

INTRODUÇÃO

Sete anos depois, o Sindicato dos Professores do Norte (SPN) vai realizar um novo congresso – o 7º Congresso dos Professores do Norte.

Os anos que medeiam entre o último, realizado em Novembro de 2003, e o que agora realizamos foram anos intensos, de muitas transformações ao nível do sistema educativo, bem como no que se refere ao enquadramento profissional dos docentes, cuja carreira esteve sempre na mira dos executores políticos deste período, com particular ênfase no governo de maioria absoluta de José Sócrates.

Falamos de um período em que, nomeadamente na sua segunda metade, se assistiu a um movimento reivindicativo dos professores e educadores com uma dimensão que há muitos anos não se via, revestindo a forma de algumas greves de altíssima dimensão e das maiores manifestações de sempre realizadas neste país por um só sector profissional.

Foi um tempo de avanços e recuos, difícil na consecução dos objectivos que norteavam as lutas, mas também um tempo polvilhado de grandes demonstrações de unidade de classe, em que nos devemos rever quando pensamos o nosso futuro colectivo.

A unidade conseguida deverá ser assumida como pedra-de-toque da resistência que ainda teremos que concretizar face a uma ofensiva que, longe de parar, assume cada dia novas e cada vez mais gravosas formas de encurralar a profissão num colete-de-forças que a descaracteriza por completo e a pretende subjugar totalmente aos ditames dos que pretendem comandá-la em absoluto.

Um curto olhar sobre a história recente, muito centrada nestes últimos sete anos, permitirá detectar as grandes orientações da política educativa dos últimos governos, que têm sustentado a maior e mais violenta ofensiva sobre a Escola Pública e sobre a identidade profissional docente registada desde 25 de Abril de 1974.

No final de 2003, realizávamos o nosso 6º Congresso num contexto de vivo debate sobre a possível alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, intenção política que comandava a acção do governo de Durão Barroso, que apresentou uma proposta nesse sentido, visando plasmar em letra de lei as ideias de mercantilização do ensino, na linha de outros governos de variadíssimos países que abraçavam, sem reboço, a causa neoliberal e o primado do mercado também no campo educativo.

Dizíamos, nos textos que foram apresentados e aprovados nesse congresso, identificando os desígnios políticos do governo da altura, que “Durão Barroso e o seu governo continuam apostados em interpretar o papel do bom aluno, seguidistas e veneradores quanto baste, mais preocupados em agradar à Administração Bush do que em pensar, com independência, o que melhor pode servir os interesses portugueses, abrindo caminhos ainda mais largos à penetração de capitais estrangeiros, que, para terem condições de sucesso, precisam, por um lado, que lhes sejam abertas sem grandes restrições as áreas de investimento que lhes interessam, e, por outro lado, que se desregulem e enfraqueçam até ao limite os direitos dos trabalhadores. Foi este o papel encomendado à equipa de Durão Barroso. É esta a tarefa que ele gostosamente cumpre, ou não fosse completa a sintonia ideológica entre os princípios

políticos que defende e a globalização neoliberal superiormente decidida e mundialmente aplicada”.

A proposta de lei do Governo viu-se confrontada com quatro projectos-lei – Partido Socialista, Bloco de Esquerda, Partido Comunista Português e Partido Ecologista “Os Verdes” – que deram entrada na Assembleia da República e foram aprovados na generalidade, baixando os cinco à Comissão de Educação, para conciliação entre si, após o debate público que entretanto se seguiu e que contemplou diversas iniciativas de debate aberto, com particular destaque para as que os sindicatos realizaram nas várias regiões do país, sendo a primeira delas da responsabilidade do SPN, precisamente na cidade de Guimarães.

Para percepção do que estava em jogo, citávamos Licínio Lima, que, numa síntese notável, dizia que a chegada ao poder do governo de então (sustentado por uma maioria absoluta na Assembleia da República) permitiu que se passasse a actuar “já sem inibições ou conveniências discursivas, sem qualquer originalidade e com muitíssimo atraso face a posições idênticas expressas por elites e forças políticas congêneres, na defesa pública das políticas de livre escolha educacional e de mercado na educação, da privatização da escola pública, do sistema de *vouchers* ou cheques-educação, dos rankings de escolas, da gestão escolar por resultados e performance, do recurso à nomeação de gestores, da promoção de professores ou dos seus salários em função dos resultados dos seus alunos em exames nacionais standardizados e, finalmente, no ataque ideológico sem precedentes aos educadores/professores, ao pensamento pedagógico, às teorias e à investigação em educação”.

Se aqui recordamos os traços essenciais das pretensões e das medidas delineadas pelo poder vigente na época, é também para melhor nos apercebermos do seguimento, e aprofundamento, que José Sócrates, o seu governo e a maioria política do Partido Socialista deram a estas intenções, concretizando tudo aquilo que de mais negativo, retrógrado e absolutamente reaccionário constava do ideário político que, nessa altura, fazia maioria em Portugal.

Na resistência que urgia erguer a esta ofensiva, os sindicatos da Federação Nacional dos Professores (Fenprof) desempenharam, mais uma vez, um papel insubstituível, procurando a criação de um amplo consenso nacional em torno de um documento que, pelo seu carácter estruturante, por aquilo que antecipa quanto aos caminhos futuros da Educação em Portugal, interessa a todos, à sociedade em geral, e não só aos professores. Claro que o governo da época se manifestou insensível a esta procura de consensos, acabando por impor a sua maioria na Assembleia da República e aprovar uma lei que, contudo, não chegou a entrar em vigor, vetada que foi pelo então Presidente da República, Jorge Sampaio.

Porém, e se nos reportarmos agora aos anos mais recentes, de uma forma absolutamente sublimada por José Sócrates (e outra maioria absoluta), com facilidade constatamos que as leis, neste país e nesses contextos, são permanentemente desrespeitadas, ignoradas quando interessa, contrariadas por quaisquer portarias e simples despachos sempre que as pretensões hegemónicas do poder entendem que o devem ser, transformando a justiça portuguesa num problema com uma dimensão política imprópria de uma democracia, que, ainda que sendo das mais jovens na Europa, se pretendia já como devidamente sustentada e

consolidada. O frequente recurso aos tribunais contra medidas legislativas emanadas do Governo, e até da Assembleia da República, é disso prova eloquente.

Desde os finais da década de 80, curiosamente logo após a promulgação de uma lei bastante progressista (Lei nº 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo), Portugal tem-se confrontado com uma praxis política confrangedora, que é a de, no domínio da Educação, se procurar copiar as receitas do neoliberalismo, sempre com anos de atraso em relação às práticas de outros países, muitas vezes em perfeito contraciclo com os países que queremos imitar.

Em 2003, já dizíamos que os nossos governantes procuravam mostrar o seu seguidismo em relação a ideias que importávamos do exterior, ainda que muitas vezes cegamente adoptadas. Por maioria de razão diremos o mesmo dos dois últimos governos. Mas ainda mais dramático é agirmos em contraciclo, delineando políticas e implementando medidas que outros abandonaram, porque entretanto souberam corrigir os efeitos de medidas mal pensadas e cujos efeitos foram considerados negativos ou perversos.

