
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 22 Número 37

26 de Maio 2014

ISSN 1068-2341

Contribuições para a História do sindicalismo docente, em Portugal: dos Grupos de Estudo, à afirmação e crise do movimento sindical docente

Manuel Tavares

Universidade Nove de Julho
Brasil

Citação: Tavares, M. (2014). Contribuições para a História do sindicalismo docente, em Portugal: dos Grupos de Estudo, à afirmação e crise do movimento sindical docente. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (37). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n37.2014>

Resumo: Este artigo incide sobre as origens do sindicalismo docente, em Portugal, fazendo um percurso histórico pelo associativismo do século XIX e pelas primeiras manifestações sindicais na I República. À luz da História, pretende analisar a emergência do sindicalismo docente, em Portugal, e os seus percursos nas décadas de 70 e 80 do século XX e apresentar algumas das razões que contribuíram para uma substancial alteração no sindicalismo docente a partir de meados da década de 80. Daremos particular atenção às raízes do sindicalismo docente contemporâneo que se encontram nos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES) e que constituem um movimento de reflexão e de reivindicação, antecipatório dos sindicatos de professores que se constituem nos dias imediatamente a seguir à revolução dos cravos. O estudo empírico realizado por meio de entrevistas a quatro dos principais protagonistas deste movimento revela os objetivos, a consciência política dos seus membros, as possíveis influências do Partido Comunista e a importância deste movimento na emergência e afirmação do sindicalismo docente. Faz-se uma reflexão sobre as condições existentes em Portugal no pós- 25 de Abril de 1974 e sobre as condições que emergiram a partir da segunda metade da década de 80, sobretudo com o avanço de políticas economicistas e neoliberais, que contribuíram para uma certa decadência e crise do movimento sindical docente tal como para a crise das identidades profissionais dos professores. O

sindicalismo docente constituiu-se como um movimento reflexivo afastando-se, progressivamente, das referências do movimento operário afirmando, ao mesmo tempo, a sua especificidade e autonomia.

Palavras-chave: Grupos de Estudo; sindicalismo docente; neoliberalismo; crise.

Contributions to the history of teacher unionism in Portugal: From study groups to the assertion and crisis of the teacher union movement

Abstract: This paper focuses on the origins of the teachers' union in Portugal, making an historical journey through the associations of the 19th century and the first demonstrations of the trade unions in the first Republic. In the light of history, it is intended to analyze the emergence of the Teachers' Union, in Portugal, and their paths in the decades of the 1970's and 1980's of the 20th century, and to present some of the reasons that have contributed to a substantial change in teachers' union from the decade of the mid 1980's. We will give particular attention to the roots of the contemporary teacher unionism that are found in the Study Groups of the Teaching Staff of the Secondary Education (GEPDES) and which constitute a movement of reflection and claims in anticipation of the teachers unions that were formed in the days followed by the April revolution. The empirical study was carried out by means of interviews with four of the main protagonists of this movement and reveals the goals, the political consciousness of its members, the possible influences of the Communist Party, and the importance of this movement in emergency and affirmation of the teachers' union. It is a reflection on the conditions existing in Portugal in post-April 25th, 1974, and about the conditions that have emerged from the second half of the 1980s, especially with the advancement of economicist and neo-liberals policies, who have contributed to a certain decline and crisis of the teacher union movement as to the crisis of professional identities of teachers. The teachers union was constituted as a reflexive movement drifting away, gradually, from the references of the labor movement, stating at the same time its specificity and autonomy.

Keywords: study groups; teachers' union; neoliberalism; crisis.

Las contribuciones a la historia del sindicalismo docente en Portugal: de los grupos de estudio a la afirmación y a la crisis del movimiento sindical docente

Resumen: Este artículo se centra en los orígenes del sindicalismo docente, en Portugal, haciendo un recorrido histórico por las asociaciones profesionales del siglo XIX y de las primeras acciones sindicales en la Primera República. A la luz de la historia, intentamos analizar el surgimiento del sindicalismo docente en Portugal, y de sus percurros en los años 70 y 80 del siglo XX y presentamos algunas de las razones que contribuyeron a un cambio sustancial en el movimiento sindical desde mediados de los años 80. Damos especial atención a las raíces del sindicalismo docente contemporáneo que se encuentran en los 'Grupos de Estudio' de Profesores de Enseñanza Secundaria (GEPDES) y constituyen un movimiento de reflexión, de lucha y de anticipación de los sindicatos de docentes que se constituyen en los días inmediatamente después de la Revolución de los 'cravos'. El estudio empírico realizado por medio de entrevistas con cuatro de los principales protagonistas de este movimiento revela los objetivos, la conciencia política de sus miembros, las posibles influencias del Partido Comunista y de la importancia de este movimiento en la aparición y afirmación del sindicalismo docente. Se trata de una reflexión sobre las condiciones existentes en Portugal después del 25 de abril 1974 y de las condiciones que surgieron en la segunda mitad de los años 80, en especial con el avance de las políticas economicistas y neoliberales, lo que contribuyó para una cierta decadencia y crisis del movimiento sindical docente bien como para la crisis de la identidad profesional de los docentes. El sindicalismo docente se constituyó como un movimiento reflexivo alejándose progresivamente de las referencias del movimiento obrero, afirmandose en su especificidad y autonomía.

Palabras-clave: ‘Grupos de Estudo’; movimento sindical docente; neoliberalismo; crise.

Do associativismo ao sindicalismo docente

Em Portugal, como na maioria dos países europeus, o associativismo docente teve a sua origem no mutualismo e o seu período áureo ocorreu na I República, afirmando-se como um protagonista incontornável no campo social e educativo nos primeiros anos do Século XX (Fernandes, 2010).

Os precedentes históricos do sindicalismo docente, tal como acontece com outros grupos profissionais, abrangem uma via inicial associativista, durante a qual os docentes se libertam de interesses meramente individuais e da incapacidade para encontrarem pontos comuns de interesses económicos e deontológicos, originando-se, em seguida, a via sindicalista, cujos objetivos se centram na defesa dos interesses profissionais e de carreira, ao mesmo tempo que produz uma cultura pedagógica originada pela *praxis* escolar e associada às comunidades epistemológicas entretanto firmadas (Projeto FCT, 2010).

Foi deste modo que Rogério Fernandes (1934-2010), um dos historiadores da Educação mais notáveis da segunda metade do século XX, em Portugal, introduziu, em 2010, o projeto, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), de que era investigador responsável, sobre os *Percursos do Associativismo e do Sindicalismo Docentes, em Portugal, 1890-1990*, cujo objetivo consistia em fazer a História, ainda dispersa, do associativismo e sindicalismo docentes, em Portugal, nos últimos 100 anos.

Não sendo nosso objetivo fazer aqui a história exaustiva do Associativismo e Sindicalismo docentes, em Portugal, importa, no entanto, para entender o presente, traçar um brevíssimo quadro de algumas fases importantes de afirmação associativa e sindical dos professores portugueses.

