

Introdução

Os princípios gerais da política educativa foram definidos pela Constituição da República Portuguesa. Só dez anos mais tarde esses princípios vêm a encontrar expressão organizada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86). Esta Lei estrutura-se em oito capítulos, definindo o seu Âmbito e princípios (capítulo I), estabelecendo a Organização do sistema educativo (capítulo II), definindo Apoios e complementos educativos (capítulo III), dedicando atenção aos Recursos Humanos (capítulo IV) e Recursos materiais (capítulo V), definindo a Administração do sistema educativo (capítulo VI), traçando os princípios do Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo (capítulo VII), definindo o Estatuto e funções do ensino particular e cooperativo (capítulo VII) e estabelecendo, finalmente, Disposições finais e transitórias (capítulo VIII).

Esta Lei inicia um processo de Reforma que veio encontrar uma expressão oficial na Comissão da Reforma do Sistema Educativo que publicou, em 1987 e 1988, diversos e abundantes documentos, cujo estatuto não é muito claro, já que aí se encontram Propostas resultantes de grupos de trabalho, Seminários sobre vários temas, Propostas de autores sobre domínios muito específicos, tais como a Gestão das escolas e a Avaliação pedagógica. Em 1990, está relativamente pouco claro em que vai consistir essa Reforma, quais as estratégias de implementação, qual o papel dos diferentes intervenientes. Apenas a reformulação dos currícula parece ter seguido o seu caminho, tendo-se iniciado em 1989/90 a fase experimental no 1º ano do ensino básico.

No entanto, apesar da fraca perceptibilidade quanto ao âmbito, dimensão e estratégias da reforma educativa, é claro que estão em jogo grandes questões da Educação e do Ensino em Portugal e que as medidas que forem sendo tomadas vão decidir do futuro do sistema de ensino para além do ano 2000.

Nesta rubrica de "Actualidades", quatro autores dão, no seu estilo próprio, contributos para o debate de algumas das questões que vão decidir desse futuro: Gestão das Escolas, Estatuto dos Professores, Relações entre ensino privado e público e grau de laicização desse ensino e Sindicalismo.

Para além de grandes princípios e metas longínquos, tais como a democratização do sistema, a sua maior ligação à realidade pessoal e social dos alunos, a sua descentralização e flexibilização, em relação às quais os consensos discursivos são fáceis, há que debater e analisar as opções concretas em cada sector e em relação a cada problema, as medidas relativas ao acesso, estruturas e conteúdos do ensino, pois é através destas múltiplas mediações que o sistema se vai construindo e afastando ou aproximando dos grandes objectivos em causa.

Ana Benavente

Entre o Papado e o Império — Ensino público e ensino privado, confessionalismo e laicização

ROGÉRIO FERNANDES

Na orientação actual da política educativa são identificáveis dois temas centrais que contribuem para a sua definição teórica: i) a concepção do ensino particular como alternativa concorrencial ao ensino público; ii) o combate, sem estridências de guerra mas nem por isso menos determinado, a quaisquer tentativas de retorno ao laicismo escolar republicano. A desocultação destes dois traços do discurso do Governo é tanto mais necessária quanto é certo que, por vezes, eles são esquivos à indiscrição de um olhar crítico. Será puramente um lapso que na edição especial do "GEP-Informação" consagrado às "Grandes Opções do Plano: Investimento e Desenvolvimento da Educação em Portugal"⁽¹⁾, o ensino particular seja inexistente e a educação apareça reduzida a estruturas quantitativas de onde ideologias e valores foram evacuados?

Entretanto, não façamos ao ministro, com esta interrogação, a injúria de lhe atribuímos algum abrandamento do seu consabido militantismo a favor do ensino particular. A sua fidelidade "à causa" pode ter tido até agora uma tradução menos espectacular

⁽¹⁾ Boletim do Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação, n.º3, Dezembro, 1989.

do que se esperaria, mas nem por isso é desprovida de fundamentos doutrinários bastante firmes.