Esta ausência de pensamento próprio, esta incapacidade de contextualizar devidamente as reformas – de pormenor que sejam – necessárias ao bom desenvolvimento do sistema educativo, reflecte uma pequenez política que em nada abona a capacidade dos nossos dirigentes, aqueles que ganham eleições, mas não sabem bem o que hão-de fazer a seguir.

José Sócrates, que sem dúvida pertence a este grupo, tentou ocultar esta incapacidade sob a capa do espalhafato, da propaganda, de um modernismo saloio, mas os resultados finais, quanto à consistência das políticas, acabam por ser os mesmos.

A melhor forma de combater a ausência de pensamento próprio, coerente e articulado, dos nossos governantes é outras instituições assumirem o papel oposto. Aos sindicatos pede-se, hoje, que não deixem de denunciar todos os atentados contra a qualidade da Educação e a dignidade da profissão docente – mas que vão mais além, que ousem afirmar o seu pensamento, ligar ideias a propostas concretas, conquistar aliados através de confrontos de espírito aberto, sedimentando práticas democráticas no terreno daqueles que apoucam a democracia de forma permanente, vencendo-os pela razão.

É essa capacidade reflexiva e esse espírito de abertura que os sucessivos congressos do SPN vêm procurando. Este, que agora realizamos, não só não fugirá a essa lógica como procurará, num quadro sociopolítico extremamente delicado, marcar um espaço e um tempo de forma activa, procurando sintetizar contributos positivos que ajudem os professores na sua luta por soluções para os problemas e desafios da Educação que corrijam o nefasto rumo que está a ser seguido.

Também para isso, nos seminários distritais preparatórios deste congresso, abrimos a discussão a vozes externas à nossa estrutura sindical, a pessoas com reflexão profunda sobre várias vertentes das questões educativas, que, sem condicionalismos de qualquer tipo, juntaram aos nossos os seus saberes e em muito enriqueceram os temas de estudo do 7º Congresso dos Professores do Norte.

1. ESCOLARIDADE PARA TODOS, DEMOCRATICAMENTE ORGANIZADA

O país democrático que ressurgiu em 25 de Abril de 1974 e se depara com níveis de escolarização e analfabetismo que não só nos colocavam na cauda da Europa, como nos envergonhavam em qualquer comparação que se realizasse nesses parâmetros, debate-se, desde logo, com um dilema que, apesar de todos os avanços registados, permanece até aos dias de hoje: como conciliar a inevitável massificação da escolaridade com a democratização inerente aos processos que então se punham em prática?

À Escola colocavam-se questões absolutamente pertinentes, tais como abrir-se ao ingresso daqueles que dela se viam arredados por razões de opção política de quem só apostava na formação de elites e, ao mesmo tempo, democratizar-se na sua organização e funcionamento, de forma a que todos os que a ela acediam tivessem efectivas condições de seguir um percurso de sucesso, de qualificação, de melhor preparação para a vida futura.

Se o primeiro desígnio foi sendo progressivamente assumido, o segundo foi sujeito a vicissitudes várias e, se consta hoje dos discursos oficiais, não regista ainda uma clara tradução na vida escolar. Se a taxa de escolarização do 2º Ciclo, por exemplo, passou dos 34% dos primeiros anos de democracia para mais de 87%, as taxas de abandono e saída antecipada da escola ainda são da ordem dos 20%, o que prova que a democratização da Educação está ainda bem distante e que a Escola portuguesa não se organizou para garantir, a todos, perspectivas de sucesso nas aprendizagens. Ainda assim, a fechar a legislatura anterior, a Assembleia da República aprovou por unanimidade o alargamento da escolaridade obrigatória! E de repente, passámos a ser um dos quatro países da Europa com 12 anos de escolaridade obrigatória, quando a esmagadora maioria não vai além dos dez⁽¹⁾.

Avançar com esta proposta num quadro de desinvestimento na Educação, e sem equacionar o alcance e as condições da sua concretização, é um paradoxo e coloca-nos na vanguarda da propaganda e da demagogia! Isto, porque o momento escolhido pelo Governo para avançar com a proposta reforça a dúvida de saber se a ideia partiu, de facto, da necessidade de empreender uma verdadeira democratização da Escola, pensada em termos de sucesso educativo para todos, ou se não estará apenas a criar-se uma capa de falsa modernidade, sob a qual venham a acobertar-se as diversas vias de formação, várias delas claramente

⁽¹⁾ Vejam-se as fórmulas de alguns sistemas educativos europeus muitas vezes usados como referência para as nossas soluções: **ESPANHA** Ensino obrigatório dos 6 aos 16 anos, dividido em duas etapas: Educação Primária (três ciclos com dois anos cada um, equivalente ao nosso 1º e 2º ciclos) e Educação Secundária Obrigatória, com quatro cursos, equivalente ao nosso 3º ciclo e Ensino Secundário. As aulas da EP são ministradas por um único professor para todas as áreas, com excepção de Música, Educação Física e Língua Estrangeira. Só na ESO os alunos passam a ter um professor por disciplina. **FRANÇA** Ensino obrigatório entre os 6 e os 16 anos, dividido em três etapas: educação primária (6-11), educação secundária baixa (11-15), equivalente ao nosso 3º ciclo, e educação secundária alta (>15), equivalente ao nosso Secundário. Existe um único professor para todas as matérias até secundário, onde passam a existir professores para áreas distintas. **ALEMANHA** Ensino obrigatório entre os 6 e os 15/16 anos (dependendo da zona), dividido em educação primária (6-10) e educação secundária baixa (10 aos 15/16). Na primária existe apenas um professor; na secundária, as matérias são leccionadas por professores distintos, especializados nas diversas áreas. **INGLATERRA** Ensino obrigatório entre 5-16 anos, dividido entre o primário (5-11) e o secundário (11-16). Na educação primária, um único professor lecciona todas as matérias. Na secundária há um professor específico para cada disciplina. **FINLÂNDIA** O ensino obrigatório começa quando as crianças têm 7 anos e dura nove anos. Nos seis primeiros existe um único professor para a maioria das matérias, mas há aulas com professores especialistas, principalmente educação visual, musical e física. A partir do 7º ano, os alunos passam a ter diferentes professores. **Fonte:** Joana Silva Santos: *Sistemas de Ensino na União Europeia*, Educare - O Portal da Educação

subalternizadas, apenas para apresentarmos índices estatísticos e encenarmos mudanças positivas em tempos em que se cortam despesas na Educação de uma forma absolutamente cega.

Neste contexto, e no futuro, importa que esta medida não seja apenas um discurso de vanguarda retórica e que a sua implementação não seja limitada por ausência de adequado investimento e/ou de condições efectivas para todos os alunos.