Os primórdios do associativismo docente, em Portugal, remontam a 1813, data em que 131 professores assinaram o compromisso de criar o Montepio dos Professores, mais tarde chamado Montepio Literário. Como afirma Fernandes (1988, 2010) trata-se de «uma organização de carácter mutualista de que foram criadores e dirigentes alguns dos mais destacados elementos do professorado da época» (2010, p. 13). Os objetivos do Montepio consistiam na defesa dos associados na velhice e na doença, bem como no socorro às viúvas e órfãos. Esta é, sem dúvida, a primeira experiência associativa dos docentes, o que revela uma capacidade de iniciativa da classe docente portuguesa. Não obstante tratar-se de uma associação mutualista, o certo é que toma posição em nome da classe, na defesa de interesses profissionais. É, por isso, visível um certo perfil para-sindical, num período em que ainda não existem os sindicatos.

Outra manifestação importante do associativismo docente foi a Associação dos Professores, criada em 1854. Do seu projeto fazia parte a edição de um periódico – *Jornal da Associação dos Professores* (1856) e a criação de uma Escola Normal. Ao longo dos seus dez anos de existência a Associação dos Professores distinguiu-se por algumas das suas iniciativas, tais como a edição efetiva de um jornal, o qual encerraria em 1862, bem como pela apresentação de um plano de reforma da instrução pública, em 1856.

Só nos finais do século XIX os professores do ensino primário se vão organizando em associações, a partir das quais se começa a construir uma identidade profissional dos docentes do ensino primário e, simultaneamente, a lutar pelos seus interesses profissionais e pela «construção de um ideário pedagógico e profissional» (Fernandes, 2005, p. 52). Em 1868, surge a *Associação de Docentes Progresso pela Instrução* e, em 1886 é constituída a *Associação dos Professores de Instrução Primária de Lisboa* cujo objetivo foi o de reunir-se em assembleia-geral para a realização da votação das bases constitutivas da Federação do Professorado, o que aconteceu, com aprovação por unanimidade. Um

articulista da *Revista de Educação e Ensino* sinalizava os motivos que presidiram a esta agremiação (cit. por Brás & Gonçalves, 2009):

O que determinou a Associação de Professores Primários a tomar a iniciativa foi o facto de conhecer os vexames de que todos os dias estão sendo vítimas os nossos colegas das províncias, principalmente os das freguesias rurais, onde é matéria corrente a falta não só de pagamento dos minguados vencimentos dos professores mas ainda das gratificações de frequência e de exames (ano I, 1886, p. 230).

O período republicano, que se inicia em 1910, representa uma fase de intensa atividade e de afirmação do movimento associativo, impondo-se como uma força de caráter cada vez mais sindical e, simultaneamente, de alguma radicalização ideológica. Os republicanos desempenharam um papel fundamental, quer na promoção da instrução quer no movimento associativo. Como afirma Adão (1984, p. 42),

[...] são republicanos os professores que mais se empenham na organização associativa do professorado primário. São republicanos os pedagogos que participam ativamente nos congressos pedagógicos. São, ainda, republicanos os docentes que fundam revistas pedagógicas ou nelas colaboram.

Note-se que, já nesta época, um dos aspetos que caracterizava o movimento sindical docente, era a sua fragilidade devido a conflitos de natureza ideológica que puseram em causa a sua unidade. Na perspectiva de Fernandes (2005), a manifestação de forças políticas organizadas em torno do republicanismo, do socialismo e do anarquismo repercutiu-se, seriamente, no associativismo docente, estimulando a participação dos professores na construção de um ideário pedagógico e profissional. Todavia, a pulverização sindical debilitou as organizações sindicais e facilitou, objetivamente, a ação repressiva da ditadura e, a partir do golpe de Estado de 1926, aquela não teve grande dificuldade em aniquilar o sindicalismo livre, deixando apenas existir, como legal, o Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Particular que, apesar do controle do poder e das suas tendências corporativas, pôde constituir-se, em certas fases da sua história, como um espaço de reflexão comum. Muitos dos professores destituídos ou impedidos do exercício de cargos públicos, por motivos políticos de oposição ao antigo regime, foram abrigados no ensino particular onde exerceram a sua atividade docente e, naturalmente, a sua oposição ao regime ditatorial, ainda que de forma velada.

Passadas quase quatro décadas da Revolução de Abril de 1974, em Portugal, que pôs fim a quase cinquenta anos de ditadura, não são ainda abundantes os estudos sobre associativismo e sindicalismo docentes, sobretudo estudos sistemáticos e organizados sobre a temática. Uma das obras de referência e que não pode ser esquecida, tal como a militância pedagógica e sindical do seu autor, é a obra de José Gomes Bento, (1978) *O movimento sindical dos professores – finais da Monarquia e I República*. A ligação investigativa de Gomes Bento às lutas dos professores nos anos que precederam a revolução de Abril contribuiu, decisivamente, para ultrapassar aquilo a que ele próprio chamava «amnésia coletiva», ou seja, o esquecimento do passado por parte da classe docente. Esta amnésia coletiva exprime, nas palavras de Fernandes (2010, p. 12),

[...] a despersonalização absoluta dos milhares de homens e mulheres ligados pela mesma profissão, pelos mesmos interesses, pelos mesmos problemas, submetidos à mesma autoridade, mas que, desintegrados da solidariedade comum, apenas devolvem aos outros a imagem do seu nada.

Durante o período da ditadura (1926-1974) foram proibidas quaisquer organizações livres de classe e essa proibição impediu, de algum modo, a reflexão sobre a profissão docente e, simultaneamente, uma reconstrução histórica do seu passado (Fernandes, 1989, 2010). No período de implantação do Estado Novo (1933-1974), assistiu-se à «desprofissionalização da atividade docente». Esta

desprofissionalização, como acentua Teodoro¹ (2006, p. 36) substancializou-se «na proibição de todas as formas associativas e sindicais dos professores do ensino público, no encerramento das escolas normais e na posterior diminuição da duração e dos níveis de exigência de acesso (...) na desqualificação salarial dos professores comparativamente a outros trabalhadores da administração pública.»

O renascimento de um movimento de cariz reivindicativo surge nos primórdios dos anos setenta, aproveitando a *abertura marcelista*,² e o discurso de mobilização do então Ministro da Educação, Veiga Simão, em torno da Reforma do Ensino que abria as portas à democratização do sistema escolar e da Educação (Teodoro, 2004).