Entre o papado e o império

A valorização (hiperbólica) do ensino privado releva, com Roberto Carneiro, de uma posição ideológica que tem como alvo o movimento histórico gerador da escola pública e, mais tarde, do ensino laico. A esse respeito, a sua postura é singularmente clara. Combatendo o que chama "uma tendência tradicionalmente laicista na atitude estatal perante o ensino", Roberto Carneiro considera que ela enraizaria "num complexo de razões de natureza histórica e cultural que tem levado (...) a uma asfixia progressiva do sector privado desde o absolutismo monárquico, passando pelo jacobinismo maçónico da monarquia constitucional e pelo anticlericalismo radical da primeira República, acentuado pelo autoritarismo estatizante do Estado Novo, e fortemente protagonizado neste país pela denominação marxista totalitária dos anos 74/75". Limitando-se a agitar o lábaro de uma guerra santa um tanto serôdia, Roberto Carneiro conclui: "Este conjunto de circunstâncias históricas, que explica em Portugal a emergência de uma atitude que classifiquei de laicista estatal perante o ensino privado, mantém-se há, pelo menos, trezentos ou quatrocentos anos, e leva a que persista na mentalidade portuguesa, na cultura administrativa, uma posição tácita de desconfiança perante o ensino particular e a iniciativa social legítima"⁽²⁾.

Tal investida da mais castiça retórica anti-republicana e anti-comunista dispensa-se, com excessiva desenvoltura, dos incómodos da prova, designadamente quanto aos anos de 74/75, durante os quais o ensino particular, confessional ou não, ao contrário do que afirma, viveu num sossegado estatuto em tudo quanto dependeu da administração. Essa investida não se destina, porém, a repor a verdade histórica mas, e apenas, a apelar explicitamente para a intervenção do *lobby* pró-ensino privado sob a pretensa ameaça da existência de um *lobby* contrário⁽³⁾.

A matriz ideológica desta posição doutrinal encontra-se obviamente na *Divini Illius Magistri* de Pio XI⁽⁴⁾. Ela assenta na afirmação dos direitos da família à educação dos filhos, que a

⁽²⁾ Dias, Francisco de Oliveira; Ruas, Henrique Barrilero e Carneiro, Roberto — *Sistema Nacional de Ensino e Ensino Privado*. Colóquio organizado pelo Instituto de Novas Profissões, 16 e 17 de Outubro de 1984, p.16.

⁽³⁾ Ob. cit., p.27.

⁽⁴⁾ Editora Vozes Lda., Petrópolis R.J., Rio de Janeiro - S. Paulo, 1956.

Igreja pretenderia tutelar e defender das pretensas intromissões do Estado. Será possível, no entanto, desconhecer que a intervenção estatal tem permitido, precisamente, o exercício do direito à educação por parte daqueles que, desprovidos de recursos, não teriam de outro modo qualquer possibilidade de o ver realizado?

Menosprezando esse ponto, ergue-se o estandarte da "liberdade de aprender e de ensinar" e ataca-se a escola pública, a pretexto de ela ser o lugar da uniformidade ideológica, ao passo que as escolas privadas formariam o santuário do pluralismo. Estranha inversão de posições, por isso mesmo que as escolas privadas seleccionam cuidadosamente os respectivos docentes com base em critérios políticos e religiosos, em contraste com as escolas públicas, onde a diversidade de opiniões em tais matérias é a regra. Se há ensino pluralista em Portugal é o que as escolas oficiais proporcionam. E se é certo que algumas instituições de ensino particular, designadamente no ensino superior, praticam uma excepcionalidade reduzida e calibrada, recrutando docentes situados em áreas políticas bastante opostas, havemos de ver aí a expressão de uma manobra publicitária mais do que a pluralidade franca e irrestrita.

Seja qual for o fundamento que se alegue, cabem à família (quando existe) o direito e o dever de realizar a educação dos filhos. Aceitamos facilmente que, no desempenho dessa responsabilidade, as famílias tenham a faculdade de escolher entre escolas públicas e escolas particulares de nível e qualidade equivalentes. A existência dos sectores público e privado é para nós ponto pacífico, sob a condição, porém, de que o Estado concentre os seus recursos na manutenção e funcionamento das escolas públicas, pelas quais é prioritariamente e exclusivamente responsável.

Outro argumento a favor do ensino particular tem revestido nestes últimos anos uma feição mais rejuvenescida. É o que assume as doutrinas do Banco Mundial, de acordo com as quais devem ser devolvidas às espáduas dos utentes as responsabilidades financeiras pela manutenção das escolas quando as imposições fiscais tocam as raias do intransponível e subsistem prioridades insatisfeitas.