Como atrás se disse, cabe aos sindicatos de professores, responsáveis e defensores da ideia de uma sólida escolaridade para todos, apresentar algumas ideias que alimentem a discussão profunda que está por fazer. O Sindicato dos Professores do Norte lembra que o alargamento da escolaridade obrigatória é defendido pela Fenprof desde 1998, mas realça que a sua implementação exige determinadas condições e recursos que permitam efectivar a democratização da Escola Pública, valorizar os recursos humanos existentes e mesmo integrar os jovens qualificados em situação de desemprego na sua concretização.

Como dizia Domingos Fernandes, num dos seminários preparatórios, “as escolas têm de ter princípios e valores e têm de os assumir. Deve ser clara a sua missão; deve ser clara a sua visão; devem ser claros os pressupostos em que assentam as suas metas e finalidades, bem como o trabalho para lá chegar – tudo isto deve fazer parte de um movimento de reinvenção da Escola”.

De facto, é de outra Escola que temos de falar quando falamos de 12 anos de percurso escolar para todos. O currículo que se deve estruturar não deve resultar da justaposição de mais três anos de estudos aos nove que, por Lei, já estavam consagrados. E esse currículo, globalmente pensado, não deve ser uma manta de retalhos mal cosida, mas um todo coerente, pensado e dirigido ao sucesso escolar das crianças e jovens.

Referindo-se aos *enxertos* que têm vindo a ser feitos no Ensino Básico, Fátima Antunes constata, também num seminário preparatório, e referindo-se aos Cursos de Educação e Formação, que “não conseguimos construir um Ensino Básico comum capaz de acolher a totalidade da população”. Donde se conclui que esta situação deve ser alterada.

Como bem alertava o Conselho Nacional de Educação, em parecer de Junho/2009: “Reiteramos, portanto, a necessidade do reforço da qualidade das aprendizagens do ensino básico, bem como o seu grau de exigência, sob pena de se tornar o nível secundário de ensino e formação refém de um paradigma de ensino e aprendizagem assente na recuperação sistemática de atrasos escolares. Nesta perspectiva, torna-se urgente rever a organização curricular do 3º ciclo e a definição e consecução dos seus fins educativos”.

No mesmo sentido, Fátima Antunes considera que esta forma de diversificação no Ensino Básico representa “uma solução remediativa para uma escolaridade comum que não conseguimos construir”. Confrontando ‘diferenciação’ e ‘diversificação’, defende que devemos aprofundar o debate em torno do primeiro: diferenciação do currículo, das práticas pedagógicas, da pedagogia, das propostas de aprendizagem e dos percursos, salvaguardando sempre que esta diferenciação conduza a aprendizagens, a objectivos de aprendizagem e a certificados com valor equivalente. “A meu ver, aquilo que é uma Escola para todos, democraticamente organizada, enquanto projecto de escola e de sociedade, que tem em vista

um projecto de sociedade democrática, é o projecto que assenta, sobretudo, na diferenciação, não na diversificação hierarquizante, que acantona e cria guetos”.

Na perspectiva do SPN, é aqui que pode estar o busílis da questão. Acreditamos que a aposta certa – numa escolaridade que se pretende para todos e com a duração de 12 anos – assenta numa base de possíveis diferenciações curriculares, pensadas com autonomia, participação e responsabilidade, e revestidas de uma mesma dignidade escolar e social. Pelo contrário, estamos convencidos de que a diversificação curricular desde cedo, mantendo os alunos na escola até à idade-limite, percorrendo caminhos dirigidos à selecção, ao enviesamento de percursos, a diferentes expectativas, é uma solução segregacionista, destinada a premiar uns e a condenar outros, tornando a Escola cada vez menos inclusiva e mais favorecedora do elitismo. E não serão estes os propósitos em que assentem as sociedades neoliberais?

A resposta está subjacente, pelo que o SPN entende que é a primeira via que deve ser prosseguida e que é em torno dela que devem ser pensadas as soluções que tornem abrangente o objectivo da *Escola Para Todos*. Daí que a implementação deste alargamento constitua uma oportunidade de criticar as medidas paliativas e/ou remediativas, de equacionar e superar os vários défices presentes no sistema educativo e, sobretudo, de contrariar a lógica neoliberal e meritocrática, que tende a ignorar, ou a não desenvolver, as capacidades latentes na população.

Após alguma discussão interna, ainda inconclusiva, o SPN propõe, de uma forma absolutamente aberta e para início de discussão, uma organização de dois ciclos de 6 anos, com uma premissa perfeitamente clara: estes 12 anos de escolaridade, assim organizados, têm um carácter terminal, valem por esse todo e não podem estar reféns do que venham a ser as condições de acesso ao Ensino Superior – o sector deve ter toda a legitimidade para definir condições de ingresso, mas elas não deverão beber directamente nos resultados da avaliação dos alunos que terminam a escolaridade obrigatória.

Ao pensarmos nesta lógica de organização do currículo, tivemos em mente a organização que ressalta da Lei de Bases do Sistema Educativo, que define um primeiro ciclo de quatro anos, para o qual se apontava o regime de monodocência, ainda que coadjuvada, seguido de um ciclo de dois anos, organizado em áreas disciplinares que nunca chegaram a ser implementadas.

Para esta sequência dos seis primeiros anos de escolaridade, antecidos de uma Educação Pré-Escolar efectivamente universalizada, admitimos que a fórmula da monodocência prevista se aponte para os três primeiros anos, seguidos de uma organização mais plural, mas por áreas de estudos, num segundo ciclo também de três anos.

Neste quadro, a introdução de alguma diversidade curricular apenas deverá ser pensada para os três últimos anos que constituirão o último ciclo da escolaridade obrigatória, o que significa que essa diversidade resultará das inclinações dos alunos e dos seus interesses próprios, e não da prévia determinação de vias de diferente dignidade que valorizem uns e subalternizem outros.

Sabemos que propostas deste tipo não são de consenso fácil. Mas estamos cientes de que importa fazê-las, porque da sua discussão poderemos chegar a melhores soluções, tendo em vista a democratização da Escola e a melhor preparação das novas gerações.

2. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, DEMOCRACIA E AUTONOMIA

A democratização da Escola é um objectivo que tem de ser perseguido a vários níveis, nomeadamente do acesso e do sucesso educativos. Mas também do modelo de governação.

A forte centralização da administração educativa é considerada por muitos como um dos principais problemas da Escola Pública, se não mesmo o principal, e ou se caminha no sentido da democratização da governação das escolas ou não será possível resolver nenhum dos outros problemas. As escolas precisam de mais autonomia, num contexto de responsabilização. É ineficaz uma política que pretenda impor às escolas e aos professores soluções únicas e pré-formatadas.

O fim da gestão democrática. Não sendo fácil democratizar a Escola no que à sua governação diz respeito, é difícil perspectivar tempos mais complicados e adversos do que os que estamos a viver.

