

**Resumo:**

O artigo apresenta as linhas gerais que orientaram o estudo comparado da história do associativismo docente no Brasil e em Portugal, na segunda metade do século XX. Procuramos observar, em escalas variadas, como se deu a intervenção de diferentes instâncias – organizações coletivas de professores, Estados-Nação e Organismos Internacionais – com vistas a interferir na organização da carreira e na construção das identidades profissionais dos professores. Em primeiro lugar, explicitaremos as possibilidades teóricas, metodológicas e empíricas que orientaram o trabalho de *contextualização múltipla*. Em seguida, abordaremos, ainda que brevemente, a participação das associações docentes nos contextos nacionais de fechamento e abertura política. Na terceira seção, traremos algumas ideias em circulação, por meio da análise da Revista *O Professor*, veículo de difusão da associação dos professores secundários portugueses. Na seção seguinte, reuniremos alguns dados para demonstrar a configuração de um *contexto transnacional*, no que tange à conformação da escola e da categoria docente. Nosso esforço final visou compor uma articulação entre essas diferentes instâncias, definindo, a modo de síntese, um espaço-tempo marcado pela concorrência entre diferentes registros e modos de intervenção na organização da carreira, bem como na definição das funções sociais e das condições de exercício profissional do magistério atuante na educação básica, durante os processos de construção democrática que marcaram os contextos nacionais brasileiro e português, a partir dos anos 1970.

**Palavras-chave:** profissão docente; história da educação; estudo comparado.

**Profesión del profesor y construcción democrática (1960-1990): un enfoque  
comparado**

**Resumen:** El artículo presenta las pautas generales que guiaron el estudio comparativo de la historia de la enseñanza del asociativismo en Brasil y Portugal, en la segunda mitad del siglo XX. Intentamos observar, en diferentes escalas, cómo intervinieron diferentes instancias – organizaciones colectivas de docentes, estados – nación y organizaciones internacionales – con el fin de interferir con la organización profesional y la construcción de las identidades profesionales de los docentes. En primer lugar, explicaremos las posibilidades teóricas, metodológicas y

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

empíricas que guiaron el trabajo de contextualización múltiple. A continuación, abordaremos brevemente la participación de asociaciones de docentes en contextos nacionales de cierre político y apertura. En la tercera sesión, traeremos algunas ideas en circulación, a través del análisis de O Professor Magazine, un vehículo para la difusión de la asociación de profesores de secundaria portugueses. En la siguiente sesión, reuniremos algunos datos para demostrar la configuración de un contexto transnacional, con respecto a la conformación de la escuela y la categoría de enseñanza. Nuestro esfuerzo final tuvo como objetivo componer una articulación entre estas diferentes instancias, definiendo, de manera sintética, un espacio-tiempo marcado por la competencia entre diferentes registros y modos de intervención en la organización profesional, así como en la definición de funciones sociales y condiciones de ejercicio. Profesión docente que trabaja en educación básica, durante los procesos de construcción democrática que marcaron los contextos nacionales brasileño y portugués, desde la década de 1970.

**Palabras clave:** profesión docente; historia de la educación; estudio comparativo.

### **Teacher profession and democratic construction (1960-1990): a compared approach**

**Abstract:** The article presents the general guidelines that guided the comparative study of the history of teaching associativism in Brazil and Portugal, in the second half of the twentieth century. We sought to observe, at varying scales, how different instances intervened – collective teachers' organizations, nation-states and international organizations – with a view to interfering with career organization and the construction of teachers' professional identities. Firstly, we will explain the theoretical, methodological and empirical possibilities that guided the work of multiple contextualization. Next, we will briefly address the participation of teaching associations in national contexts of political closure and openness. In the third session, we will bring some ideas in circulation, through the analysis of O Professor Magazine, a vehicle for diffusion of the association of Portuguese secondary teachers. In the following session, we will gather some data to demonstrate the configuration of a transnational context, regarding the conformation of the school and the teaching category. Our final effort aimed to compose an articulation between these different instances, defining, in a synthesis way, a space-time marked by the competition between different registers and modes of intervention in the career organization, as well as in the definition of social functions and exercise conditions. teaching profession working in basic education, during the processes of democratic construction that marked the Brazilian and Portuguese national contexts, from the 1970s

**Keywords:** teaching profession; history of education; comparative study.

## Apresentação

O artigo desenvolve o estudo comparado da história do associativismo docente e em meio aos processos de reconstrução democrática que marcaram a segunda metade do século XX, tendo como foco principal os contextos nacionais brasileiro e português. Procura dialogar com autores como Jacques Revel (1998), Jürgen Schreier (2001) e Antonio Nóvoa (2008), que sugerem a observação do objeto de estudo de um ponto de vista relacional e a partir de escalas variáveis, isto é, do ponto de vista, local, nacional e global, realizando um *trabalho de contextualização múltipla*.

Tais perspectivas nos incitaram a buscar entender como as relações de poder que tiveram curso nos contextos de transição democrática das décadas de 1970-80 ganharam a eficácia possível, *sendo retranscritas em contextos variáveis e heterogêneos* (Revel, 1998, p. 29). Assim, nós priorizamos a observação dos fenômenos de *circulação, negociação e apropriação* de ideias, modelos e práticas difundidas de modo mais intenso na segunda metade do século XX, com destaque para o contexto de redemocratização que marcou a ambiência política de alguns países da América Latina e da Europa em paralelo com as transformações inscritas no processo de expansão da escola de massas, em nível mundial.

Procuramos observar, em escalas variadas, como se deu a intervenção de diferentes instâncias – organizações coletivas de professores, Estados-Nação e Organismos Internacionais – com vistas à organização da carreira e à gestão das identidades profissionais dos professores. O solo empírico no qual se desenvolveu tal observação se situou no espaço-tempo marcado por processos de ruptura política ocasionadas pela queda dos regimes autoritários que prevaleceram, no Brasil e em Portugal, nos anos 1970, bem como pelas ações coletivas de (re)construção democrática mobilizadas, em particular, pelos professores.