O primeiro momento de resistência pré-sindical: os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES)

Os sindicatos de professores, em Portugal, renasceram há cerca de quarenta anos, após a Revolução de Abril de 1974 (Revolução dos Cravos) depois de, durante alguns anos (1971-1974), os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES) terem lançado as suas sementes através de uma organização bem definida em todo o território nacional. Os Grupos de Estudo foram grupos de reflexão sobre questões muito concretas relacionadas com a vida profissional dos professores portugueses, sobretudo daqueles que não eram efetivos, ou seja, que não pertenciam a nenhum quadro definitivo de escola e, por isso, tinham um vínculo precário, renovável ou não anualmente e que se constituíram em todas as regiões, de Norte a Sul de Portugal. De acordo com Rui Grácio (1995, p. 390), os *Grupos de Estudo*, foram um movimento de professores constituído «nas fronteiras da legalidade», o que representava uma «designação eufemística» que, desde o início, «cobre uma ação prioritariamente orientada por objetivos de reivindicação profissional, a que, por isso, se subordinam os numerosos e bem informados estudos produzidos.»

Os protagonistas, responsáveis por este movimento, foram jovens professores que tinham estado ligados às crises académicas de 1962 e 1969 e que, nas Universidades, tiveram a ousadia de pôr em causa o regime ditatorial e um ensino livresco, medieval, autoritário e antidemocrático, lutando pela desmedievalização das universidades e do respetivo ensino ministrado. António Teodoro, uma das principais figuras dos Grupos de Estudo e, posteriormente, do movimento sindical docente, em entrevista recente³ afirma o seguinte:

de entre os principais impulsionadores dos primeiros GE estavam jovens professores que tinham participado ativamente nas crises académicas, incentivados por professores mais velhos, resistentes antifascistas ou de formação democrática. Muitos participavam também nos movimentos de oposição

¹ Fundador do movimento sindical docente português, integrou os Grupos de Estudo entre 1971 e 1974, primeiro presidente do maior sindicato de professores (1979-1989) (sindicato dos professores da Grande Lisboa – SPGL) e primeiro Secretário Geral da Federação Nacional de Professores (1983-1994) (Fenprof). Nessa condição, participou em todas as negociações dos documentos que passaram a regular a profissão docente. A ele se deve a transição de um sindicalismo revolucionário para a afirmação dos sindicatos de professores como forças reflexivas e atuantes na sociedade portuguesa.

² A expressão *abertura marcelista*, também denominada de *primavera marcelista* refere-se ao início da governação de Marcelo Caetano (Primeiro Ministro ou Presidente do Conselho), Professor Catedrático de Direito da Universidade de Lisboa, que assumiu o poder depois da morte de António Salazar e que se manteve até à queda do regime (1968-1974). Este período (1968-1970) caracterizou-se por uma certa abertura do regime a alguma modernização económica e social. Foi neste período que foi lançada a discussão sobre a Reforma do Sistema educativo (Reforma Veiga Simão) que constituiu a abertura para a democratização da Educação, ao nível do acesso, em Portugal.

³ Entrevista concedida em Julho de 2013.

(sobretudo na CDE,⁴ mas alguns também na CEUD⁵ de 1969) e, outros (menos) tinham alguma ligação clandestina ao PCP. Alguns dos impulsionadores estavam ligados a movimentos católicos progressistas.

Agostinho Lopes, um dos impulsionadores dos Grupos de Estudo, por sua vez, em entrevista inédita,⁶ concedida em 2002, considera que os professores que constituíram os Grupos de Estudo eram oriundos das lutas académicas que, até certo ponto, terão sido a sua escola ideológica e política:

o conjunto dos principais (...) quadros que estiveram na base deste Movimento tinham uma grande consciência política. Uma grande parte deles tinha percursos nas associações de estudantes, no movimento associativo e estudantil. Nós podemos dizer que o Movimento⁷ era a passagem para esta camada docente de toda a movimentação estudantil dos anos de 60, 68, 69, primeiros anos de 70.

Naturalmente que o movimento dos Grupos de Estudo, constituído, essencialmente, por intelectuais, com alguma consciência política adquirida nos movimentos estudantis, terá assustado o regime ditatorial. Elsa Oliveira, uma das fundadoras do Grupo de Estudos de Lisboa, em entrevista datada de 2002, afirma:

Eu julgo que os GE conseguiram ter uma intervenção política que na altura assustou o regime. Porquê? Porque conseguimos chegar a todos os cantos do país. Porque conseguimos pôr os professores a pensar nos seus direitos, e na importância da sua profissão, e de como estavam a ser maltratados. Pusemos os professores a questionar o regime e, portanto, isso (...) não era bem visto pelo próprio regime e assustou-os. A realidade é que nós tínhamos uma estrutura com uma certa força e com uma força tal que a seguir ao 25 de Abril tínhamos toda a estrutura necessária para nos transformarmos num sindicato. Portanto o que coloca de facto a consistência da estrutura que existia e um certo *background*, digamos, das pessoas que enquadravam toda esta estrutura.

Elsa Oliveira, na mesma entrevista, relativamente aos objetivos de criação dos Grupos de Estudo, refere:

Os Grupos de Estudo foram criados com o objetivo de resolver os problemas dos professores provisórios do ensino técnico da altura, nomeadamente do ensino secundário; estes GE foram criados no ensino secundário e preparatório. Cerca de 30% dos professores eram provisórios o que implicava nomeadamente não ganhar nas férias.....as pessoas eram colocadas em Outubro ou Novembro,

⁴ Comissão Democrática Eleitoral (CDE) foi uma das mais importantes organizações políticas da Oposição Democrática ao regime do Estado Novo, em Portugal, antes do 25 de Abril de 1974. Foi fundado em 1969, actuando por meio de comissões democráticas eleitorais, para concorrer às eleições legislativas. Dá origem ao MDP/CDE (Movimento Democrático Popular) partido político com assento parlamentar nas primeiras legislaturas, após o 25 de Abril de 1974. Um dos seus principais líderes foi José Manuel Tengarrinha.

⁵ Comissão Eleitoral de Unidade Democrática (CEUD)

⁶ Em 2002 e 2003 foi realizado um conjunto de entrevistas a alguns dos protagonistas impulsionadores dos Grupos de Estudo (Agostinho Lopes, Elsa Oliveira, Costa Carvalho). As duas primeiras foram efetuadas em Outubro de 2002 e a terceira em Janeiro de 2003. A entrevista a Elsa Oliveira (2002) foi realizada por Manuel Tavares e as entrevistas a Agostinho Lopes e Costa Carvalho foram realizadas por Maria Manuel Calvet Ricardo. A entrevista a António Teodoro foi efetuada em Julho de 2013, pelo autor do presente artigo. Parte destas entrevistas será aqui reproduzida e, posteriormente, serão publicadas numa obra especificamente dedicada aos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES), organizada por Maria Manuel Calvet Ricardo. Ao longo do texto referir-nos-emos aos inquiridos por meio de siglas: EO, CC, AL e AT.

⁷ Agostinho Lopes refere-se ao movimento dos Grupos de Estudo que se expandiu de Norte a Sul de Portugal no período de 1971 a 1974.

enfim, quando calhava e terminavam o seu ano lectivo no máximo a 14 de Agosto. Muita gente era despedida em Julho e, portanto, ficava sem ganhar desde o fim de Julho até ao início de Outubro ou Novembro, conforme a altura em que tornasse a ser colocada.