Nas escolas portuguesas, apenas no período pós-revolucionário se desenvolveram verdadeiros processos autonómicos. Independentemente do que estava legislado, assembleias de professores e de alunos afastaram reitores, elegeram comissões de gestão, assumiram a auto-gestão pedagógica. E se se pode dizer que logo a partir de 1976 a gestão se foi tornando cada vez menos democrática, é forçoso reconhecer que a publicação do Decreto-Lei 75/2008 representou um passo decisivo neste caminho, com o regresso da figura do “director” – liderança unipessoal que concentra poderes anteriormente assumidos por outros órgãos e actores escolares, acabando com práticas democráticas colegiais e vários processos eleitorais. É o director que nomeia o subdirector, os adjuntos, os assessores, os responsáveis das estruturas de gestão pedagógica intermédia e os coordenadores de estabelecimento; que decide sobre a recondução dos professores contratados, preside ao Conselho Pedagógico, avalia os professores, exerce o poder disciplinar – em suma, visto de dentro da escola, o director concentra em si um conjunto muito significativo, e excessivo, de poderes.

Considerando essencial a salvaguarda da transparência, da participação e da democraticidade das decisões, Almerindo Janela Afonso criticou o processo de nomeações ao intervir num dos seminários preparatórios, sublinhando a importância da tradição da elegibilidade e da colegialidade que nasceu da revolução democrática e alertando para os perigos da *tecnicização*, da despolitização e da *des-historização* da administração e gestão das escolas ou de qualquer outro processo educativo.

Como o Sindicato dos Professores do Norte e a Fenprof denunciaram em devido tempo, este regime de autonomia e gestão das escolas era a peça que faltava para a consolidação de um paradigma de Escola congruente com o perfil de *professor funcionário* que o Estatuto da Carreira Docente actualmente configura. Para garantir professores obedientes e acríticos, é necessário um modelo de gestão, de pendor hierárquico e autoritário, que permita limitar a autonomia profissional dos docentes, subordinar o seu trabalho a orientações externas e ao controlo da tutela, forçando-os a trabalhar para resultados que não têm em conta a necessária contextualização da acção educativa e os alunos concretos a quem ela se destina.

Mas, apesar da retórica discursiva, a criação da figura do “director” enquanto *rostro* de cada escola não devolveu a direcção às escolas. Os poderes de decisão em questões essenciais – nomeadamente ao nível do currículo, da avaliação, da pedagogia – continuam onde quase sempre estiveram: nos serviços centrais do Ministério da Educação. Limitado na sua actuação e pressionado pelo poder central, a quem está administrativamente subordinado, o director tenderá a assumir-se como o representante do ME dentro da escola, e não como o representante da escola junto do ME, ficando muito mais próximo do reitor do tempo do fascismo do que das práticas colegiais que se desenvolveram depois do 25 de Abril.

Democratizar o governo das escolas. No seminário preparatório em que participou, Licínio Lima chamou a atenção para o facto de uma das dificuldades em democratizar a Escola residir na sua genealogia não democrática – a Escola Pública foi historicamente construída pelo Estado, de forma autoritária e centralizadora, para produzir ensino uniformizado em larga escala. Mas, referiu, aos constrangimentos daí decorrentes, têm vindo a juntar-se, ao longo das últimas duas décadas, lógicas *gerencialistas* promotoras de maior competitividade nas escolas, sob o lema ‘competir para progredir’: “É a gestão da qualidade total passada para as escolas, é a ideologia das escolas eficazes, é a produção de resultados escolares, é a performance, é a competitividade individual e colectiva, é a desvalorização das dimensões educativas, da socialização normativa e comportamental dos alunos, da educação para a democracia e da educação cívica. Evidentemente, quanto mais competimos para progredir, mais a democracia se torna uma dificuldade, ou mesmo, nalguns casos, uma impossibilidade”.

Apesar de contrariar o espírito do tempo, a exigência da democratização do governo das escolas continuará a estar no centro da agenda reivindicativa do SPN. Por várias razões.

Para além de a Escola ser uma das primeiras e mais importantes organizações formais em que as crianças e os jovens vivem – onde estão cada vez mais tempo e durante mais anos –, é aquela em que será mais fácil democratizar as relações sociais. Sendo a Escola um elemento fundamental de democratização da sociedade, é essencial que nela se promova uma educação para os valores da democracia, da participação, da cidadania, do aperfeiçoamento social. A forma como está organizada e as vivências que potencia, tendo consequências ao nível da Educação e da pedagogia, têm impactos decisivos na sociedade e no sistema político, social, económico e cultural.

O modo de vida democrático aprende-se e desenvolve-se com experiências democráticas. Daí a importância do aprofundamento da democraticidade na organização escolar, aos vários níveis. As escolas não podem ser organizações indiferenciadas, descaracterizadas por uma administração centralizada e formatadas por um qualquer director. Por exemplo, a actual forma de constituição do Conselho Pedagógico transforma aquele que era tradicionalmente o motor pedagógico da escola num órgão monolítico, meramente consultivo e totalmente subordinado ao director. Isto é inaceitável. É necessário revitalizar a vida democrática das escolas, através do debate, do confronto de ideias, da realização de processos eleitorais que confirmem legitimidade e confiança a quem exerce os cargos, de uma participação efectiva dos vários actores na tomada de decisões.

Uma outra razão que torna imperiosa a democratização do governo das escolas é a necessidade de estas responderem positivamente à crescente diversidade que as caracteriza

e à heterogeneidade dos alunos. A uniformidade e a rigidez impostas pela centralização inviabilizam soluções políticas e organizacionais diversas e contextualizadas. No exercício da sua autonomia, as escolas têm que poder desenvolver estratégias inovadoras de âmbito pedagógico, definir o tipo de estruturas pedagógicas intermédias e gerir de forma flexível os espaços, tempos, agrupamentos de alunos e apoios educativos, entre outros aspectos, garantindo o primado de critérios pedagógicos sobre quaisquer outros, no respeito pelo estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ora, nada disto é possível num contexto de excessiva regulamentação da actividade das escolas, em que os professores se desdobram em tarefas múltiplas e reuniões inúteis, com a profissão docente cada vez menos autónoma e mais controlada e com a burocracia a sobrepor-se cada vez mais à pedagogia.

Lembrando que não se pode conceber a autonomia das escolas sem a autonomia dos professores, e vice-versa, e que, para construir a sua autonomia, os professores precisam de tempos e espaços próprios, Almerindo Janela Afonso chama a atenção para o facto de estes tempos e espaços estarem completamente exauridos, devendo a sua exigência ser uma reivindicação fundamental dos professores. Refere, ainda, o facto de, nos últimos anos, a Escola como organização complexa ter vindo a ser espartilhada e compartimentada, tornando menos clara uma visão de conjunto.