Sem prejuízo do acordo parcial que tais doutrinas possam merecer em certos países e em determinadas conjunturas, elas envolvem o perigo de contribuirem para o agravamento das desigualdades escolares se ganharem o estatuto de orientação permanente de uma política educativa. Defendemos, por isso

mesmo, que o ensino particular possa ser um elemento da política educativa enquanto estrutura supletiva, desde que a sua existência não signifique renúncia definitiva do Estado em tal matéria.

Um conflito significativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo como que pretendeu eliminar o exclusivismo com que à Igreja Católica foram atribuídas responsabilidades de formação dos alunos. Assim, no art.º 47.º, n.º 2, da Lei estabeleceu-se que os jovens deverão frequentar uma disciplina de formação pessoal e social aos níveis dos ensinos básico e secundário, exemplificando várias matérias que tal disciplina poderia abranger.

Os planos curriculares constantes do Decreto-Lei n.º 286/ /89, de 29 de Agosto, tornaram esta determinação da LBSE com indiscutível habilidade, estipulando que a disciplina em questão funcionaria como alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões, com a agravante de que a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social será proporcionada "à medida que o sistema dispuser de docentes para tal habilitados". Apece perguntar que disposições foram tomadas para que esses docentes apareçam em prazo útil, como vão eles ser formados e onde, atendendo aos conteúdos possíveis da cadeira.

Segundo parece, a versão inicial do citado decreto terá provocado reacções na Presidência da República. O certo é, porém, que, na sua versão final, ele contém no n.º 3 do art.º 7.º a inclusão, na "área escola" e ao nível do 3.º ciclo, de um programa obrigatório de educação cívica para a participação nas instituições democráticas (tema exemplificado na LBSE para formação pessoal e social!), devendo a avaliação dos alunos nesta matéria ser considerada para a atribuição do diploma da escolaridade básica. Algumas interrogações ficam, entretanto, pairando: quantas horas curriculares vai receber este "programa"? Quem o leccionará? Como é que a chamada "área escola" (área curricular definida como "não disciplinar" com a duração anual de 95 a 110 horas), vai encaixar o que, chame-se-lhe o que se quiser, não passará de mais uma disciplina? Sem a capacidade para se opor aos objectivos de uma educação democrática e mostrando-se desinteressado de os viabilizar, o Governo pretende, unicamente, manter no centro da acção formativa dos jovens a influência da doutrina da Igreja Católica como orientação exclusiva.

A Morte Anunciada ... (A propósito da reforma — várias vezes anunciada — da gestão dos estabelecimentos de ensino)

JOÃO BARROSO

Ao anunciar a entrada em vigor, proximamente, de um novo diploma regulamentador da "gestão dos estabelecimentos de ensino", o Secretário de Estado da Reforma Educativa sublinhava que ele se destinava a *"solucionar a observação de que este sistema [o actual], não é suficientemente democrático e, certamente, não é adequadamente eficiente"*. "Assim — dizia ainda o Secretário de Estado — o *projecto de diploma da Gestão dos estabelecimentos de ensino, em estágio final de preparação, contempla por um lado, a participação dos representantes das associações de pais, dos professores, dos alunos, do pessoal não docente, da autarquia e dos interesses económicos e culturais, mas apenas ao nível do Conselho de Direcção. Este conselho aprovará a proposta de actividades, o relatório final e terá um grande papel na escolha do gestor. O gestor, docente com formação especializada, será responsável ante o conselho pelo cumprimento dos objectivos da escola e, ante o director regional e os órgãos centrais, pelo cumprimento dos objectivos nacionais. É esta uma solução que pretende colocar ao devido nível o aspecto, reforçado, de democraticidade e representatividade, deixando para um órgão unipessoal a gestão diária das relações escolares*⁽¹⁾.

Esta descrição sumária do "novo" diploma da gestão suscita, desde já, *duas observações* que, certamente, deverão ser desenvolvidas, após o conhecimento da totalidade do texto e da estratégia de implementação.

1 - A primeira observação, diz respeito ao facto de, quer a crítica que vem sendo feita à gestão das escolas, quer a natureza das soluções propostas, assentaram numa perspectiva tecnicista e racional que valoriza excessivamente os aspectos estruturais da organização escolar, considerando que é neles que reside a solução dos problemas organizativos da escola e a sua eficácia.