O principal objetivo para a criação dos Grupos de Estudo, segundo a entrevistada, foi de caráter reivindicativo: a exigência de pagamento de salário durante o período de férias. A luta travada por alguns docentes, em torno de questões muito concretas, tal como a questão salarial, rapidamente é apoiada por uma grande parte de professores, provisórios e efetivos, de um número elevado de Escolas de todo o país.

António Teodoro (2013) é muito claro em relação aos objetivos que levaram à criação dos Grupos de Estudo:

Os Grupos de Estudo nasceram de uma circunstância muito particular: a existência de uma grande massa de professores provisórios e eventuais nos então CPES e ensino secundário liceal e técnico, com um contrato de trabalho muito precário e recebendo apenas os meses em que trabalhavam. Nas férias grandes (à época, Agosto e Setembro), ou mesmo no período de exames (Julho), eram dispensados sem direito a qualquer vencimento. O primeiro objetivo de luta foi o pagamento de 12 meses por ano.

Por sua vez, Agostinho Lopes, em entrevista datada de 2002, ligado nessa época ao Grupo de Estudos dos Professores do Norte (cidade do Porto) refere:

[...] penso que há um conjunto de elementos muito ligados à crise do ensino existente que, podemos dizer, estava a potenciar o aparecimento deste movimento. Ele surge muito na base do principal problema concreto dos chamados professores provisórios ou eventuais, o pagamento das férias. O facto de este professor chegar ao fim de Julho e ficar desempregado à espera de um novo ano lectivo, sem vencimento durante Agosto e Setembro, foi o principal impulsionador para a emergência dos Grupos de Estudo.

António José Costa Carvalho, um dos fundadores dos Grupos de Estudo dos professores do Norte, em relação aos objetivos da sua criação e à influência das lutas académicas nos principais protagonistas, afirma, em entrevista datada de 2003, o seguinte:

Os Grupos de Estudo foram criados por múltiplas razões, conforme a dinâmica que, nos vários locais, lhes foi sendo impressa. Mas, essencialmente, foram uma voz de protesto dos professores eventuais e provisórios, que entravam em grande número nas escolas preparatórias, criadas em grande quantidade, no sentido de não aceitarem as regras do antigo regime que vigoravam nas escolas do sistema. Insurgiam-se contra isso. Tudo isto em conjunto com toda uma dinâmica que vinha das lutas académicas vividas dois ou três anos antes, nomeadamente a de 69, criou uma onda de protesto, de aglutinação, de convergência e de ligação entre professores, que se querem organizar noutros pontos do país e sobretudo a nível do Porto. No Porto, quando começamos a fazer qualquer coisa, a estabelecer objectivos etc., descobrimos que em Lisboa já havia outros que iam mais à frente do que nós e que já vinham nos jornais. Estes propósitos iniciais são alargados ao longo dos três anos de trabalho dos Grupos de Estudo.

De fato, os quatro entrevistados referidos, que constituíram o movimento embrionário dos Grupos de Estudo, são unânimes no que diz respeito aos objetivos que presidiram à formação deste movimento de reflexão sobre a profissão docente e de reivindicação por direitos elementares, aliás, na mesma linha de Rui Grácio que manifesta a mesma posição em relação aos objetivos de criação do referido movimento (1995). Os entrevistados referem, também, que os movimentos estudantis

de 1962 e 1969 e as respetivas lutas académicas terão constituído a grande escola de consciencialização ideológica destes jovens professores, protagonistas do movimento que se alargou de Norte a Sul de Portugal. Elsa Oliveira, Costa Carvalho e António Teodoro consideram que na origem do movimento não esteve nenhuma força política, quer do ponto de vista organizativo quer estratégico, apesar de alguns dos seus fundadores pertencerem ou serem simpatizantes do Partido Comunista, então na clandestinidade. A este propósito, Costa Carvalho, na entrevista citada, refere:

A ideia que eu tenho é a seguinte: há gente que esteve sempre no PCP mas que não tinha condições para influenciar, porque se o tivesse feito os GE ter-se-iam reduzido a uma minoria sem expressão. O que de facto caracterizou, deu visibilidade ao projecto dos GE foi a sua dinâmica, a sua ligação às escolas e foi a identificação dos seus objetivos com aquilo que, de facto, os professores sentiam nas escolas e também a identificação por parte dos professores com os seus próprios interesses.

Apesar de existirem membros dos Grupos de Estudo que pertenciam (clandestinamente) ao Partido Comunista, esse facto, de acordo com três dos entrevistados, parece não ter influenciado, nem a formação dos Grupos de Estudo, nem os seus objetivos, nem a sua dinâmica nem, tão pouco, as suas estratégias. O que significa que, tendo sido um movimento cujas condições históricas propiciavam a oposição ao regime, se afirmou de um modo espontâneo, fruto do descontentamento da classe docente em relação à sua situação profissional, sobretudo de natureza salarial. António Teodoro refere: «Pelos elementos de que disponho, pode-se afirmar que a formação dos GE, em 1971, não obedeceu a uma diretiva partidária.»

Elsa Oliveira salienta que, do ponto de vista ideológico, se identificava, totalmente, com as posições políticas do Partido Comunista Português mas, questionada sobre a influência do PCP na formação e dinâmica dos Grupos de Estudo, afirma:

Na minha opinião não teve um papel direto. De facto os GE nasceram a partir de um conjunto de professores que começaram a se reunir para discutir estes problemas. Havia pessoas que hoje ainda estão ligadas ao PCP e que poderiam defender algumas ideias que viessem do PCP; mas as decisões eram tomadas naquele coletivo. Com uma série de professores sem qualquer ligação política que eu, pelo menos, tenha conhecido até hoje e, nessa medida, considero que os GE, enfim, tomaram os seus caminhos, tiveram as orientações a partir deste conjunto de professores que se reuniam e discutiam as questões.

Em relação a esta questão de influência partidária na origem dos Grupos de Estudo, Agostinho Lopes, membro do partido Comunista desde 1968, anterior, por isso, à formação do movimento, tem uma posição algo diferente da opinião manifestada pelos anteriores inquiridos em relação à influência do Partido Comunista na constituição do movimento. Refere o seguinte: “A minha ideia é que o Partido está presente desde o princípio neste processo e a partir daí anima, organiza os seus membros e impulsiona o movimento. A partir dessa data há alguma coordenação nacional”. Esta posição vem ao encontro da tese defendida por Rui Grácio (1995) de que o Partido Comunista Português esteve na origem do movimento dos Grupos de Estudo que se estendeu de Norte a Sul do país e que acabou por imprimir na consciência dos professores uma consciência política que, na época, a maioria não possuía.