Considerando os limites do presente artigo, iniciamos explicitando as orientações, ou talvez, inspirações teóricas, metodológicas e empíricas que orientaram o trabalho de *contextualização múltipla*. Em seguida, abordaremos, ainda que brevemente, a participação das associações docentes nos contextos nacionais de fechamento e abertura política. Na terceira seção, traremos algumas ideias em circulação, por meio da análise da Revista *O Professor*, veículo de difusão da associação dos professores secundários portugueses. Na seção seguinte,

reuniremos alguns dados para demonstrar a configuração de um *contexto transnacional*, no que tange à conformação da escola e da categoria docente. Nosso esforço final visou compor uma articulação entre essas diferentes instâncias, definindo, a modo de síntese, um espaço-tempo marcado pela concorrência entre diferentes registros e modos de intervenção na organização da carreira, bem como na definição das funções sociais e das condições de exercício profissional do magistério atuante na educação básica, durante os processos de construção democrática que marcaram os contextos nacionais brasileiro e português, a partir dos anos 1970.

### **O trabalho de contextualização múltipla**

Temos por certo que, no recorte proposto em nosso estudo, a abordagem comparada da história do associativismo docente pode ganhar densidade na medida em que avance sobre o entendimento de como as relações de poder que tiveram curso nos contextos de transição democrática – de crise do regime político e de ampliação da participação popular – foram se configurando nacional e localmente, fortalecendo-se por meio da circulação de atores, ideias e movimentos. Adotar uma opção teórico-metodológica que se pauta no trabalho de contextualização múltipla, conforme assinalou Revel (1998:29), implica deslocar o foco da análise das *oposições simplistas de força / fraqueza, autoridade / resistência, centro / periferia*, focalizando os fenômenos de *circulação, de negociação e de apropriação* de ideias, modelos e práticas difundidas a partir de referências que circulam em diferentes instâncias, indo do geral para o particular e vice-versa. Importa, ainda, não perder de vista que as operações relacionadas às estratégias associativas dos professores no período em tela constituem maneiras de compor com os poderes constituídos, mas não só, pois nesses processos de negociação e de apropriação estão inclusas operações de reinterpretação e de adaptação que acabam por submeter as diretrizes dominantes às lógicas particulares das comunidades que delas se apropriam.

Como consequência do exercício comparativo aplicado aos estudos educacionais, podemos destacar com Nóvoa (2010) duas abordagens que, associadas, oferecem possibilidades profícuas para orientar as análises do

associativismo e da própria história da profissão docente. Elas sugerem possibilidades para se romper com um modelo de análise calcado na mera identificação das semelhanças e diferenças, bem como com uma perspectiva restrita às fronteiras geográficas e às determinações políticas circunscritas aos Estados Nacionais, viabilizando uma percepção mais ampla e abrangente dos fenômenos educacionais, políticos, ideológicos e sociais. Trata-se da *abordagem do sistema mundial* (Schwriever, 2001) e da *perspectiva sócio-histórica* (Nóvoa, 2008). De acordo com a abordagem do sistema mundial, a educação não é vista apenas como uma instituição nacional, mas como um *componente racional de uma tecnologia mundial de progresso e modernização*. A abordagem do sistema mundial se dá por meio da reconstrução histórica de grandes processos de transmissão cultural, priorizando análises globais em lugar do estudo de unidades isoladas e buscando entender como os processos globais são apropriados por diferentes comunidades.

Tal abordagem centra foco nos processos de difusão cultural, desenvolvendo reconstruções históricas calcadas em análises globais das interdependências transnacionais. A escola de massas, por exemplo, é fortemente influenciada pela posição que o país ocupa no sistema mundial. O fato de esse sistema ser constituído por comunidades regionais ou nacionais com autonomia própria e históricos distintos passa a ser considerado insuficiente para uma análise abrangente dos fenômenos sociais e educacionais. Por essa via, destacam-se as relações e interdependências entre nações, grupos e indivíduos, levando-se em conta o fator globalização e a difusão mundial de modelos de pensamento e ação. Desse modo, a investigação não fica limitada apenas ao estudo de fatos observáveis, dispensando atenção para os sistemas de relações que se formam entre eles. Por outro lado, a análise das questões sociais e educacionais já não se restringe aos dados objetivos e a suas materialidades, passando a englobar o estudo das representações simbólicas que permeiam as relações que se estabelecem, tanto no nível local quanto na esfera transnacional.

De acordo com Nóvoa (2010) a *perspectiva sócio-histórica*, por se debruçar sobre o sentido histórico dos fatos, problematiza os pressupostos epistemológicos da modernidade. Nesse processo, ficam evidentes as configurações socioculturais, os processos transculturais e sua difusão e recepção. Articula-se o pensamento histórico com o comparativo a fim de identificar as particularidades e os pontos de contato entre realidades, muitas vezes distantes geograficamente, mas próximas no

que tange aos processos históricos marcados por referências que circulam em nível global.

Tendo em vista a perspectiva de desenvolver uma análise processual e relacional, fomos levados a privilegiar a observação dos movimentos que visavam promover a organização coletiva dos professores em interação com as lógicas provenientes das ideias e práticas pedagógicas, bem como das ideologias e modelos de organização política em curso na segunda metade do século XX. Tomamos como base a ideia de que os sistemas de ensino atenderam à lógica de criação dos Estados Nacionais e, dessa forma, se constituíram em braço indispensável do poder do Estado, facultando-lhe os meios e os instrumentos necessários para forjar os códigos, os conhecimentos e os comportamentos caros à construção do sentimento de identidade nacional e à sua naturalização pelos cidadãos do chamado *mundo moderno*. Destacamos, ainda, que, se o referido processo teve a Europa como centro, sua difusão se deu por várias partes do globo, configurando o processo que Schreier (2001) chamou de *mundialização do modelo escolar*.

Cabe destacar que, na presente pesquisa, a decisão de dialogar com a *teoria do sistema mundial* não empreendeu a busca de uma realidade supranacional, homogênea e uniforme. Ao contrário, tal perspectiva de análise sugere a observação de nosso objeto de estudo na perspectiva de escalas variáveis, tendo em vista que cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processos – e, portanto, de contextos – de dimensões e de níveis variáveis, *do mais local ao mais global*. Nessa perspectiva, não existiria oposição entre história local e história global, pois, segundo Revel (1998, p. 29), o que a experiência de um indivíduo ou de um grupo nos permite perceber vem a constituir uma modulação particular da história global.