Como diz Maria Teresa González, "esta visão racional e estrutural acentuou, sobremaneira, o carácter formal e orgânico

⁽¹⁾ "As linhas mestras da Reforma Educativa", intervenção do Secretário de Estado da Reforma Educativa, na Conferência "A Reforma Educativa e a Gestão Escolar", em 27 de Novembro de 1989, em Lisboa. (Doc. policopiado)

da escola, enfatizou a codificação — administrativa — das suas funções, propósitos, órgãos e papeis a desempenhar e, finalmente, enfatizou a necessidade de coordenação formal entre componentes e níveis, e o desenvolvimento racional dos processos de tomada de decisão, planificação, direcção, etc..⁽²⁾.

Esta perspectiva faz com que, na ausência de uma avaliação sistemática e fundamentada do que tem sido a gestão das escolas em Portugal, se confunda a realidade e a diversidade dos processos de gestão utilizados nas escolas, durante estes 15 anos de vigência do modelo, com a organização formal e "universal" que é proposta pela legislação.

O "caso da participação", tantas vezes referido como crítica fundamental ao sistema legal vigente (e agora retomado pelo Secretário de Estado), é ilustrativo da influência que os paradigmas sociológicos de tipo estruturalista e funcionalista continuam a ter na abordagem da reforma da administração e gestão das escolas.

Na verdade, o problema da "participação" parece resumir-se à existência, ou não, de um órgão (conselho de direcção) de representação dos intervenientes directos no processo educativo na escola e dos seus parceiros institucionais, como se a função de participação não pudesse existir sem o órgão, ou como se este fizesse, só por si, a função.

Ora, qualquer observador menos desatento da "história" da administração das escolas portuguesas nestes últimos 15 anos sabe que a não existência de uma estrutura formal de participação não impediu a intervenção dos pais, das autarquias e dos interesses económicos e culturais em muitas escolas e em múltiplas iniciativas, com influência directa no seu funcionamento e nos seus resultados⁽³⁾.

Sem querer pôr em causa a necessidade de garantir a participação dos chamados "parceiros educativos" na definição, execução e avaliação do projecto educativo da escola, é importante ter presente que:

- existem diferentes modalidades organizativas para promover a participação;
- nem todos os "parceiros" devem participar ao mesmo nível e na mesma proporcionalidade; a participação na escola

⁽²⁾ González, M. Teresa, Organización escolar e innovación educativa, Sociedad Española de Pedagogía, *La Calidad de los Centros Educativos*, Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía, Alicante, 1988, p. 185.

⁽³⁾ Ver a este propósito, por exemplo, Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento, *Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas* — actas do Encontro de 25 a 29 de Abril, de 1988 sobre Práticas de gestão dos estabelecimentos de ensino não-superior, Lisboa, GEP, 1988.

deve ser conjugada com a participação em outros níveis da administração local e regional;

— é preciso não confundir a abertura ao meio e a tomada em consideração dos interesses e expectativas de diferentes sectores da comunidade, com a participação na gestão;

— os objectivos e as estratégias dos diferentes actores sociais chamados a participar na direcção da escola não estão pré-determinados e são o produto das relações de poder e de negociação que se estabelecem em cada estabelecimento de ensino e na relação deste com o seu ambiente, em cada momento.

Tudo isto leva a relativizar a importância das estruturas formais na organização da escola, deixando de as considerar como "o modo mais eficaz de coordenar e controlar as redes relacionais complexas implicadas nas actividades técnicas da organização"⁽⁴⁾. A escola — enquanto organização — deve ser vista não só como um construído social, mas também como "um construído cultural, graças ao qual os seus membros conseguem orientar os seus comportamentos de maneira a obter um mínimo de cooperação, mantendo ao mesmo tempo a sua autonomia de agentes livres"⁽⁵⁾. É essa a razão pela qual nos parece extremamente simplista e redutora a afirmação de que "o actual sistema não é suficientemente democrático" e de que passará a sê-lo pelo facto de existir "um conselho de direcção com representantes das associações de pais, dos professores, dos alunos, do pessoal não docente, da autarquia, e dos interesses económico e culturais".

2 - A segunda observação diz respeito à opção que foi feita pela criação de "um órgão unipessoal para a gestão diária das relações escolares" — o gestor — pressupondo, aqui também, que é a sua existência que vai garantir a "eficiência" que se dizia faltar no actual sistema.

Já, por várias vezes, tive a oportunidade de me referir a este assunto desde que, há dois anos, essa hipótese surgiu no quadro da preparação da reforma⁽⁶⁾. Embora não seja possível sintetizar alguma da argumentação entretanto apresentada,

⁽⁴⁾ Segundo Bolman e Deal, *Modern Approaches for Understanding an Managing Organizations*, California, Jossey-Bass, 1984.