De facto, as condições de trabalho dos professores e do ensino público, em Portugal, exigiam que, apesar da ausência de liberdade imposta pela ditadura, se manifestassem contra as condições precárias da sua situação profissional e do exercício da profissionalidade docente.

O Campo Empírico: o discurso dos entrevistados

Apesar de termos referido anteriormente alguns aspetos do discurso de quatro dos principais protagonistas na constituição do movimento pré-sindical Grupos de Estudo do Pessoal Docente do

Ensino Secundário (GEPDES), que se inicia nos finais de 1970 e se prolonga até meados de 1974, interessa-nos salientar e analisar o seu discurso relativamente às seguintes categorias, de acordo com a proposta de análise de conteúdo de Bardin (1979): Objetivos que presidiram à formação dos Grupos de Estudo, consciência política dos seus membros, dificuldades enfrentadas pelos Grupos de Estudo, envolvimento do Partido Comunista Português na formação dos Grupos de Estudo e influência dos Grupos de Estudo na emergência do Sindicalismo docente. Algumas das questões colocadas no inquérito por entrevista envolviam, precisamente, essas categorias que constituirão as nossas unidades de análise.

Objetivos que presidiram à formação dos Grupos de Estudo (GE)

Em relação à primeira categoria selecionada – objetivos que presidiram à formação dos Grupos de Estudo -, os entrevistados são unânimes em afirmar que o movimento foi, essencialmente, “uma voz de protesto” relativamente à crise do ensino e à situação em que os professores provisórios e eventuais do ensino preparatório e secundário viviam na época, ou seja, eram colocados nas escolas nos meses de Outubro ou Novembro e, a partir de Julho, eram despedidos, ficando sem salário durante o período de férias até à colocação do ano letivo seguinte que poderia ocorrer em Outubro ou ao longo do mês de Novembro. Esta posição está de acordo com a perspectiva manifestada por Rui Grácio (1995, p. 390) quando refere que este movimento se constituiu «nas fronteiras da legalidade» representando uma «designação eufemística» que, desde o início, «cobre uma ação prioritariamente orientada por objetivos de reivindicação profissional.»

Consciência política dos membros dos Grupos de Estudo

No que diz respeito à consciência política dos membros dos Grupos de Estudo, fica a ideia de que os responsáveis pelo movimento, os principais protagonistas tinham, de facto, uma consciência política, sobretudo porque tinham já um passado de luta nos movimentos associativos estudantis, vivido as crises académicas da década de sessenta e que foram «impulsionados por professores mais velhos, resistentes antifascistas ou de formação democrática» (AT). Não é tão clara a consciência política dos professores que foram aderindo ao movimento: «haveria muitos professores que não tinham exatamente uma ideia tão profunda das possíveis consequências e significado dessas movimentações» (AL). «A grande maioria não tinha essa consciência mas adquiriu-a ao longo da luta» (CC); «na raiz dos GE está muita gente que já tem algum passado de luta. Era tudo gente que politicamente era consciente» (EO).

Dificuldades enfrentadas pelos Grupos de Estudo

A expressão de Rui Grácio (1995) de que os Grupos de Estudo se constituíram como um movimento de professores que atuou nas «fronteiras da legalidade» é significativa das dificuldades de natureza política enfrentadas pelos professores, sobretudo, dos seus protagonistas. Como afirma Elsa Oliveira, foram «as dificuldades próprias de quem se opunha ao regime», cujos protagonistas foram catalogados como «um grupo de malfeitores, indivíduos perigosos e maus colegas» (Costa Carvalho). Foi, por isso, um movimento que se constituiu na clandestinidade com todos as consequências de natureza política e profissional a que estavam sujeitos os seus principais protagonistas, incluindo a possível expulsão do ensino. António Teodoro considera que as próprias características da profissão docente, «uma profissão muito heterogênea e, na sua maioria, receosa das consequências de atitudes que pudessem ser classificadas pelo poder (desde o político aos diretores de escolas) de subversivas» contribuíram para alguns limites e tomada de precauções na ação do movimento.

Neste sentido, as principais dificuldades enfrentadas pelos Grupos de Estudo relacionaram-se com o facto de ser um movimento de reivindicação que agia na ilegalidade, no interior de um

regime ditatorial que proibia todo o movimento associativo e sindical «com ausência total de liberdades cívicas e políticas» (AT) e, conseqüentemente, os obstáculos no interior de algumas escolas colocados pelos diretores e pela polícia política que teria as suas redes de contactos no interior das próprias escolas. As dificuldades de comunicação entre as várias regiões do país poderiam ter gerado algumas divergências no seio do movimento. No entanto, a estratégia utilizada de fazer circular, por todo o país, um abaixo-assinado que continha os aspetos essenciais da luta dos professores terá contribuído para a unidade no seio do próprio movimento, tal como a realização de reuniões conjuntas, como a que aconteceu em Tomar⁸, que contribuíram para o fortalecimento dos Grupos de Estudo.

Envolvimento do Partido Comunista Português (PCP) na formação dos Grupos de Estudo

Um dos aspetos que tem suscitado alguma discussão e dúvidas é o da participação do Partido Comunista Português na formação do movimento, como estratégia de oposição ao regime. As posições dos inquiridos, como veremos, não são consensuais.

Em relação à responsabilidade do Partido Comunista na formação dos Grupos de Estudo, a posição dos entrevistados é divergente. Elsa Oliveira, António Teodoro e Costa Carvalho são perentórios na afirmação de que não houve qualquer intervenção direta do partido comunista, embora alguns dos membros protagonistas dos Grupos de Estudos fossem simpatizantes ou filiados no partido. O que conferiu dinâmica ao movimento “foi a identificação dos seus objetivos com aquilo que, de facto, os professores sentiam nas escolas e também a identificação por parte dos professores com os seus próprios interesses” (CC); “Os GE era um movimento de professores e não um movimento com raiz política” (EO); « a formação dos GE em 1971 não obedeceu a uma diretiva partidária» (AT). Em oposição a estas perspectivas Agostinho Lopes, membro do Partido Comunista afirma, claramente, que “o Partido esteve presente desde o princípio neste processo e a partir daí anima, organiza os seus membros e impulsiona o movimento”, posição que, como já afirmamos se ajusta à tese defendida por Rui Grácio (1995). Se do ponto de vista político não terá havido influência do Partido, dada a dinâmica do próprio movimento e a diversidade de posições ideológicas, parece ser clara a influência ao nível organizativo. A isso mesmo se refere Agostinho Lopes:

É evidente que o Partido como corpo estruturado no país tem aí um papel decisivo, porque tinha a sua própria estrutura, e o Partido tinha uma estrutura regional, Norte, Beiras, Lisboa, Sul, penso que no fundamental eram estas as grandes regiões. Acaba portanto a própria estruturação do Partido através dos militantes que tinha, das organizações que tinha, por reproduzir e levar a alguma estruturação na abordagem dos próprios professores.