A questão das perspectivas global e local e de seus efeitos no âmbito da pesquisa educacional se torna mais clara quando observamos que a expansão da escola de massas seguiu padrões de organização e funcionamento das escolas públicas e da profissionalização docente muito semelhantes ao nível mundial, revelando que o Estado-nação é, ele mesmo, um modelo cultural transnacional no interior do qual a escolarização de massas é um dos principais dispositivos em direção à criação de laços simbólicos entre os indivíduos e o Estado.

E é nos quadros de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, de esgotamento do modelo de organização centrado nos Estados Modernos que assistimos às duas “guerras mundiais” e aos seus desdobramentos. Dentre os muitos desdobramentos destes eventos, nos interessa destacar a intensa circulação de ideias e o debate impulsionado pela implantação de “novos” modelos de organização social e política. O pós-guerra colocou em relevo a existência de um *contexto transnacional*, no qual sobressaem as expectativas de promoção do desenvolvimento econômico, por um lado, e de construção de uma sociedade socialista e mais fraterna, por outro.

A pretensão de promover a paz e a estabilidade social, bem como a modernização e o desenvolvimento econômico, por outro lado, conduzirá à organização de entidades supranacionais, fundadas em um concerto entre nações, construindo consensos e diretrizes globais para orientar políticas nacionais e locais. Do ponto de vista dos movimentos sociais e, em particular, dos movimentos docentes, destaca-se a emergência de associações sindicais de professores públicos, obedecendo a um modelo de organização que vai do local e regional, até alcançar os níveis de coordenação nacional e de articulação internacional.

No âmbito da organização dos sistemas de ensino, verificamos a convergência de esforços calcada na união entre Governos Nacionais com vistas a promover um padrão de organização racional e elaborar um planejamento orquestrado em nível supranacional, tendo em vista a articulação entre expansão do ensino e fortalecimento dos Estados Nacionais, ao mesmo tempo em que se definem os elementos necessários para uma expansão escolar voltada para a estabilidade social. As ações do *Bureau Internacional de Instrução Pública* e, posteriormente, da *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco)* exerceram protagonismo nesse processo, mirando tanto a paz mundial quanto o controle dos sistemas e dos profissionais do ensino pelos Governos Nacionais.

## **A mobilização docente em contextos de transição democrática: Brasil e Portugal**

No contexto privilegiado pela pesquisa, o associativismo de caráter sindical entre os professores das escolas públicas do Brasil e de Portugal se institucionalizou

nas décadas de 1970-80, como uma organização que teve como objetivo central confrontar o poder do Estado, diante da instauração de regimes autoritários e ditatoriais em ambos os países. O sindicalismo docente teve como objetivos centrais contribuir para a derrocada desses regimes e contribuir para reduzir os mecanismos de controle do Governo sobre o grupo profissional e, desse modo, aumentar a margem de autonomia política dos professores.

No Brasil, o movimento político-militar de março de 1964 inaugurou um período marcado pelo cerceamento da liberdade de associação e de manifestação pública, bem como da liberdade de pensamento da livre manifestação de ideias. Os direitos políticos foram suspensos, estabeleceu-se o bipartidarismo e se impôs uma drástica limitação da participação popular na eleição de seus representantes. No âmbito do ensino, prevaleceram políticas de desresponsabilização do Estado frente à educação pública de qualidade, muitas vezes beneficiando a iniciativa privada por meio de subvenções e recursos públicos. Os Governos Militares realizaram Reformas, estabelecendo a profissionalização compulsória do ensino médio e unificando as formas de ingresso no ensino superior. A livre organização sindical dos funcionários públicos em geral, e dos professores em particular, foi proibida no período.

Já em meados da década de 1970, a expansão quantitativa apontava a necessidade de reformulação qualitativa da escola, com a adequação do currículo e dos procedimentos didático-pedagógicos à diversidade cultural que a escola passava a abrigar com a abertura de vagas para crianças (pré-escolar), adolescentes e adultos (ensino supletivo) de variados estratos sociais. Data desse período o processo da distensão política inaugurado pelo próprio regime militar. A chamada *abertura democrática* foi acompanhada pelo recrudescimento do movimento de oposição ao Governo militar por um lado e, por outro, assistiu à emergência de movimentos sociais, profissionais, culturais etc., marcados pela formação de grupos reunidos em torno de lutas comuns.

Acompanhando uma tendência internacional de falência dos regimes políticos autoritários nos países da Europa e da América, a sociedade brasileira viveu um período de *transição política*, que se estendeu de 1974 a 1985, tendo como marcos o anúncio da *abertura democrática (lenta e gradual)*, conduzida pelos próprios Governos Militares com a Anistia, a reforma partidária e a eleição com voto vinculado e direto para a Assembleia Legislativa, Câmara dos Deputados, Senado e

Governo do Estado, a partir do pleito de 1982. O ano de 1985 marca o momento em que a Presidência da República foi transferida a um civil, Tancredo Neves, selando o fim dos Governos Militares.

É relevante assinalar que a iniciativa do Governo se deu frente às pressões promovidas por forte mobilização popular, seja nas associações de moradores e nos grupos de pressão política como o movimento pela Anistia, seja na organização de associações sindicais de categorias diversas como, por exemplo, a do magistério público. Essa ruptura no equilíbrio de poder foi acompanhada por uma série de ações e manifestações coletivas de professores com vistas a aprofundar as transformações políticas e superar as precárias condições salariais e de trabalho às quais o grupo profissional se encontrava submetido<sup>2</sup>.

Em Portugal, o Estado Novo (1933-1974) promoveu o enquadramento ideológico do ensino e da juventude, da família, do trabalho e da cultura. Para Teodoro (2004), o regime salazarista provocou um processo de *desprofissionalização* da atividade docente<sup>3</sup>, exercendo um apertado controle da atividade docente nos campos ideológico e político, mas também no plano privado da moral e dos costumes. Nesse período, a proibição de todas as formas associativas e sindicais dos professores do ensino público e a desqualificação salarial dos professores, em comparação com outros funcionários da administração pública, indicam as linhas fortes dessa política.