Reflectindo sobre as contradições entre a burocracia estatal centralizada e o *gerencialismo* de feição competitiva e descentralizada, Licínio Lima constata que elas têm levado a um certo hibridismo, de que são exemplos o controlo central que se abate sobre as escolas, a profunda mudança dos quotidianos escolares e da acção dos professores, o taylorismo informático ou os procedimentos de todos os tipos de avaliação – orientada para a mensuração, comparação e hierarquização, e assim transformada num instrumento de controlo.

Neste contexto, conclui que “as alternativas à governação burocrática das organizações escolares, que têm evacuado e deslegitimado várias formas de gestão democrática e colegial a favor de soluções de tipo *gerencial*, anunciadas como pós-burocráticas, não só não têm assegurado uma governação mais democrática, nem combatido a burocratização das escolas e da educação, como, paradoxalmente, têm radicalizado o seu *burocratismo* tradicional e contribuído para a emergência de uma hiper-burocracia incompatível com uma educação democrática”.

Defender a autonomia num contexto de descentralização. A autonomia das escolas e dos professores é uma reivindicação antiga do SPN para a construção de uma escola democrática. Ter autonomia é poder decidir em questões essenciais, é a possibilidade de estabelecer regras próprias numa perspectiva de auto-governo e num contexto de responsabilização. Ora, enquanto a administração educativa se mantiver fortemente centralizada, a autonomia das escolas não passará de uma intenção recorrentemente anunciada, mas sistematicamente contrariada.

A assinatura de 22 contratos de autonomia, em 2007, poderia fazer crer que o Ministério da Educação concretizaria esta intenção, mas em simultâneo implementou a iniciativa ‘Avaliação Externa das Escolas’ pela Inspeção-Geral da Educação, que estabeleceu a avaliação como o

instrumento de controlo desta autonomia contratualizada ou a contratualizar. Esta centralidade crescente da avaliação, particularmente a auto-avaliação das escolas como meio de controlo e responsabilização das escolas e dos seus profissionais pelos resultados dos seus alunos, a indução destes processos através do modelo sugerido pela IGE e a análise dos resultados já conhecidos, têm levado à regulação da acção nas escolas. Enquanto instrumento da autonomia das escolas, o processo de auto-avaliação deve implicar todos os actores educativos e promover uma cultura de reflexão crítica, assumindo-se como uma proposta de melhoria, num percurso que atenta à identidade da escola, à sua história, e que possibilita a construção partilhada de um projecto único.

Um exemplo paradigmático de como o ME faz tábua rasa da tão propalada *autonomia* e impõe soluções de formato único, meramente administrativas, é a reestruturação da rede escolar, que só em 2009/2010 levou ao encerramento de 701 escolas do 1º Ciclo e à criação de 84 mega-agrupamentos, num processo desenvolvido de forma autoritária, com total desrespeito pelos órgãos e actores escolares, e mesmo pelas autarquias.

Sobre os mega-agrupamentos, importa realçar que a solução vem em contraciclo com o que se passa noutros países (por exemplo, nos EUA), onde experiências de desdobramento de escolas grandes têm permitido melhores resultados ao nível do sucesso educativo e do combate ao abandono escolar. Em Portugal, o Governo, em vez de procurar tornar as escolas espaços mais humanizados, reforçando uma gestão de proximidade, funde escolas e agrupamentos em super-estruturas organizativas com milhares de alunos e centenas de professores, criando organizações não *geríveis* e pedagogicamente irracionais, colocando a redução de custos adiante da preocupação com a qualidade educativa.

Também num seminário preparatório, Joaquim Marques sublinhou “a lógica gestionária e economicista” a que obedeceu esta reestruturação da rede, considerando que “o problema das pequenas estruturas escolares surge equacionado como se fosse apenas escolar, e não integrado na problemática mais vasta da situação social vivida pelo mundo rural no seu conjunto” e que, relativamente aos mega-agrupamentos, “parece claro que a sua constituição, além de estratégia economicista, concorre para a criação de condições efectivas de um controlo mais fácil do exército que as escolas representam para a tutela, uma vez que, tal como na sociedade em geral, tudo se tem vindo a complexificar no campo educativo, logo, mais difícil de controlar a nível central”.

Considerando que a descentralização da administração educativa é condição indispensável à construção da autonomia das escolas, e na linha das conclusões do Relatório Final do Conselho de Acompanhamento e Avaliação do regime de avaliação escolar (1996), a Fenprof defende, desde os anos 80, a transferência de competências para o nível local e para as escolas e para órgãos próprios, democraticamente legitimados e com adequada representação escolar e comunitária – “Para que a autonomia das escolas possa ser efectiva e ter tradução prática, é necessário começar por reestruturar a administração educativa, em todos os seus níveis: central, regional, local e de estabelecimento de educação e ensino, numa visão estratégica global e coerente de descentralização. Não se muda a escola sem mudar o sistema” (do relatório).

Conselhos Locais de Educação. Foi neste contexto que surgiu a proposta de institucionalização de *Conselhos Locais de Educação*, não como órgãos consultivos das

autarquias mas como estruturas descentralizadas da administração educativa, órgãos de representação ampla, de grande pluralidade de interesses, que procurariam a congregação de esforços em torno da gestão conjugada de recursos, visando a elaboração de projectos de desenvolvimento local. Os CLE não seriam órgãos de tutela, mas espaços de encontro das escolas de uma determinada área, que aí deviam poder articular e potenciar os projectos que a cada uma, no âmbito da sua autonomia, cabe definir, desenvolver e avaliar.

Num momento em que a aposta política é a municipalização da Educação, é necessário relembrar que há outros caminhos para a descentralização da administração educativa. Caminhos mais consentâneos com perspectivas de construção de políticas participadas e menos potenciadoras dos riscos que as experiências de municipalização têm evidenciado noutros países: desresponsabilização do Estado pelo serviço público de Educação, criação de assimetrias entre escolas de diversos municípios, lógicas de clientelismo, sentimento de insegurança e desmotivação dos professores.

“A participação dos municípios é realizada num país muito desigual, onde os territórios municipais se apresentam com diferentes graus de desenvolvimento económico e social e onde nem sempre a Educação é uma das prioridades”, lembrou Helena Arcanjo, no seminário em que participou, reflectindo sobre as práticas municipais na operacionalização das actividades de enriquecimento curricular e os problemas daí decorrentes, designadamente ao nível da precariedade profissional e da privatização de serviços.

Como muitos autores têm referido, a autonomia das escolas não é uma questão técnica – é uma questão política. Mesmo em países com tradição de descentralização, as experiências autonómicas apresentam aspectos críticos e estão longe de reunir consensos. O desenvolvimento da autonomia, em alguns países, tem levado ao reforço da selectividade social, ao controlo das escolas por grupos de interesses, à criação de escolas separadas para minorias étnicas e religiosas, a processos pouco democráticos na selecção do pessoal, etc.

Em suma, as medidas de reforço da autonomia podem assumir diferentes objectivos e modalidades de concretização, em função das perspectivas políticas que as sustentam. São essas perspectivas que têm de ser discutidas, no quadro de um projecto político nacional e dos princípios fundadores da Escola Pública como bem comum: a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a promoção do sucesso educativo de todos.

3. IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DIGNIFICADA, ASSENTE NUM SINDICALISMO AUTÓNOMO, VIVO E ACTUANTE

O mundo do trabalho tem vindo, nas décadas mais recentes, a ser fustigado por um diversificado conjunto de transformações no plano da globalização económica em que vivemos. Sob uma agenda política inequívoca, comandada por organizações e instituições de âmbito transnacional, procura-se a consolidação de um novo projecto político, assente no neoliberalismo.

Este modelo político, económico e cultural procura consolidar uma nova relação entre o Estado e os cidadãos, e entre os cidadãos, pondo em causa a organização e a equidade perseguida pelo Estado-providência, em detrimento das lógicas do mérito, do individualismo e da competitividade. Neste sentido, também na Educação, tudo é competição e tudo é responsabilidade individual.

Num dos seminários pré-congresso, Teresa Medina alertou para o facto de o conceito ‘aprendizagem ao longo da vida’ ter subjacente a ideia de que a “responsabilidade de aprender é individual”. Logo, “eu tenho que aprender, eu estou permanentemente em défice perante o mundo em mudança e as alterações que se vão realizando. Se eu não aprendo, a responsabilidade é minha e, sendo assim, também sou responsável pelas situações de desqualificação profissional e de desemprego, num quadro em que o trabalho deixou de ser considerado um direito”.

Seja qual for o modelo político, a Educação é sempre um dos eixos estruturantes para a sua implementação. No caso do neoliberalismo, pretende-se submetê-la a uma reforma, não só administrativa, mas também curricular e pedagógica, que possa privilegiar a eficácia e a produtividade, otimizando os resultados educativos. O objectivo estratégico é colocar a gestão educativa em primeiro plano, fazendo submergir, ou mesmo desaparecer, o conceito da democratização ancorada no sistema educativo público. Daí que, através de políticas educativas sectoriais, se procurem novas formas de controlo administrativo e de fiscalização do trabalho dos professores e dos alunos, de forma a aumentar a sua produtividade na instituição escolar. Neste paradigma gestor, dito de qualidade e excelência, o acto de ensinar e a subjectividade do professor são profundamente alterados e controlados através da competição meritocrática.

Exemplo disto é o modelo de avaliação de desempenho imposto pelo Ministério da Educação, que, além de ser um forte instrumento de desvalorização remuneratória, serve objectivos de controlo profissional da profissão. Sendo apresentado como instrumento de desenvolvimento profissional, trata-se de um modelo que visa precisamente o contrário, como destacou Rui Trindade, no seminário em que participou: “tem basicamente a ver com a tentativa de controlo e de desvalorização da carreira docente”, à qual está associada uma ideia de “instrumentalização política da avaliação”, bem patente no “romance que é o ranking das escolas”.

Neste processo, dois efeitos, aparentemente em conflito, são conseguidos: o primeiro apresenta um aumento da individualização, incluindo a destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional comum, traduzida, por exemplo, numa filiação em sindicatos (um problema complexo, para os sindicatos reflectirem); o segundo apresenta-se através da construção de novas formas institucionais de filiação e *comunidade*, baseada numa cultura de

empresa. Estes efeitos implicam retrabalhar as relações entre comprometimento e empenhamento individuais e a acção/envolvimento na instituição escolar – aquilo a que Foucault chamaria “a governação da alma dos professores”.

O professor como profissional reflexivo. A acelerada transformação da sociedade tem provocado um aumento de pressões externas, provindas da Administração Central e dirigidas às escolas e aos professores, que implicam que estes construam activamente novas formas de conhecimento. A assunção da sua responsabilidade face aos alunos cuja aprendizagem procuram estimular, encorajar e apoiar, não pode ser posta em causa por processos políticos que procuram introduzir na profissão uma racionalidade técnica. Esta, enquanto modelo de profissionalidade, significaria assumir uma concepção produtiva do ensino, isto é, entender a aplicação do currículo como uma actividade dirigida à exaustiva obtenção de determinados resultados ou produtos, enfeudada a lógicas competitivas. Aqui, o professor não é mais do que um mero reproduzidor de conhecimentos e técnicas, um consumidor passivo do currículo, um aplicador acrítico das directivas que emanam do legislador.

Contudo, o que o pluralismo cultural presente na Escola exige actualmente aos professores é que sejam capazes de, reflexivamente, reconfigurarem as suas práticas, assumindo-se como decisores do currículo, encarando a diversidade cultural como uma forma de enriquecimento e não como um obstáculo. Esta forma de actuação tem subjacente a ideia de que o conhecimento é, simultaneamente, um acto pedagógico e político, assente no respeito pelos direitos sociais e humanos básicos, através de uma confrontação de culturas que em nada se coaduna com a assunção de que o conhecimento é único e universal, gerando, desta forma, uma educação emancipadora de crianças e jovens.

Trata-se, na opinião de Ariana Cosme, “de uma opção que é congruente com o propósito de promover uma reflexão séria e sustentada acerca da possibilidade de os professores, hoje, poderem construir outros sentidos para a actividade que realizam, enquanto condição necessária ao processo da sua afirmação profissional no âmbito das escolas, e que, graças às transformações do mundo e da sociedade em que nos encontramos inseridos, os obrigam a confrontar-se quotidianamente com problemas de grande complexidade humana, técnica e científica”. Como defende Santos Guerra, a actuação do professor exige uma adaptação a um contexto singular e em transformação permanente.

Neste sentido, considera Domingos Fernandes, o ensino como profissão assume que os professores possuem um sólido conjunto de conhecimentos teóricos, que, aliados ao domínio de um alargado espectro de saberes-fazer, lhes permite uma atitude reflexiva e crítica, alicerçada no currículo, no ensino e na aprendizagem e nas suas próprias práticas pedagógicas. Assumidamente, reconhece-se que os professores são capazes de elaborar juízos profissionais e de agir em conformidade com os mesmos; são, por isso, profissionais intelectuais que se desenvolvem de forma autónoma, que trabalham em cooperação e em colaboração com os seus pares e que ensinam de acordo com elevados, e por vezes inovadores, padrões de conhecimento científico e pedagógico.

Tendo como pressuposto a afirmação de Christopher Day de que a principal motivação dos professores é *marcar* positivamente a vida dos seus alunos, este é um assunto sério e crucial, no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores no processo educativo. Assim, e

ao invés da proposta neoliberal, para fazer face aos desafios da aprendizagem para o século XXI, as capacidades dos professores serão condicionadas, não só pelos ambientes em que trabalham, mas também pelas suas próprias visões do mundo.