A estrutura regional adotada pelos Grupos de Estudo em todo o território nacional foi muito idêntica à própria estrutura do partido comunista. Por outro lado, o discurso do próprio Agostinho Lopes revela também que nas reuniões do partido se discutia o movimento dos professores em torno do Grupo de Estudos. Elsa Oliveira faz algumas considerações a este respeito: «O Agostinho Lopes teve influência clara nos GE e, portanto, é natural que ele trouxesse algumas orientações vindas do PCP, que defendia nas nossas reuniões, e que, muitas vezes, foram inseridas”. Mas, - continua -, são coisas diferentes: “Uma coisa é os GE seguirem as orientações do PCP outra coisa era, por vezes, haver orientações do PCP que os GE seguiam porque estavam de acordo com elas e que eram discutidas no coletivo dos GE que não tinham nada a ver com o PCP.” Se na origem dos Grupos de Estudo o partido comunista não terá tido qualquer interferência, como referem três dos entrevistados (EO, CC, AT), é muito provável

⁸ Cidade do distrito de Santarém, que se situa na bacia hidrográfica do Tejo, a cerca de 140 Km de Lisboa.

que a tenha tido posteriormente pela ligação de alguns dos seus membros ao partido comunista: «A partir de finais de 1972, é muito provável que a Direção do PCP (setor intelectual) tivesse uma informação regular das atividades desenvolvidas nos GE e incentivasse a sua rede de militantes a integrar e mobilizar apoios e militância para os GE» (AT).

Influência dos Grupos de Estudo na emergência do Sindicalismo docente

Uma das questões que assume grande relevância diz respeito à influência dos Grupos de Estudo na organização do sindicalismo docente logo após a revolução de Abril de 1974, dado que, logo no mês de Maio foram constituídos os sindicatos de professores a nível nacional, divididos por regiões (Norte, Centro, Grande Lisboa e Zona Sul).

A este propósito, os entrevistados manifestaram posições convergentes dado que quem protagonizou o movimento dos Grupos de Estudo acabou por ser também protagonista na fundação dos sindicatos de professores: «as pessoas que estavam nos sindicatos de professores foram formadas nos GE que foram uma escola de sindicalistas (...) o aparecimento dos sindicatos só era possível com uma organização pré-existente já suficientemente forte» (EO); «os quadros que formaram os sindicatos vieram dos GE e foram o suporte dos sindicatos» (CC). A movimentação dos professores que se seguiu à Revolução de abril foi dirigida pelos quadros dos GE e «foram os GE que convocaram os primeiros plenários que deram origem às Comissões Instaladoras dos sindicatos» (AT).

A posição dos inquiridos coincide no que diz respeito à influência dos Grupos de Estudo na emergência e formação dos sindicatos de professores. O discurso de Agostinho Lopes tem uma maior amplitude política em relação ao discurso de Elsa Oliveira, Costa Carvalho e António Teodoro: para além de considerar que os GE foram uma «escola de quadros» e que são os quadros dos GE que organizam as lutas dos professores no período posterior ao 25 de Abril de 1974, considera, também, a relevância do papel político dos protagonistas principais do movimento na própria vida política do país e na formação de alguns quadros políticos que ocuparam posições de relevo na vida política portuguesa, no período posterior à revolução de 1974.

Dos grupos de estudo à emergência e afirmação do sindicalismo docente

No ano de 1972-1973, vésperas da Revolução, apenas 13% dos professores do Ensino Preparatório (5º e 6º anos) eram efetivos, isto é, pertenciam a um quadro de escola; no ensino técnico-profissional, a percentagem era ligeiramente superior, situando-se nos 17,8%. Por sua vez, no ensino liceal, a que apenas alguns alunos tinham acesso (os filhos da burguesia ou de outros grupos sociais favorecidos), a percentagem de professores com situação profissional estável, situava-se em 33,8% (Teodoro, 1974).

O Grupo de Estudos dos Professores do Norte (Porto), ao fazer um balanço da situação geral do ensino, após a reforma Veiga Simão (1969), que abriu as portas à democratização da educação, constata que um dos problemas centrais do ensino em Portugal se relaciona com a degradação social, pedagógica e económica da classe dos professores que constituem os agentes fundamentais de qualquer possível reforma. A explicação para este facto envolve múltiplos aspetos, no entanto, é de assinalar que um dos mais importantes foi o ostracismo e passividade em que caíram os professores perante a sua profissão, uma certa «amnésia coletiva» a que se refere Gomes Bento (1978). Neste sentido, recuperando um vigoroso protagonismo perante o poder, a classe docente portuguesa preparava-se para um novo quadro de intervenção e a revolução de abril abre novos horizontes e permite o reequacionamento das questões da profissão docente e da educação portuguesa (Fernandes, s/d.). Neste sentido, a revolução de abril de 1974 significou um momento

de ruptura, com repercussões profundas na situação profissional dos professores e na constituição de uma consciência de classe. A conquista da liberdade possibilitou a livre organização de associações sindicais de professores que, por sua vez, permitiu a mobilização da classe docente para a luta pela melhoria da sua situação profissional e, ao mesmo tempo, pela democratização da educação.

Nos finais do mês de abril e nos primeiros dias de maio de 1974 formaram-se em todas as regiões do país os sindicatos dos professores. A dinâmica herdada dos Grupos de Estudo permitiu, por parte dos professores, uma participação galopante em todos os movimentos sociais, relacionados ou não com os problemas dos docentes, do ensino e da educação. O conceito marxista de «posição de classe» adquiriu, nesta época, grande visibilidade através da participação dos professores nas manifestações populares e em múltiplas formas de luta do movimento operário. Os grandes movimentos sociais em defesa das conquistas da Revolução tiveram repercussões na afirmação dos sindicatos e na participação ativa dos trabalhadores na atividade sindical. Como afirma Paulo Sucena, ex-Secretário Geral da Federação Nacional dos Professores (FENPROF), que substituiu António Teodoro, em 1993, «a força dos sindicatos e a participação dos professores na vida sindical foi sempre crescendo e de uma maneira muito viva ao longo do primeiro ano da Revolução» (1995, p. 42). Estamos perante uma fase de afirmação do sindicalismo docente, de um sindicalismo de cariz revolucionário e reivindicativo. Como afirma Teodoro (2006, p. 38), «nunca, em tão curto período de tempo, se verificaram tantas e tão profundas mudanças na condição docente em Portugal.» Nos primeiros dias da Revolução os professores, num claro processo autogestionário, único no quadro europeu, tomaram nas suas mãos a gestão das próprias escolas, através de comissões eleitas, afastando as antigas administrações das escolas e reitores dos liceus, nomeados pela ditadura. O processo de gestão democrática das escolas (ainda não configurado por qualquer legislação) pôs fim à gestão autoritária das escolas e os professores, ao tomarem nas suas mãos a gestão dos estabelecimentos de ensino e educação, num exercício autogestionário, independente do poder central (Barroso, 2009; Lima, 2009, 2007) iniciaram o processo de democratização das escolas e geriram, ao longo de mais de trinta anos,⁹ o processo de acesso de todos à educação, dimensão primeira e fundamental da democratização da educação.