Porém, no pós-guerra se torna visível a formação de grupos políticos divergentes no interior do aparelho de Estado. Configuram-se, assim, grupos afeitos à modernização do país, ainda que controlada, tensionando as orientações conservadoras ainda vigentes. Na oposição, vão se formando vários grupos de esquerda, porém, foi o Partido Comunista a principal força de oposição organizada. Em meio a uma atmosfera de modernização econômica e de pressão social pela expansão escolar, a partir de então associada às expectativas de ascensão social, o então Ministro da Educação Nacional, Veiga Simão (1970-1974), lançou uma proposta de reforma educativa que alcançou repercussões inesperadas, a partir dos

---

<sup>2</sup> Durante o ano de 1979, foram deflagradas 429 greves de que participaram cerca de 3 milhões de trabalhadores em 15 dos 23 estados brasileiros (Alves, 1984, p. 253).

<sup>3</sup> Para uma definição inicial do termo *desprofissionalização docente*, consultar o verbete de mesmo nome, no Dicionário GESTRADO, de autoria de Leonora Jedlicki e Maurício Pino, disponível em <http://www.gestrado.net.br/pdf/400.pdf> .

acenos de abertura participativa por parte do Governo com os altos níveis de insatisfação política e profissional dos professores.

A mobilização dos docentes do ensino liceal, promovida naquela ocasião, teve nos *Grupos de Estudo* um espaço que propiciou a sua organização coletiva, bem como canalizou as manifestações de desaprovação da Reforma Veiga Simão, se estendendo pelo processo de transição marcado pela sucessão de Governos Provisórios até a promulgação da Constituição Republicana em 2 de abril de 1976. Os Grupos de Estudos do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório (GEPDES) representaram a forma adotada por professores de vários pontos do país que se movimentaram no ano de 1970/71 por um estatuto profissional e pelo direito à livre associação.

Visando garantir a propagação daquela forma de associação, os professores procuraram colocar em circulação um impresso periódico de divulgação das ideias e propostas, de perspectivas críticas e de projetos políticos consubstanciados na Revista intitulada *O Professor*. É digno de nota o fato de a maioria dos professores responsáveis pela revista estarem ligados ao movimento associativo, inicialmente os *Grupos de Estudo*, posteriormente ao sindicalismo docente<sup>4</sup>. A mobilização dos docentes do ensino liceal se estendeu pelo processo de transição marcado pela sucessão de Governos Provisórios até a promulgação da Constituição Republicana em 2 de abril de 1976.

Como vimos, em ambos os lados do Atlântico, a *virada* política é antecedida pela tentativa dos representantes dos Governos promoverem, sob seu próprio controle, o processo de abertura política. As formas de cada um dos Governos Nacionais sinalizarem esse empenho, assim como as respostas que caracterizaram a recepção coletiva – organizada ou em processo de mobilização –, é que irão caracterizar os movimentos docentes, definindo o desenho das suas associações e os repertórios de ação coletiva por eles adotados. Configuram, desse modo, contextos marcados pelo conflito entre concepções autoritárias e expectativas democratizantes, por movimentos organizados de contestação ao poder e tentativas governamentais de conduzir, sob seu próprio controle, a transição para o regime democrático.

---

4 Dentre os docentes que exerceram cargos editoriais na Revista encontram-se António Teodoro e Maria Júlia Jaleco, Costa Carvalho e Reis Monteiro, Maria do Céu Araújo e Rogério Fernandes (Nóvoa, 1993, p. 726-727).

De qualquer modo, em que pesem as expectativas partilhadas em nível mais abrangente, os processos verificados em cada país configuram contextos muito específicos, com efeitos particulares sobre a organização da carreira docente e sobre a própria imagem dos professores públicos, seja no que tange à definição das funções sociais que eles são chamados a desempenhar, seja no que tange aos espaços de negociação política que eles passam a reivindicar junto às autoridades governamentais.

### **As ideias em circulação por meio de um periódico sindical**

O cenário sócio-político da segunda metade do século XX exposto pela exacerbação da competição entre os “países desenvolvidos” alimentou a expectativa partilhada pela “periferia” e pelos “subdesenvolvidos” de conquistar a soberania política e econômica, colocando em relevo certos modelos explicativos das realidades desses países, com destaque para a teoria da dependência<sup>5</sup>. Ao mesmo tempo, configura-se um contexto de intervenção social e de promoção de mudanças no qual são confrontados os modelos capitalista, socialista e comunista de organização sócio-política, sem falar das múltiplas derivações contidas em cada um desses modelos, bem como de outras possibilidades de organização político-social em circulação.

O paradoxo estabelecido entre a disseminação dessas ideias e a vigência de regimes políticos autoritários localizados em alguns países da Europa e da América conforma uma determinada moldura no interior da qual se desenrolaram uma miríade de movimentos sociais, políticos e ideológicos. A luta em prol da soberania econômica, da autonomia política, bem como das liberdades de pensamento e de expressão compõe um quadro de tensões e de aspirações coletivas cuja dinâmica – complexa e multifacetada – torna deveras instigante o estudo dos movimentos docentes nas décadas de 1970-80.

Assim composto o quadro, é possível definir o espaço-tempo de nossa investigação, situando-o no interior dessa moldura, pois foi nesse espaço de

---

5 Durante os anos 1960-70, os debates na Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) sobre o desenvolvimento econômico nos países considerados “subdesenvolvidos” demonstraram que este não se faz por etapas e que a evolução econômica de cada país depende de sua posição – periférica ou central – no sistema capitalista (Machado, 1999).

circulação de ideias e de partilha de perspectivas políticas mobilizadas em nível global, associado aos movimentos de contestação ao controle exercido por cada um dos Estados Nacionais em análise, que se desenvolveram as ações coletivas e se estruturaram, localmente, as organizações sindicais e profissionais dos professores da educação básica. No Brasil, assim como em Portugal, as bandeiras da universalização da educação pública e da democratização do ensino, aliada à expectativa de despertar a consciência política dos professores aparecem em paralelo com a defesa da ampliação dos espaços de exercício da autonomia profissional nas escolas e na vida política nacional.