Pretende-se, então, que o professor seja uma autoridade e um entusiasta do conhecimento, ideias e destrezas, compreensão e valores. Deverá ser um perito na aprendizagem eficaz, conhecedor de uma gama de métodos de ensino e capaz de pensar aprofundadamente sobre os objectivos e os valores educacionais e de, em consequência, reflectir criticamente sobre as políticas educativas. Estas, devem ser concebidas para criar, estimular, desenvolver e, sempre que necessário, repor o sentido do propósito democrático que constitui o desenvolvimento da Escola Pública de qualidade.

Parafraseando Isabel Baptista, o século XXI reconhece a Educação como um tesouro, um direito básico consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos; um direito fundamental, porque potencia o acesso a outros direitos, como a cidadania. Neste contexto, a Escola continua a ser uma instituição social de referência, e insubstituível. É, pois, fundamental assumir, quer do ponto de vista político, quer social, que os professores são insubstituíveis nas expectativas e visões de uma nova sociedade – a sociedade do direito à aprendizagem.

Subordinação da educação a uma lógica mercantil. A situação difícil que vivemos, resultado da crise económico-financeira iniciada em 2008 e das opções políticas marcadamente neoliberais dos sucessivos governos que têm dirigido os destinos de Portugal, com reflexos evidentes no campo da Educação, tem contribuído para uma cada vez maior degradação da Escola Pública. “É frequente ver o sistema escolar conotado com a iliteracia, o desemprego juvenil, a exclusão escolar e a violência social”, constatava Paulo Sucena num dos seminários. “O clima que hoje se vive nas escolas, resultado em grande parte da perturbação causada por mudanças contínuas impostas pelo poder político, é o grande responsável pelas situações de angústia vividas por muitos docentes que, vendo continuamente questionada a sua identidade profissional, facilmente caem naquilo a que podemos chamar uma fase de desinvestimento, cansados que estão de lutar por uma escola democrática e de qualidade para todos os que a frequentam”.

A identidade e a ética profissionais dos docentes estão hoje confrontadas com novas finalidades educativas. Ao longo dos últimos anos, a Escola foi acumulando missões e conteúdos, transformando o currículo numa espécie de saco onde tudo vai sendo colocado e de onde nada é retirado. Neste excesso de missões, que António Nóvoa chama *transbordamento*, dificilmente cabem a ciência, o conhecimento e a promoção social e cívica, estando cada vez mais presente a preocupação com o aumento da produtividade e com uma suposta empregabilidade. Todas estas missões, impossíveis de cumprir, obrigam-nos a definir com clareza as finalidades que a Escola deve perseguir hoje.

Riccardo Petrella defende que a instrumentalização da Educação ao serviço do *recurso humano* constitui uma das armadilhas com que a Escola se confronta, sujeita aos desideratos do mercado de trabalho, numa visão redutora que “esquece que a escola é, antes de mais, um local onde se constrói o laço social, onde deve elaborar-se a democracia da vida”. Como diz Paulo Sucena, “estamos, por um lado, perante a subordinação da Educação a uma lógica

mercantil, com a consequente visão instrumental dos processos educativos e turbacão da identidade profissional dos docentes, e, por outro, perante um sofisma falho de ética, porque a instrução e a formação não criam empregos”.

Garantidamente, não é neste quadro que a Escola Pública pode fazer face ao cumprimento das metas da União Europeia para 2020, que, no essencial, assentam na definição de uma nova estratégia para o emprego e num crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, reforçando a coordenação de reformas estruturais entre os Estados-membros, baseadas na governação económica e na sustentabilidade financeira.

De acordo com a *Estratégia Europa 2020*, que vem substituir a Estratégia de Lisboa (2000), deverão ser mobilizadas políticas específicas em vários domínios, incluindo a educação e formação, para potenciar o crescimento da União [Conselho Europeu, *Mais Mobilidade Positiva Através das Qualificações, do Emprego e da Coesão Social*].

Para Portugal, pretende-se que, em 2020, o abandono escolar precoce entre os 18-24 anos seja inferior a 10% (em 2008, atingia 35,4%) e que 85% dos jovens entre 20-24 anos tenham concluído o Ensino Secundário (54,3% em 2008). Analisando estas metas, Paulo Sucena assinala o facto de o Orçamento do Estado para a Educação nada contribuir, “antes pelo contrário, para que o país trilhe os caminhos necessários à pretendida melhoria”. E prossegue: “do ponto de vista global, estamos perante a redução de salários, o aumento do desemprego, acima dos 11%, a subida da inflação e um cenário económico que aponta mais para recessão do que para um crescimento, ainda que residual. Ou seja, estamos perante um contexto social com múltiplas incidências negativas para a Escola Pública e os seus profissionais, sobre quem recai, sempre e cada vez mais, a responsabilidade de fazer dela um lugar de sucesso”.

De facto, todos sabemos que as pretensões do Conselho Europeu só são possíveis com um adequado investimento na Educação, mas o que o OE nos apresenta é o contrário. Na verdade, o Ministério da Educação é aquele onde os cortes de salários são maiores (só em remunerações certas e permanentes, representam 63,5% do total dos serviços integrados de toda a Administração Pública); ao nível das despesas de funcionamento, os cortes irão, naturalmente, afectar o normal funcionamento das escolas, com prejuízo da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e do sucesso educativo dos alunos.

Por outro lado, e tendo ainda em conta as metas estabelecidas para Portugal, cabe perguntar se a estratégia mais adequada para as atingir passa pelo fim da Área de Projecto e do Estudo Acompanhado, pelo fim do par pedagógico na Educação Visual e Tecnológica e pela diminuição de horas essenciais à organização pedagógica com que a Escola Pública hoje se confronta – serão mais de 30.000 os horários a menos no próximo ano lectivo, o que, inevitavelmente, conduzirá a uma redução significativa do número de professores.

Acresce, ainda, o abandono da profissão por muitos professores, muitos deles com percursos profissionais relevantes, “cansados do permanente abastardamento a que a sua identidade profissional tem sido sujeita nos últimos anos”, no dizer de Paulo Sucena – “os que ficam, permanecem com a consciência de quem sabe que lhe têm sido diminuídas as margens de liberdade e independência, numa Escola que só pretensamente é autónoma, porque cada vez mais depende do centro e respira debaixo de burocráticos e opressivos comandos, exarados em despachos, regulamentos e afins; uma Escola que muitos *fazedores de opinião* defendem dever ser meritocrática, individualista, competitiva e selectiva, em oposição a uma Escola

democrática pela qual os professores e as suas organizações sindicais se batem há muitos anos”.

O pensamento pedagógico é, fundamentalmente, pensamento científico. A crise que abala a Escola, o sistema educativo e o país, o mal-estar que grassa entre os docentes, fruto dos erros, incoerências e incúrias da política educativa, a fragilização da identidade profissional e, sobretudo, a perda de autoridade profissional, ajudaram a difundir a ideia de que *vai para professor quem não sabe fazer mais nada*.