⁽⁵⁾ Crozier, M. e Friedberg, E. *L'Acteur et le Système*, Paris, Editions du Seuil, 1977, p.198.

⁽⁶⁾ Ver por exemplo: Barroso, João, «Apagar erros ... eliminar virtudes», *Diário de Notícias* de 15 de Novembro de 1987; Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento, *Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativa* — actas do Encontro de 25 a 29 de Abril de 1988 sobre Práticas de gestão dos estabelecimentos de ensino não-superior, Lisboa, GEP, 1988; Barroso, João, «A participação na administração da escola como campo de requalificação profissional dos professores», comunicação ao 1º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, 30 de Novembro de 1989, (policopiado).

parece-me oportuno referir, muito sumariamente, duas considerações:

— A *primeira questão* diz respeito à concepção “unipessoal” da gestão escolar. Ela radica-se unicamente numa tradição administrativa que ainda vigora na maior parte dos países, mas que foi claramente posta em causa, em Portugal e em Espanha, por força dos movimentos políticos e sociais que alteraram os regimes destes países. Na Dinamarca coexistem os dois modelos, embora a gestão colegial seja mais frequente.

Nada impede que nestes países a gestão colegial possa apresentar níveis de eficácia e eficiência elevados, desde que os seus membros sejam formados para o desempenho das tarefas que têm de executar e exista um apoio efectivo da administração a este modelo de gestão.

Aparentemente, pelo menos, (e na ausência de estudos de avaliação) a existência de uma equipa de gestão parece constituir “uma unidade operativa” ajustada ao movimento de autonomia e de participação que se generalizou na administração escolar de muitos países industrializados⁽⁷⁾.

Pelo menos em Portugal (e na medida em que o trabalho em equipa acabou por ser reconhecido como elemento importante na auto-satisfação dos membros dos conselhos directivos)⁽⁸⁾ seria desejável viabilizar este modelo, antes de o substituir. Para tal bastaria que se assegurasse a formação dos membros dirigentes eleitos, nas diferentes áreas de gestão administrativa, pedagógica e relacional, se prestigiasse o exercício desses cargos e serviços de apoio.

— A *segunda questão* diz respeito à necessidade de valorizar, na formação inicial e contínua dos professores, uma preparação para o exercício de actividades ligadas à intervenção nos diferentes níveis de administração da escola.

Essa formação não só permitiria aumentar a base de recrutamento qualificada para o exercício de diferentes cargos de gestão, como permitiria que, uma vez eleitos para os órgãos directivos, os professores pudessem adquirir com facilidade, através da formação em exercício, as competências específicas das funções que têm de desempenhar.

Finalmente, só a existência de professores habilitados para o exercício de actividades no domínio da gestão e organização da escola, aliada à existência de funções de direcção (por força da rotatividade imposta pelo processo electivo) permitirá atingir

⁽⁷⁾ Ver a este propósito: OCDE, *Les Ecoles et la Qualité*, Paris, OCDE, 1988.

⁽⁸⁾ Sanches, Maria de Fátima, «Reformar o contexto da gestão das escolas secundárias: a voz dos conselhos directivos», *Revista da Educação*, nº2, Lisboa, 1988.

a "massa crítica" necessária ao desenvolvimento da autonomia dos estabelecimentos de ensino e à concretização de um projecto educativo participado.

Reforma Educativa, Estatuto e Funções dos Professores

ANA MARIA BETTENCOURT

188

A reflexão sobre as funções e estatuto dos professores não deve ser dissociada do processo de mudança na escola e no sistema educativo português, tendo nomeadamente em conta a necessidade de corrigir as desigualdades no acesso à educação, formação e cultura e as consequências decorrentes da livre circulação de diplomados na Europa. No entanto, tem sido dramática a falta de articulação entre aquilo que se tem considerado como a preparação da reforma e a definição de uma política para os professores que envolva condições de trabalho, remuneração, estatuto e formação e que é condição de sucesso da Escola.