Parece, pois, ser indubitável que, como escreve Teodoro (1990, p. 111), «a constituição de associações representativas dos professores marca decisivamente, em diferentes momentos históricos, o próprio processo de construção da profissão docente», da sua identidade profissional e, com maior veemência, no período posterior ao 25 de Abril de 1974. Esta constatação não diz apenas respeito ao sindicalismo pós-revolução, mas a diferentes momentos históricos, tais como no século XIX, com o Monte Pio Literário (1813-1815) e no século XX, com a criação do primeiro sindicato de professores (1911) e, posteriormente, com a constituição dos Grupos de Estudo (GEPDES, 1971), que representam, como já tivemos ocasião de escrever, (Tavares, 2004) uma espécie de código genético dos sindicatos de professores tal como hoje os conhecemos.

⁹ O novo modelo de gestão surge pelo Dec.-Lei 75/2008 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e que põe fim à gestão democrática participativa pela reintrodução da figura do Diretor, conferindo-lhe poderes quase absolutos. O novo modelo de gestão pode constituir o primeiro passo para a 'privatização e elitização' do ensino público e, simultaneamente, representa um instrumento de controle das escolas e dos professores, quebrando solidariedades entre os professores, historicamente construídas. Com este Dec.-Lei são revogados o Dec.-Lei nº 115-A/98 e o Dec. Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho. Sobre este aspeto, vale a pena ler o parecer de João Barroso, solicitado pelo próprio Ministério da Educação, sobre o Projeto de Decreto-Lei 771/2007-ME, disponível em <http://www.dgrhe.min-edu.pt/web/14650/autonomia> data de acesso 15 de Julho de 2013.

Após o período revolucionário, os sindicatos de professores passam a afirmar-se, não apenas como forças reivindicativas, mas também como núcleos de reflexão e debate sobre as grandes temáticas do ensino, da educação e da profissão docente e são determinantes na definição das grandes linhas das políticas educativas.

Foi no âmbito dos sindicatos de professores que se efetuaram as reflexões mais profundas e mais profícuas sobre todas as questões que, em cada momento, se entenderam prioritárias para a educação e foi, também, por meio dos sindicatos que se promoveram as grandes lutas que conduziram a substanciais melhorias na qualidade do ensino e na própria profissão docente. Para dar alguns exemplos, não existiria uma Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) sem o empenho e a determinação, durante longos anos, dos sindicatos de professores através da discussão nas escolas dos projetos de lei dos partidos políticos e das suas propostas em oposição ou consonância com as apresentadas pelos partidos políticos, então representados na Assembleia da República. Lembre-se, a este propósito, que do quadro partidário com assento parlamentar (Partido Socialista (PS), Partido Social Democrata (PSD), Partido Comunista Português (PCP), Centro Democrático Social (CDS), Movimento Democrático Popular (MDP/CDE) e União Democrática Popular (UDP), o único partido que não apresentou um projeto de lei de Bases foi o partido mais à direita no espectro político de então, o Centro Democrático Social (CDS); não existiria um regime jurídico da formação de professores nem um estatuto da carreira docente dos professores do Ensino Básico e Secundário (1989-1990) se os professores, em torno dos seus sindicatos, não tivessem travado duras lutas em prol da sua exigência e da sua efetivação. A democratização do ensino e a gestão democrática das escolas foram, durante os anos que se seguiram ao 25 de abril de 1974, bandeiras fundamentais dos sindicatos por se ter a plena convicção de que o acesso de todos à educação, o aumento da qualidade da educação e o sucesso educativo não seriam possíveis sem estes instrumentos. Os sindicatos de professores têm sido, pois, um importante e decisivo espaço de reflexão e debate, de solidariedades, de confluência e de ação comum e parece ser inquestionável que a sua intervenção tem contribuído, ao longo dos anos, para a construção de identidades profissionais, para a defesa dos interesses profissionais dos professores, mas também para a exigência de um ensino de qualidade através da exigência de profundas transformações nas políticas de educação. É indubitável que os sindicatos de professores se constituíram como espaços de reflexão e de mobilização da classe docente em torno dos grandes problemas profissionais e, simultaneamente, como espaços de debate sobre os problemas do ensino e da educação.

Todavia, na história recente do sindicalismo docente, as grandes opções foram sempre determinadas por questões que se prendem com raízes nacionais que passam pela determinação salarial, pelas condições de trabalho, pela valorização da carreira docente e pela exigência de regimes jurídicos configuradores da formação docente, tal como pela batalha em prol da qualidade do ensino e da melhoria dos equipamentos escolares. No contexto atual de internacionalização, não assistimos a uma transnacionalização e a uma luta concertada dos sindicatos de professores portugueses com outros sindicatos internacionais, sobretudo europeus, o que constitui um dos paradoxos em que se encontra o sindicalismo docente português, tendo em conta a globalização da economia e, conseqüentemente, a exploração globalizada. Se os problemas com que os professores portugueses se debatem, apesar das especificidades locais, poderem ser enquadrados no âmbito das conseqüências nefastas da globalização económica e da agenda global para as próximas reformas da Educação, então, não faz sentido que as lutas sindicais continuem a concentrar-se num espaço de localização doméstica. Se, como afirma Teodoro (2001, p. 151), «os efeitos da globalização estão bem presentes nas políticas educativas atuais dos diferentes países, deixando muitas vezes um leque diminuto de opções aos Estados nacionais», a satisfação das reivindicações sindicais compete cada vez menos aos Estados

nacionais para estar cada vez mais dependente de instituições europeias e dos mandatos políticos internacionais ditados para o setor da Educação pelas agências internacionais (OCDE, BM, FMI). Sendo assim, cresce, entre os professores, o sentimento de frustração, ceticismo, desencanto e de impotência relativamente à alteração da sua situação profissional e à sua contribuição para alterar as macro orientações das políticas educacionais. De um modo crescente, os professores sentem que são cada vez mais instrumentos de um poder dominante ao serviço de uma estratégia económica global que lhes escapa, que a profissão docente se funcionalizou e burocratizou e que o conhecimento, património universal da humanidade, se mercantilizou e se privatizou. De facto, no quadro atual, não se vislumbra a valorização da profissão docente no sentido do reconhecimento de que o professor é um intelectual que deve produzir conhecimento, aliando a reflexão à ação e cujas contribuições para a formação de cidadãos críticos e participativos deveriam ser socialmente reconhecidas e valorizadas.