A análise dos impressos de associações sindicais – em particular as publicações que estiveram na origem dessas organizações – nos revelou a intensa circulação de ideias políticas, assim como das orientações de partidos de esquerda, como, por exemplo, o Partido Comunista – influente em ambos os contextos nacionais –, ao lado da divulgação de notícias das lutas e das conquistas dos trabalhadores contra os regimes autoritários em países da América e da Europa. Também encontramos notícias sobre os modelos educativos adotados em países de regime socialista ou não alinhados ao modelo capitalista.

Esse quadro se encontra delineado nas referências internacionais contidas nos exemplares da Revista sindical portuguesa *O Professor*, em particular naqueles números que cobriram o período 1973-1976. De acordo com Manoel Resende (2003, p. 72) a Revista *O Professor* surgiu num contexto marcado por forte incremento do recrutamento de professores em todos os níveis de ensino não superior. Na primeira fase de seu projeto, a Revista se dirigiu ao conjunto de docentes do ciclo preparatório, do liceu e da escola técnica, formado por um expressivo contingente de professores sem contrato estável de trabalho. Esta situação desencadeou, entre eles, um movimento de descontentamento que resultou na formação dos chamados *Grupos de Estudo do Pessoal do Ensino Secundário* (GPEDES), que lançam a referida Revista com vistas a divulgar o movimento. De uma primeira adesão a esse movimento, os editores, num segundo momento, estabeleceram como principal forma de reivindicação profissional a conquista de um estatuto e a necessidade de o Estado autorizar a criação de organizações associativas da categoria<sup>6</sup>.

---

6 Após 1933, com a imposição do Estado Novo, foi juridicamente proibida a abertura e o funcionamento de associações profissionais ou sindicatos de grupos profissionais integrados no

Na Revista *O Professor*, mereceu status de artigo um conjunto de referências internacionais apresentadas pelos títulos: *Cuba, um povo, uma luta, uma educação* (nº 6, janeiro de 1975); *República popular da Polônia: renascimento pelo socialismo* (nº 8, março de 1975); *Conferência Mundial de Educadores em Varsóvia*; *Os povos da América Latina sob a barbárie fascista*; *Moçambique – educação, cultura e juventude para a democracia popular* (n. 9-10, julho de 1975). Os títulos expressam as expectativas para com a democracia e a participação popular, o socialismo e a luta dos povos contra a *barbárie fascista* e a *dominação imperialista*.

No que tange às notícias internacionais sobre o movimento docente, estas giravam em torno às manifestações de protesto, negociações e demais estratégias ligadas aos movimentos organizados dos professores em países bastante diferenciados, como Espanha, França, Áustria e Argentina. Em geral, as negociações incidiam sobre reivindicações de reajuste ou de equiparação salarial entre professores de diferentes níveis de ensino, efetivação de professores com contrato precário ou provisório, negociação de apoio governamental aos alunos de setores sociais desfavorecidos. Entre as ações, aparecem greves descentralizadas, manifestações públicas de protesto, formação de redes confederadas de organizações sindicais e encontros de representantes sindicais da categoria docente.

O exemplar nº 2 de *O Professor* (dezembro de 1973) traz uma longa matéria sobre o tema *Associação dos Professores*, destacando o processo histórico de organização desse grupo profissional em Portugal. Entre as matérias que compõem o eixo de discussão proposto nesse número da Revista se encontra uma nota sobre as recomendações relativas à situação dos professores, veiculadas pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco) e pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Entre as 146 recomendações aprovadas pela Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada pela Unesco-OIT na cidade de Paris, em outubro de 1966, a matéria seleciona e transcreve 17 artigos que tratam do papel das associações docentes que, segundo o

---

Estado como funcionários públicos, levando a que, segundo Resende (2003), a veiculação de revistas e boletins ganhasse projeção como espaços de negociação, disputa ou adesão às determinações do Ministério da Educação ao professorado.

relatório, *deveriam ser reconhecidas como forças* capazes de atuar positivamente na elaboração da política educacional<sup>7</sup>.

Isso significa que a Unesco reconhecia a legitimidade das organizações sindicais docentes (assim como das patronais) como órgãos representativos das respectivas categorias profissionais, recomendando que as autoridades governamentais as consultassem, buscando a negociação ou cooperação das associações docentes com as autoridades governamentais, entidades patronais e famílias, nas situações em que estivesse em jogo a orientação de políticas para o pessoal docente, tais como: os meios de contratação, os mecanismos de promoção, a fixação dos vencimentos e seus índices de reajuste, as condições de trabalho, a definição de normas disciplinares e a mediação dos conflitos entre professores e entidades patronais. As recomendações selecionadas incluem, também, a participação das organizações docentes em assuntos relativos à organização escolar e à elaboração de disposições com vistas a promover a melhoria da qualidade do ensino, na investigação pedagógica e na divulgação de novos e melhores métodos pedagógicos, assim como na elaboração de livros e outros materiais didáticos.

A questão da participação coletiva e a atribuição de um protagonismo político às associações docentes, em especial as de caráter sindical, permearam as recomendações exaradas, legitimando a participação política dos coletivos docentes nos diversos propósitos de intervenção das autoridades governamentais, patronais e das representações comunitárias na educação escolar, na orientação da carreira e na defesa dos interesses profissionais dos professores. A referência aos preceitos difundidos pela Unesco no que tange à organização docente revela uma estratégia, dentro do repertório de ações por meio das quais os professores conduziram a luta pelo reconhecimento profissional da categoria, em especial, sobre o direito à livre organização associativa. Assim, ao mesmo tempo em que confrontam o poder do governo de seu país, buscam afirmar suas reivindicações tomando como base o argumento de que os governos partícipes das Conferências Internacionais da Unesco reconheciam a legitimidade dos sindicatos docentes atuarem de modo propositivo na formulação e implementação de políticas dirigidas a este grupo profissional. A referência a esta organização demonstra, também, até que ponto as

---

7 Foram selecionados os artigos: 9, 10, 38, 44, 49, 62, 72, 75, 76, 79, 82, 83, 84, 89, 123, 124, 140.

balizas de construção das identidades profissionais dos professores sofreram a ingerência desse conjunto de recomendações supranacionais por meio das Conferências Internacionais de Instrução Pública.