Tal concepção, sustenta Paulo Sucena, “além de injustificável e injusta, traz consigo o juízo de que o exercício da docência é algo que não passa de uma prática empírica, mecanicamente reproduzida, algo que se situa a anos-luz do mundo científico”. E Manuela Esteves não tem dúvidas: “As profissões também se afirmam na sua identidade por reclamarem um saber especializado. É preciso um saber especializado para se ser professor”. Isabel Baptista, por seu lado, defende que “é preciso chamar a atenção para a autoridade profissional do professor, para o valor da sua profissão, porque, na verdade, desempenhamos uma função socialmente relevante, a partir de um saber profissional específico que é a pedagogia”.

A maioria dos professores sempre se opôs ao deserto pedagógico herdado do Estado Novo e, ontem como hoje, sempre procurou ancorar a Educação no mundo científico, contribuindo, assim, para o perfil identitário do professor. Luta que apraz registar, porque, na verdade, o pensamento pedagógico não é um mero acervo de técnicas de intervenção prática – é, fundamentalmente, pensamento científico.

Se o passado político recente em nada contribuiu para uma afirmação identitária da classe docente, não devemos ficar amarrados à frustração causada pelo vendaval destruidor dos últimos governos. Antes, devemos somar forças para alterar a situação.

Não é de mais realçar que o perfil de professor exigido por uma Escola Pública de qualidade e democrática – a Escola do futuro – não pode expandir-se numa organização que permanece excessivamente burocratizada, afogada em comandos do poder central; uma organização amputada da gestão democrática através de um modelo castrador da participação e de currículos e programas que cerceiam a liberdade dos docentes; uma organização mais orientada para aprender *para* o trabalho do que *pelo* trabalho; uma organização, em suma, que dificulta o papel do professor como emancipador, traço essencial à sua identidade.

É árduo o trabalho que os professores têm pela frente, na construção da sua identidade profissional e de uma Escola democrática e de qualidade que se encontra nos antípodas do modelo neoliberal.

Desafios para um sindicalismo emancipador. A partir de finais do século passado, temos vindo a assistir a uma intensificação das interacções transnacionais, resultado de um processo de globalização dos sistemas de produção e das operações financeiras. Esta nova realidade, marcada por um aumento crescente de precariedade, no emprego e na vida, gerou uma série de problemas com que o mundo do trabalho se debate – e, naturalmente, o sindicalismo. Se é certo que são múltiplas as correntes e sensibilidades presentes no movimento sindical, é

igualmente certo que foi, sobretudo, o *sindicalismo de movimento* (Elísio Estanque) que mais contribuiu para as grandes transformações ocorridas nas sociedades industriais modernas.

Com o avanço do neoliberalismo, os sindicatos passaram a ser o alvo de sucessivos e violentos ataques por parte do poder económico e político, inclusive de governos ditos socialistas e sociais democratas, procurando criar na opinião pública um *estigma anti-sindical*.

A globalização fez com que a economia e os mercados transbordassem fronteiras nacionais. A este respeito, Carlos Silva constata que “o capitalismo global ultrapassa os próprios Estados e fere de morte a capacidade de decisão soberana na esfera económica e social, e também política”. É caso para dizer que *foram os capitalistas de todo o mundo que se uniram*. E neste quadro, o movimento sindical revelou grandes dificuldades em agir para lá do âmbito nacional – e, muitas vezes, sectorial.

Esta profunda revolução global, geradora de contradições, acabou por justapor lógicas locais e globais, de onde emergiram os chamados movimentos sociais, que apresentam como denominador comum, e num plano geral, a necessidade de uma *alter-globalização*. No entanto, como escreveu Manuel Carvalho da Silva, “os movimentos alternativos anti-precariedade não chegam para mudar as coisas, mesmo quando objectivamente agem e emocionalmente acarinhos os seus membros” – são movimentos sem participação institucional e sociolaboral nos lugares onde se faz a negociação política.

A realidade social de hoje, marcada pela *crise*, gera com facilidade situações de desconfiança, não só em relação à classe política, mas também, e sobretudo por parte dos sectores onde a precariedade e a exclusão são maiores relativamente aos sindicatos, fragilizando-os. Esta fragilização, na opinião de Carvalho da Silva, é sinónima da fragilização dos trabalhadores, traduzindo-se, inevitavelmente, na perda de direitos arduamente conquistados, “em nome das exigências do mercado, de conceitos de competitividade e produtividade manipulados, para servirem o enriquecimento acelerado e desmedido de alguns. A precariedade laboral com que nos deparamos, no fundamental, não tem origem nas mudanças estruturais, organizacionais ou tecnológicas: ela está tomada pelos patrões e seus governos, como instrumento de gestão para mais intensamente explorarem os trabalhadores”.

O tempo é de acção. Acção que impõe ao movimento sindical uma reflexão profunda sobre as transformações em curso no mundo do trabalho. Confrontados com a força crescente de um capitalismo insaciável e global, os sindicatos necessitam de encontrar novos métodos e estratégias de actuação; necessitam de repensar a unidade sindical assente em novas bases, tendo por referência os desafios, os constrangimentos e os problemas do mundo actual. Assim, há todo um trabalho a realizar na formação e revalorização dos activistas, delegados e dirigentes sindicais.

É fundamental contrapor ao crescimento económico-financeiro a qualquer preço um modelo económico baseado na procura do bem-estar e da justiça social para todos. É nesta perspectiva que o reforço e a revitalização democrática do sindicalismo se enquadram como elementos-chave para a *democratização* da democracia. Elísio Estanque entende que “num momento em que a crise económica, o desemprego e a precariedade ganham contornos particularmente dramáticos, permanece a enorme dúvida quanto aos caminhos de saída desta

crise. Se o capitalismo financeiro e a globalização neoliberal que a provocaram estão apenas à espreita de uma nova oportunidade, e se as instituições da UE (Parlamento Europeu e Comissão Europeia) estão cada vez mais prisioneiras das próprias tramas em que se deixaram enredar, talvez seja a hora de uma outra vaga de solidariedade, um movimento sindical de novo tipo”.

De uma forma geral, a globalização do capital exige respostas igualmente globalizadas. Precisamos, por isso, de um sindicalismo mais político, menos sectorial e mais solidário; um sindicalismo que tenha em conta a (re)construção e divulgação de visões do mundo alicerçadas em valores humanistas e democráticos, com uma mensagem integrada e de alternativa civilizacional ao projecto neoliberal – uma mensagem onde tudo se encontra imbricado com tudo. Urge criar novas dinâmicas, capazes de revitalizar a actividade sindical perante as desigualdades e as injustiças que se vão manifestando em todos os continentes.

Em síntese, estas reivindicações não podem ignorar as diferentes dimensões da vida em sociedade, ou seja, não podem excluir tudo aquilo que afecta a vida dos trabalhadores e dos cidadãos em geral. Hoje, o diálogo com o *outro* tem de ser a base para a concertação social. É através dela, como palco privilegiado de discussão e de luta pela qualidade e pela dignidade da vida, que se deve procurar o futuro.

Texto aprovado pelos Corpos Gerentes do SPN em 22 de Janeiro de 2011.