemente em atividades de formação continuada, por meio de cursos levados adiante pela Escola Marina Vilte, conjuntamente com instituições de ensino superior de várias partes do país, que dão aval ao currículo e outorgam o título compatível. É também significativa a formação via Internet.

Para a CTERA não há contradição entre ser trabalhador e buscar a profissionalidade. A Confederação não celebra a proletarização, luta contra ela tanto no plano econômico quanto em termos da perda da qualificação para desenvolver as tarefas docentes de forma autônoma. Dessa maneira, ao defender a identidade de "trabalhador da educação", a entidade articula a luta contra a retirada de direitos trabalhistas com o resguardo do papel protagônico do professorado no desenvolvimento de projetos educacionais. E esse "trabalhador/profissional" assim pode ser definido porque não se entende profissional como quem realiza um papel exclusivamente técnico e individualizado, mas sim coletivo e visando os interesses dos grupos mais desfavorecidos da sociedade. Podemos tomar, então, como síntese do discutido, as palavras do Diretor da Escola de Formação Pedagógica e Sindical da CTERA, Jorge Cardelli: "a consciência dos docentes argentinos como trabalhadores transita em direção à reivindicação unificada dos direitos trabalhistas e do protagonismo pedagógico [coletivo] nas diferentes instâncias do sistema educativo" (1999, p. 17).

Fazer o professorado estar a serviço do público: eis um desafio colocado não apenas à CTERA, mas às organizações sindicais que não queiram reduzir suas atividades às demandas corporativas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

BIRGIN, Alejandra. *El trabajo de enseñar*; entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel, 1999.

BUENO, Belmira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: _____, CATANI, D.; SOUSA, C. (org.). *A vida e o ofício dos professores*; formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 7-20.

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

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. *Breve reseña histórica del proceso de la Unidad Gremial Docente 1892-1983*. Buenos Aires: CTERA, 1983. (mimeo).

CONGRESO EDUCATIVO NACIONAL DE LA CTERA, 2., 1999. *Documento final*. Disponível em http://www.ctera.org.ar. Acesso em 18 maio 2004.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira "Discutir educação é discutir trabalho docente": o trabalho docente segundo dirigentes da CTERA – *CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 29., 2006, Caxambu. *Anais*. São Paulo: ANPEd, 2006. (CD-ROM). Disponível em www.anped.org.br.

_____. Importancia y significados de la cualificación docente para una central de trabajadores de la educación. El caso de la CTERA (Argentina). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 13, n. 37, p. 505-527, abr./jun. 2008.

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

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). *Profissão professor.* 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GIOVINE, Renata. *Sindicalismo y gobierno: una agenda para el diálogo sobre la reforma educativa*; el caso de Argentina. Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina. Buenos Aires: PREAL-FLACSO, 2003.

HAGUETTE, Teresa. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HEREDIA MORENO, José. "Experiência, para quê?". In: FERREIRA, Márcia O.V.; _____. Discutindo a produção de identidades e diferenças. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 10, n. 16, p. 123-138, 2001.

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

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 17, maio/ago. 2001, p. 40-49.

LERENA ALESÓN, Carlos. *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Grupo Cultural Zero, 1985.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: UNESP/Contexto, 2001. p. 443-481.

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

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

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

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani, org. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995a. p. 29-41.

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

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, Dalila. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____ (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 35-70.

PALAMIDESSI, Mariano. Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la Reforma Educativa en América Latina. *Documentos PREAL,* Santiago, n. 28, 2003. 35p.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade*; análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TIRAMONTI, Guillermina. Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los '90. In: _____; FILMUS, Daniel (coords.). *Sindicalismo docente & reforma en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO/Temas, 2001. p. 111-146.

VÁZQUEZ, Silvia A.; BALDUZZI, Juan. *Las luchas por la unidad sindical docente*: hacia la formación de la CTERA (1957-1973). Disponível em http://www.ctera.org.ar. Acesso em 21 nov. 2003.

VILLELA, Heloísa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Y.; FARIA FILHO, L. y VEIGA, C. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.