### **A configuração de um contexto transnacional**

A origem dessas Conferências remete à fundação do *Bureau International de Educação*, em Genebra, em 1925. Como uma organização privada, não governamental, o Bureau tinha como objetivo reunir informações sobre o ensino público e privado com vistas ao desenvolvimento da pesquisa educacional, além de atuar como centro coordenador de instituições e sociedades vinculadas à educação. A partir de 1929, com a aprovação de novo Estatuto, o Bureau se tornou uma instituição de interesse público controlada por um Conselho e uma Comissão Executiva, tendo como membros representantes do Governo e de instituições públicas, assim como organizações internacionais. Em 1930, o Bureau convocou os Ministros da Instrução Pública para apresentarem os relatórios sobre o movimento educativo de vários países, dando início à série de reuniões que ficaram conhecidas como as Conferências Internacionais de Instrução Pública.

A partir de 1934, as Conferências foram orientadas em torno às grandes questões educacionais identificadas por meio de inquéritos promovidos pelo Bureau. Com a Guerra de 1939, as Conferências foram suspensas, retornando em 1947, já com a participação da Unesco. Assim, a Unesco passou a promover as *Conferências Internacionais* cujas resoluções e recomendações estabeleceram, entre muitos outros temas, um rol de expectativas no que tange às condutas docentes, consoante algumas concepções que se tornaram, por assim dizer, consensuais em nível global.

As 57 recomendações resultantes das 24 Conferências realizadas entre 1934 e 1963 abrangem aproximadamente 1.500 proposições sobre problemas universais do ensino e constituem, por essa razão, uma *dimensão transnacional* por meio da qual se pode ter uma visão ampliada das grandes questões que marcaram o debate e as orientações políticas para a educação em diversas partes do mundo. Cabe registrar o fato de estas recomendações serem fruto da análise dos relatórios das situações educacionais dos países membros, resultando, ao final, em orientações

pautadas em questões de diferentes realidades empíricas que são transformadas em campos de intervenções padronizadas, segundo um modelo que se queria impor à organização do ensino e ao comportamento dos escolares, sejam eles alunos, professores ou outros agentes. Contudo, conforme histórico apresentado pela própria organização<sup>8</sup>, estas não assumiram, à época, a força de decisões ou da geração de convênios, constituindo, tão somente, orientações educacionais compatíveis com um padrão de excelência educacional considerado desejável para as nações partícipes.

Sobre o assunto, o INEP-MEC publicou a seleção das principais recomendações que se seguiram às Conferências realizadas entre 1934 e 1963. Segundo informa a Apresentação desta publicação, esses eventos chegaram a contar com a participação de até 90 nações, cujas *recomendações* apresentavam, entre os seus pontos de atenção, um que interessa de perto ao nosso estudo, qual seja, o da Formação Profissional do Magistério Primário, Normal e Secundário. Passemos ao teor das referidas recomendações.

A recomendação nº 4 de 1935 distingue uma corrente de opinião favorável à formação do Magistério Primário em nível superior, seja em Universidade ou Institutos Pedagógicos Universitários, seja em Academias Pedagógicas, após prévios estudos secundários. Sugere a generalização de estágios de aperfeiçoamento de professores em caráter permanente. Já a recomendação nº 61 atribui importância às iniciativas de aperfeiçoamento de professores, não somente daquelas orientadas pelas autoridades escolares, mas valoriza, sobretudo, o próprio exercício da colegialidade entre os professores. Recomenda, para tanto, o estímulo à constituição de grupos de trabalho nas escolas *para examinar os problemas educativos, tanto teóricos como práticos, que os tocassem de perto*. No que tange à formação do magistério secundário, a recomendação nº 5 reforça a necessidade de se fazer uma seleção com critérios estipulados pelas exigências do preparo geral e as de preparo pedagógico teórico e prático, sugerindo a instauração de provas seletivas que excluíssem os alunos sem aptidões exigidas para a profissão docente antes de eles obterem o certificado final. Interessante observar a perspectiva de se estabelecer uma seleção rígida em meio aos imperativos de universalização do

---

8 Idem.

ensino que, nos anos 1930, figura como meta a ser alcançada em um futuro ainda impreciso.

Nos anos 1940, o intercâmbio internacional, tendo em vista o planejamento e a determinação de princípios comuns aos países do continente americano, também constou da pauta dos órgãos de assessoramento político como a Organização dos Estados Americanos (OEA)<sup>9</sup>. Desse modo, mirando a escala continental, as *Conferências Interamericanas de Educação* já dispensavam atenção à situação do professorado, em 1943, por ocasião da primeira reunião de ministros da educação, realizada no Panamá. Considerando o professor como *o obreiro da cultura, de cuja abnegação e sacrifício dependia o futuro espiritual do Continente*, se apresenta um rol de recomendações relativas ao desempenho da função docente. Estas destacavam a necessidade de os Governos Nacionais garantirem direitos mínimos aos professores, constando, entre estes, critérios orientadores de uma carreira profissional com previsão de promoções e com um sistema progressivo de remuneração que assegurasse vida condigna ao professor e escala de vencimentos com aumento periódico e, ainda, estabilidade nos cargos obtidos por concurso ou por outro meio legal, regime de aposentadoria e facilidades para o aperfeiçoamento profissional. Visando mobilizar recursos simbólicos de valorização da obra de educação, associando-a ao fortalecimento dos Estados Nacionais, bem como demarcando a posição dos mesmos no *sistema mundial*, essa mesma reunião destacou o reconhecimento da obra de educadores da América, cultuando a memória dos seus luminares.

A Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação, realizada em Lima, em 1956, centrou foco na escassez de professores verificada na maioria dos países latino-americanos, alertando para as dificuldades que essa escassez gerava para a generalização do ensino primário, em particular nas zonas rurais, tendo em vista que o número de professores necessários em tais países excedia o dos graduados em seus institutos de formação docente. Diante disso, recomendou: 1) o incremento e a melhoria dos centros de formação do pessoal docente; 2) atenção especial às escolas normais superiores, faculdades de pedagogia e demais institutos

---

9 A Organização dos Estados Americanos (OEA) foi organizada em 1948 para intensificar a colaboração e defender a soberania dos 35 Estados independentes das Américas. As reuniões de ministros da educação fazem parte da pauta de ações da entidade e são realizadas, ainda hoje, constituindo o principal fórum governamental político, jurídico e social do Hemisfério. Disponível em: [http://www.oas.org/es/acerca/quienes\\_somos.asp](http://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp) Acesso em: 29 mar. 2011.

onde se preparava o pessoal docente e de direção de escolas normais; 3) medidas destinadas a elevar o nível profissional do magistério, garantindo condições satisfatórias relativamente à estabilidade, remuneração, consideração social e às oportunidades de aperfeiçoamento e de promoção; 4) equiparação do nível de preparação e das condições profissionais dos professores rurais e urbanos com o estímulo ao exercício da docência em zonas rurais; 5) intensificação das atividades relacionadas com o aperfeiçoamento profissional dos professores em exercício, inclusive promovendo Seminários Nacionais e Internacionais sobre a Formação do Professorado. Esse bloco de recomendações demonstra a preocupação predominante entre os representantes dos Governos Americanos, não apenas com a qualificação dos professores, mas, sobretudo, com o controle sobre a qualidade de seu trabalho, abrangendo uma variada gama de modelos de formação inicial e de possibilidades de aperfeiçoamento em serviço.

A década de 1950 marca uma virada no tratamento da questão docente, tendo em vista a participação cada vez mais visível da mulher nos espaços sociais e profissionais que antes estavam reservados aos homens. É o que se pode verificar ao lermos a recomendação nº 38 da Conferência Internacional de Instrução Pública da Unesco, reunida em 1954, que trata do recrutamento e das condições de admissão do pessoal docente. De acordo com as recomendações a esse respeito, era de fundamental importância garantir aos candidatos de ambos os sexos as mesmas possibilidades de acesso ao magistério secundário, assim como equivalentes meios de qualificação profissional. Por outro lado, dispensa igual atenção à *vocação* e às *qualidades morais e pedagógicas* dos professores secundários, seja na formação como nos processos de recrutamento desses profissionais, tendo em vista o seu papel de liderança na formação da mentalidade dos jovens. Certa ambiguidade marca essas duas recomendações, em particular no que tange à concepção profissionalizante *versus* uma tendência ao controle e à percepção da dimensão subjetiva do trabalho docente.

Na Conferência de 1953 priorizou-se a questão da formação docente, centrando foco em recomendações dirigidas à organização e administração do Ensino Normal. Embora um tanto genéricas, as recomendações que destacamos desse conjunto apontam a tendência à convivência de distintos e concomitantes modelos de instituições de formação de professores, assim como a recomendação

de que os governos promovessem condições e oportunidades de continuidade de estudos aos professores em geral e, em particular aos professores primários.

Ao que parece, a tônica dessas recomendações converge para a expansão das instituições de formação de professores – adotando-se o modelo que cada país considerasse ser o mais adequado –, mas reforçando a importância de se promover a institucionalização e, logo, de se exercer o controle e a orientação acerca da formação inicial dos professores. Associada à preocupação com a formação inicial e com a expansão quantitativa dos quadros do magistério – primário e secundário –, aparece, também, a preocupação em assegurar mecanismos escolares de gestão da profissão tendentes a uma qualificação permanente do professorado, acreditando ser possível assegurar, por essa via, maior qualidade ao ensino.

Corroborando tais preocupações, a Conferência de 1957 manteve atenção na formação de professores no ensino normal, recomendando que,

Nos países em que este preparo esteja a cargo de estabelecimentos independentes da universidade, convém incentivar um sistema de colaboração com as universidades, pois (...) Quando um país não dispõe ainda dos estabelecimentos necessários, convém aproveitar a colaboração internacional, confiando a estabelecimentos estrangeiros de alta reputação o preparo de professores de ensino normal, conseguindo financiamentos necessários para este fim.

Por fim, cabe destacar as recomendações da Conferência de 1966, em especial aquelas destacadas na Revista *O Professor*, ligada ao movimento associativo dos professores secundários portugueses. Além de considerarem as recomendações anteriores, relativas aos diversos aspectos da formação e da condição docente, as recomendações oriundas da Conferência de 1966 reconhecem a importância da formação continuada; se preocupam com a saúde do professor e com as condições de trabalho, chamando atenção para as horas de trabalho e as férias anuais, para o número de alunos em sala de aula e para o direito à concessão de licenças e a aposentadoria, recomendando, sobretudo, que tais questões fossem decididas em acordo com os sindicatos dos professores e dos patrões, bem como com a Organização Internacional do Trabalho.

Ao que indicam as fontes exploradas nesta sessão, a evolução do processo de profissionalização docente teve indicadores globais consubstanciados nas recomendações do Bureau Internacional e depois pela Unesco. Tais diretrizes expressaram, a princípio, uma forte preocupação com a formação moral do

magistério primário, atribuindo à formação do magistério secundário um caráter mais científico. Recomendou que a formação de professores para atuarem em ambos os níveis de ensino fosse ministrada em instituições universitárias, entretanto, quando se tratou do ensino secundário feminino, priorizou-se a preparação das alunas em economia doméstica, higiene, puericultura e educação familiar. A consideração de que diferentes modelos e instituições de formação poderiam coexistir, principalmente no que tange à formação do professor primário, legitimou a coexistência de escolas normais, faculdades de pedagogia e institutos superiores, emprestando, contudo, maior legitimidade à formação feita pelas ou em articulação com as universidades. As experiências de formação continuada em serviço ou até mesmo os intercâmbios internacionais entre professores também foram recomendados, reconhecendo-se a importância de ações colegiadas entre os professores e, ao mesmo tempo, demonstrando a alta expectativa desse organismo para com o controle da atuação profissional e política do magistério.