Na redefinição do papel dos professores é corrente identificarmos três tendências:

— A necessidade de o professor se assumir como um gestor de aprendizagens, o que significa planear, promover e avaliar aquilo que cada aluno aprende e apoiá-lo nas dificuldades que encontra numa escola que deveria ser responsável pelos percursos escolares. A estabilidade do professor na escola e das equipas educativas é por isso essencial. Actualmente o que se pede ao professor é que ensine, sendo considerado normal que uns alunos aprendam e outros não. Os professores, sobretudo no ensino pós-primário, são ainda sobretudo os especialistas da sua disciplina com prejuízo da gestão das aprendizagens. As análises estatísticas do insucesso escolar e a comparação com a situação nesta matéria noutros países da Europa revelam uma situação dramática, de que os professores têm muitas vezes sido considerados os bodes expiatórios.

— A necessidade do professor promover o conhecimento do mundo do trabalho e a construção de uma identidade vocacional e social por parte dos alunos, apoiando-se na transição da escola para a vida activa.

— A necessidade de co-responsabilização do professor num projecto educativo da escola adaptado aos alunos e ao meio em que aquela se insere, o que significa introdução de

novos conteúdos, articulação da escola com o meio exterior e apoio à comunidade.

Ao analisarmos a vida na escola e as práticas educativas, verificamos que não existem espaços nem tempos para que estas funções se materializem. No entanto, a sociedade vai exigindo cada vez mais aos professores que promovam aprendizagens e preparem os alunos para a vida adulta e profissional. Indiferente a este processo, a máquina administrativa das escolas e do Ministério da Educação continua a adoptar como critério base de planeamento e avaliação do funcionamento das escolas, o número de alunos e o número de aulas que cada escola dá, independentemente da sua eficácia. A redefinição das funções dos professores está intimamente ligada à definição material de condições de funcionamento das escolas (funções, espaços, tempos, vida escolar), à reorganização da escola encarada de uma forma gradual e participada. Ela deve também ser acompanhada de uma grelha salarial e estatutos condignos, de uma total alteração das condições de trabalho nas escolas e de uma formação de professores que prepare para o exercício de novas tarefas.

Ao colocar os professores numa situação inferior aos outros funcionários públicos em matéria de grelha salarial, perdeu-se uma oportunidade de suster o abandono da profissão por parte de professores competentes e de tornar mais atractiva a carreira.

O estatuto dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário, em vias de aprovação, estabelece alguns princípios regulamentadores do acesso, exercício e avaliação da docência que, do ponto de vista do funcionamento da escola e da reforma, pode ficar muito aquém do que um instrumento deste tipo poderia permitir. Vê-se que os seus autores tiveram como base de trabalho a escola que temos, esquecendo-se de perspectivar a mudança. É de assinalar, no entanto, as vantagens da existência de uma carreira única para os professores de diferentes tipos de ensino, facto que, acompanhado de outras medidas complementares a nível da formação, poderá contribuir para a diminuição da hierarquia entre os professores e valorizar o ensino primário em Portugal. Não se podem deixar de referir as injustiças e pontos mais críticos, tais como a não valorização integral do tempo de serviço na transição para o novo regime e a introdução de concursos em final de carreira.

No que diz respeito às novas funções e à formação dos professores quase tudo ficará por definir. Algumas questões,

essenciais à criação de condições de exequibilidade da reforma, parecem-me contudo de assinalar tais como:

— Grau de exigência na formação dos professores — para quando uma formação de nível e duração iguais para todos os professores, capacitando-os para uma função de acompanhamento dos alunos nos seus percursos escolares; para quando uma formação contínua inserida no tecido educativo e vocacionada para o apoio à mudança?

— Medidas de apoio aos professores no início de carreira e definição das condições em que os professores novos exercem a profissão.

— Medidas de apoio aos professores das escolas isoladas.

— Formas de organização do espaço escolar e do funcionamento de equipas educativas, permitindo o redimensionamento humano e pedagógico das escolas e uma maior responsabilização pelos alunos e pelos seus percursos escolares.

— A definição de condições de funcionamento dos equipamentos educativos e a institucionalização de formas de avaliação da actividade escolar.

— A definição de ritmos escolares compatíveis com as exigências da educação e preventivos do *stress* profissional dos professores.

Sindicatos de Professores (Algumas palavras de pensar nisso)

MARIA JOSÉ VITORINO GONÇALVES

Segundo um estudo recentemente divulgado, 46% dos professores portugueses dos ensinos pré-escolar, básico e secundário são sindicalizados. Setenta mil.

A área de influência dos sindicatos de professores, em todos os graus de ensino, é, no entanto, superior a este número.