### **Considerações finais**

As questões apresentadas conformam um quadro das negociações identitárias que permearam a configuração histórica da profissão docente ao longo da segunda metade do século XX. Nesse processo, sobressaem os constrangimentos impostos pelos perfis autoritários assumidos pelos governos português e brasileiro, no período. Desse ponto de vista, a gestão das identidades docentes operadas pelos governos nacionais em períodos autoritários pautou-se pela imposição de limites ideológicos sobre o exercício da profissão, afetando a contratação e a progressão na carreira, a estabilidade profissional e a liberdade de pensamento e expressão, assim como o direito à livre associação, dificultando o trabalho colegiado em suas diferentes modalidades.

Em meio aos limites impostos à sua autonomia profissional, os docentes de diferentes níveis de ensino se organizaram em associações coletivas, visando ampliar as suas margens de autonomia profissional. Para tanto, buscaram promover a divulgação de suas organizações, bem como a legitimação de suas reivindicações e de seu estatuto profissional. Os impressos sindicais, tais como a Revista *O Professor*, funcionaram como instrumentos de veiculação das estratégias simbólicas

operadas por essas associações com vistas a constituir um campo de identificação próprio desse grupo profissional. Por meio desses, se promoveu a difusão de ideias, interpretações da realidade e proposições de luta pela mudança, a partir das quais o trabalho de militância – política, cultural e profissional – se definiu e se afirmou, ampliando as adesões e o seu raio de ação, ao mesmo tempo em que, sistematicamente, se empenhava em esclarecer e organizar a luta.

Desse modo, também as representações docentes operaram a gestão das identidades requeridas pelo grupo profissional, ora se opondo, ora negociando com os governos, em suas dimensões nacionais e supranacionais, como vimos em relação à evocação sobre as recomendações da Conferência de 1966. Sobre essas, merece destaque o feito de conseguir reunir as autoridades governamentais de diversos países e, ao mesmo tempo, se colocar acima das representações nacionais, legitimando-se, assim, como organismo supranacional. Nesse sentido, por meio das Conferências Internacionais de Educação, a Unesco logrou ser evocada, tanto pelos Estados-nação, quanto pelas Associações Docentes em conflito com os governos desses mesmos Estados, tendo em vista a legitimação internacional alcançada.

Delineou-se, assim, uma política racional e gradativa de organização da carreira docente em nível global, tecida desde os anos 1920, por organismos voltados para esse fim, como o *Bureau Internacional de Educação* e, posteriormente, pela Unesco. Como procuramos demonstrar, as margens que vão conformando o campo de interação entre as Associações Docentes, as Autoridades Governamentais e os Organismos Supranacionais vão sendo configuradas, ora pelas relações de confronto, ora de concorrência ou de negociação, entrelaçando as imposições governamentais, as reivindicações das nascentes organizações sindicais e as recomendações difundidas à escala global pelos organismos supranacionais.

Podemos observar, desse modo, que a regulação da carreira docente se dá em diferentes níveis e instâncias, passando por uma esfera que se pode chamar de transnacional ou global, com poder de influenciar as decisões políticas tomadas em nível nacional que, por seu turno, se reconfigura constantemente, diante dos modos de recepção e apropriação operados pelos atores e instâncias que exerciam uma espécie de micro regulação local (Barroso, 2006).

Por outro lado, ao examinarmos os efeitos do processo de globalização apontados por Boaventura de Sousa Santos (2003), identificamos, na imbricação

entre as diferentes instâncias que influenciam (ou visam influenciar) na construção da carreira e da identidade profissional dos professores, os sinais de um processo de internacionalização que se desenvolveu apoiado no duplo pilar sob o qual se erigiu a modernidade ocidental: 1) o conhecimento científico com seu correspondente modo de pensamento racional; e 2) o regime democrático, que tende a legitimar a participação (direta ou por meio da representação) popular nos processos decisórios. O autor faz referência a esses dois pilares, lembrando que o projeto de modernidade em curso se desenvolveu de modo incompleto, tendo em vista os limites postos a uma grande maioria de excluídos dos benefícios da ciência e da democracia. Contudo, Sousa Santos aposta no processo de globalização contra-hegemônico, assim como nas redes de mobilização coletiva que, ao articularem diferentes movimentos sociais, acabam por criar um conhecimento cada vez mais sólido e, também, passível de aplicação no sentido de promover o enfrentamento das questões que afligem a população, tanto em nível local como nacional ou globalmente.

### **Referências bibliográficas**

- ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- BARROSO, João. *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, 2006.
- MACHADO, Luiz Toledo. A teoria da dependência na América Latina. *Estudos Avançados*, 1999, vol. 13, n. 35, p. 199-215. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141999000100018&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141999000100018&script=sci_arttext). Acesso em: 18 set. 2019.
- NÓVOA, Antonio. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. In: SOUZA, Donaldo; MARTINEZ, Silvia (orgs.). *Educação Comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Amã, 2008, p. 23-62.
- RESENDE, José Manuel. *O engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2001.
- REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: ed. FGV, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista concedida a Luis Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypólito). In: *Currículo sem fronteiras*, 2003, vol. 3, n. 2, jul.dez, p. 5-23.

SCHRIEWER, Jürgen. Formas de externalização do conhecimento educacional. In: *Cadernos Prestige*, n. 5. Lisboa: Educa, 2001.

XAVIER, L.; SALOMÃO, B. A Importância do Curso de Pós-Graduação SEPE/UFF para o Projeto Político do Sindicato. In: *Anais do Seminário Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação: seminário internacional para discussão de pesquisas*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010. CD-Rom.

### **Fontes documentais:**

*Conferências Internacionais de Instrução Pública – Recomendações 1934-1963*. Brasília: INEP-MEC, 1965.

*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas*. Vol. 01, n. 02, jul./set. 1944.

*Revista O Professor*. Colóquio. Grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário. Caderno 3. dez/1971 (Número Especial).

*Revista O Professor*. Colóquio. Grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário. N. 2. dez/1973.