O que, pelo menos, faz pensar. E, pensando e repensando, pôr em causa aqueles que têm vindo a considerar os professores como alheios ao sindicalismo, como uma categoria à parte, em que haveria resistências inatas às lutas de carácter sindical.

O professor em Portugal é, e sabe-o, também assalariado. Assalariado e mal pago, ainda por cima.

Mas não só em Portugal: por todo o mundo existem sindicatos de professores, que integram organizações internacionais, das quais se destacam a CMOPE⁽¹⁾ e a FISE⁽²⁾. Em muitos países têm vindo a desenrolar-se lutas bem participadas que, curiosamente, desvendam diferenças regionais e nacionais mas, e ao mesmo tempo, revelam cada vez mais pontos comuns de preocupação.

Assim, tentemos ganhar distância e olhá-los, com o respeito que nos merecem os mestres (peça-chave da educação, em qualquer lugar, tempo e sistema) e, quanto mais não seja, nos merecem os mais de setenta mil sócios dos sindicatos portugueses e os de outros países.

191

1. Como lutar?

"Querido eleitor" esteve para ser o título destas linhas. Porquê? Porque, em países de regime democrático consolidado, cada vez mais se afirma a frente da opinião pública como um campo fundamental da luta dos sindicatos de professores. Sendo, maioritariamente, assalariados do Estado, e dependendo os Governos do voto, são estes mais sensíveis à opinião do eleitor que, muitas vezes, aos reduzidos prejuízos que, no imediato, outras formas de luta podem causar (uma greve de professores não acarreta prejuízos tão imediatamente contabilizáveis, como, por exemplo, uma paralização dos transportes).

Há, pois, que constituir o público em interlocutor, se possível em aliado. "Querido eleitor"... repare em nós, como somos fundamentais, como temos razão. Repare, e passe o recado. Até chegar ao deputado, ao ministro, ao presidente!

Esta frente ganha tanto mais importância quanto é mais intensa a vontade de governos — de variados quadrantes ideológicos — de "libertar" o sector público dos encargos com a educação, desresponsabilizando o Estado da gestão do Sistema Educativo, ao mesmo tempo que se subsidiam iniciativas privadas e, ou, confessionais. Simples aplicação no campo educativo de políticas já conhecidas no terreno da Economia?

Assim, nas lutas sindicais dos professores, as críticas às políticas educativas de cada governo são sempre indissociáveis dos aspectos salariais e de estatuto sócio-profissional.

Como chegar, então, à opinião pública?

⁽¹⁾ Confederação Mundial de Organizações de Profissionais de Ensino.

⁽²⁾ Federação Internacional de Sindicatos de Professores (Fédération Internationale des Syndicats d'Enseignants).

Os meios de comunicação social são um instrumento fundamental mas nem sempre muito acessível (nem muito nem pouco, aliás, por razões de Poder que todos conhecem) aos sindicatos em geral e aos de professores em particular. No entanto, nada é isento de contradições, e em muitos casos já se tem conseguido "furar" o silêncio, quer através de lutas particularmente importantes (as greves dos últimos anos em Portugal, Espanha e Grécia são disso exemplo), quer pela cooperação internacional (as Conferências e Federações internacionais têm, muitas vezes, maior "peso" informativo), quer ainda por campanhas centradas na divulgação das condições de trabalho dos professores (disto foi exemplo recente a iniciativa da FENPROF, durante os anos de 1987/88).

Mas o mais eficiente meio de acesso à opinião pública, será, paradoxalmente, o mais próximo dos sindicatos e o mais difícil de mobilizar inteiramente: o próprio professor. Na maior parte das sociedades, e na nossa em particular, é cada professor um verdadeiro pólo mobilizador de círculos de opinião, pelo menos potencialmente. Contactando, todos os dias, centenas de pessoas de estratos sociais diferenciados, cada professor pode vir a integrar uma verdadeira rede de influência.

Como? Passemos ao ponto seguinte.

2. Desenvolver a consciência pelo conhecimento, a reflexão e a crítica

Precisamente por terem implantação, os sindicatos representativos dos professores confrontam-se com uma realidade plural. Entre os professores, mais do que em outros sectores do movimento sindical, co-existem, na mesma organização, muitas e diferentes posições políticas, eleitores — e activistas — de diversos partidos e organizações. Numa área em que se adivinham lutas bastante politizadas — por exemplo, as reivindicações sobre o estatuto sócio-profissional, no quadro de políticas de privatização e de reformas educativas, iminentes ou em curso em muitos países — estes sindicatos terão que desenvolver um grande trabalho de discussão e participação nas propostas a apresentar, de forma a respeitar a pluralidade de posições dos professores sem desistir da defesa dos interesses da "classe" docente.

Cada vez mais, os sindicatos têm vindo a sentir a necessidade de apresentar alternativas às posições do Poder, neste caso simultaneamente empregador e árbitro. Estas alternativas, para o serem de facto (críveis, e verdadeiramente *outras*)

terão de se fundamentar, por um lado, num sindicalismo participado, mobilizador de círculos de opinião, como já referi, e, por outro lado, igualmente importante, numa *reflexão crítica* e numa *investigação séria* sobre a realidade social e educativa, nacional e internacional.

Não podem estar os sindicatos dependentes apenas dos dados que o próprio Governo faculta sobre o sistema educativo e a sociedade, sobre o próprio professor. Assim, desenvolvem-se já esforços no sentido de estabelecer ligações entre a investigação e a informação nestas áreas e o Movimento Sindical, que poderá, então, dispor de bases mais adequadas para estruturar as suas propostas.

193

3. Subitamente erguemos a cabeça...

... e tentamos olhar o depois de amanhã, que é o mesmo que dizer o futuro próximo, o "já era" dos nossos netos.

Sindicatos: contra-poder, ou *outro* poder?

Depois da autonomia, como lutar no terreno fértil das possíveis — todas as possíveis — autarcias? Como intervir, nesse espaço tão interior e tão exposto que é a Escola, defendendo relações democráticas, já não apenas entre instituições, mas também entre professores? Como, pela via da participação e da unidade, manter a atenção de todos e prevenir-se contra casta, capelinha, pequenas tiranias, tortuosos compadrios... tantas formas, afinal, do medo?

Entre outras dificuldades, este novo contexto sublinha a importância de estratégias que cultivem, nos próprios sindicatos, relações eficazes contra estas "ervas-daninhas", tão frequentes em terrenos como o que se pode vir a constituir, brevemente, nas escolas públicas portuguesas, e que, de resto, várias instituições, privadas e públicas, da educação pré-escolar às Universidades, nos vão já demonstrando não serem fantasias de poeta.

A multiplicação das perguntas, das questões, exige novas rotinas de encontro dos professores, entre si e com outros. Também por aqui terá que passar a vitalidade dos sindicatos.

4. E os outros?

Ganham cada vez mais importância as ligações entre sindicatos, quer do sector da Educação, quer de outros sectores, a nível nacional e internacional. Permitem a entrada de dados

novos e podem fornecer a força indispensável, quer pela convergência de lutas, quer pela repercussão das mesmas.

Se por um lado se descobrem convergências, não menos importante se torna a rigorosa precisão das diferenças, entre sindicatos como entre países e regiões. Neste sentido, os sindicatos têm vindo a crescer de influência à medida que contemplam melhor estas diferenças, verificando-se a necessidade de organizações suficientemente flexíveis para lhes corresponder, e suficientemente coesas para não desistir de as integrar num discurso comum e numa direcção firme.

5. Voltemos ao princípio

Que é sempre o fim de alguma coisa...

Professores, hoje, em Portugal e na Europa, e mesmo muito para lá desta: um território plural, uma força assalariada difícil de organizar, mas cuja mobilização pode ter efeitos que se afiguram cada vez mais importantes.

Uma força jovem, em Portugal, na sua maior parte, e cujas lutas apresentam saltos qualitativos importantes nestes últimos anos, quer pela crescente implantação sindical, quer pela progressiva consciência de unidade (aumentada pelas próprias condições degradadas — e comuns — de trabalho, em todos os graus de ensino). Um contra-poder? Só se com alternativas, credíveis, bem sustentadas pelo acesso à investigação e por um sindicalismo tenaz e participado.

Um "poder" cobiçado por outros agentes, como os partidos ou os movimentos confessionais? Sem dúvida, sem dúvida...

Anos 90, quase outro século. O que se adivinha?

A batalha da *qualidade*: na formação inicial e contínua, no estatuto, na própria política educativa. A mobilização de todas "as armas": a opinião pública, a informação, a formação, as ligações inter-sindicatos, as associações e acções internacionais... ■