O neoliberalismo e a crise do sindicalismo docente

As décadas de oitenta e noventa constituem um período de profundas mudanças políticas, económicas e sociais, cujas consequências se repercutiram no domínio das políticas educativas e da ação sindical docente. É ao longo deste período que se redefinem as funções do Estado, induzidas, em grande parte, pelas políticas internacionais, sobretudo da ainda Comunidade Económica Europeia (CEE) e, particularmente, das respectivas agendas económicas. A reorganização social que neste período se produz tem como fundamento e consequência uma nova concepção de racionalidade económica e empresarial (racionalidade instrumental) que procuram vantagens competitivas na economia internacional. A razão instrumental de que já falavam, criticamente, Max Weber e os filósofos da Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) invade o campo educativo e a atividade burocrática dos professores. Alteram-se, por isso, os critérios de gestão, baseados na excelência, na performatividade, na *accountability* e na eficácia o que, inevitavelmente, conduz à reestruturação do tecido empresarial, à falência de pequenas e médias empresas, à flexibilização da legislação laboral e ao desemprego de milhares de trabalhadores não especializados, mas também a diminuição drástica dos postos de trabalho para os quadros com formação académica superior. Dados do Instituto Nacional de Estatística (PORDATA e INE, 2013)¹⁰, apontam para uma taxa anual de desemprego da ordem dos 17,4%, o que significa um aumento de 1,8%, relativamente ao ano de 2012 e de cerca de 10% desde 2003. Os dados disponíveis, referentes ao ano de 2012, fixam a taxa de desemprego dos trabalhadores com formação académica superior, em 11,9%. Se a proporcionalidade se mantiver, em relação ao aumento da taxa de desemprego para o ano de 2013, significa que o desemprego dos trabalhadores com formação académica superior se situará em cerca de 13,7%. Para se entenderem melhor os valores apresentados, a população ativa, em Portugal, é, atualmente, de cerca de cinco milhões e quatrocentas mil pessoas sendo que, um milhão e cem mil possuem habilitação académica superior. Estamos, por isso, a referir-nos a cerca de 130 a 150 mil desempregados com formação académica superior.

Os tradicionais direitos dos trabalhadores, muitos deles conquistados após a Revolução de 1974 e que foram, em grande parte, o resultado das lutas sindicais e assegurados pelo Estado-Providência e pelo estado de Bem Estar Social são postos em causa e, muitos deles, tendem a desaparecer. O Estado forte (Estado Providência) transformou-se em Estado fraco ao nível da

¹⁰ Os dados apresentados poderão ser consultados no seguinte endereço da PORDATA em colaboração com os dados apresentados pelo Instituto nacional de Estatística (INE):

[https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+desemprego+total+e+por+nivel+de+escolaridade+completo+\(percentagem\)-1009](https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+desemprego+total+e+por+nivel+de+escolaridade+completo+(percentagem)-1009)

garantia dos direitos inalienáveis das populações, sobretudo dos estratos sociais mais desfavorecidos mas, simultaneamente, transferiu a sua força (uma das consequências do consenso de Washington) para a garantia dos grandes interesses económico-financeiros internacionais em territórios nacionais (Santos, 2005). Torna-se, pois, necessário inverter a correlação de forças.

É neste contexto que as reformas educativas dos finais da década de noventa e dos primeiros anos do século XXI, supostamente inevitáveis, surgem vinculadas ao novo modelo económico e exigem um novo modelo gestor na tentativa de adaptar os indivíduos às novas exigências ditadas pela agenda económica e pelos desafios da sociedade de mercado e da denominada sociedade cognitiva. Educar para a eficácia e para a excelência constitui o *slogan* político que é, ao mesmo tempo, um ataque ao ensino público que, como se sabe, tem no seu seio os estudantes provenientes dos grupos sociais mais desfavorecidos. Em Portugal, as escolas públicas form objeto de grandes investimentos nos últimos 30 anos, o que significa que, atualmente, existem escolas de grande qualidade, quer no que diz respeito aos edifícios e condições de trabalho e de estudo quer ao nível de qualificação dos seus quadros docentes. No entanto, o processo de avaliação externa das escolas e a sua hierarquização no sistema de *rankings* contribuiu para um acentuado fosso entre as escolas frequentadas pelos grupos sociais mais favorecidos, que frequentam as escolas privadas e as públicas mais bem posicionadas no *ranking* e as frequentadas pelos mais desfavorecidos que, morando na periferia dos centros urbanos, acabam por frequentar as escolas públicas com menos condições e com professores com menos experiência de ensino e com mais dificuldade de acesso a cursos de formação e aperfeiçoamento. Esta situação acaba por ser geradora de grandes desequilíbrios no sistema público de educação entre escolas do “centro” e escolas da “periferia”.

As políticas educativas, ainda que despoletadas por iniciativa dos governos nacionais, com programas políticos e filiações ideológicas diferentes, estão em “sincronia com o que se passa a nível internacional, sobretudo no âmbito dos países que constituem a União Europeia” (Lima & Afonso, 2002, p. 7).

Quando, em meados nos anos 80, o Partido Social Democrata (PSD) partido liberal de centro direita, assume, com maioria absoluta, o governo português, assiste-se a uma desenfadada hostilização ao movimento sindical mais representativo e à procura de fragmentos sindicais que possam legitimar, por meio da «negociação», as suas políticas conservadoras, à revelia das organizações com maior representatividade, à semelhança do que, anos antes, se tinha passado no Reino Unido, com Margaret Thatcher.

O movimento sindical docente português, ainda que a partir de meados dos anos oitenta tenha seguido um percurso autónomo relativamente ao movimento sindical operário, não pode ser analisado sem ter em conta o que a nível global se passou no movimento sindical português e internacional. Ao contrário das décadas de sessenta e setenta, em que as mitologias socialistas e autogestionárias concorriam com o liberalismo económico e refreavam a fé depositada no mercado, atualmente, com a crise e a descrença nas metanarrativas que em muito regularam as aspirações dos povos até à década de 80 do século XX, é mais difícil encontrar alternativas credíveis. Como afirma Santos (1999, p. 214), a esperança transformou-se em espera e «a aspiração utópica não reside em propor soluções desproporcionadas para os problemas postos, mas antes na capacidade para formular problemas novos para os quais não existem ainda soluções.» A crença nas capacidades reguladoras do mercado, na concorrência e na competitividade, nas ideologias meritocráticas e no sucesso, no racionalismo económico, na empresa como sinónimo de organização, nos resultados quantificáveis, no controlo da qualidade, etc., é, em boa parte, sinónimo e significado essencial de modernização e de progresso. Neste quadro, as organizações são percebidas como meramente instrumentais, devendo subordinar-se a critérios de produtividade, *accountability*, eficácia e de eficiência,

semelhantes aos das organizações económicas. Assentes na ideologia de mercado, as tendências neo-liberais, especialmente presentes a partir da década de oitenta, colocaram o sector público «no banco dos réus». Em nome da racionalidade económica, instrumental e burocrática, os sindicatos, sobretudo os que estão enraizados no movimento operário, passam a ser considerados pelo patronato como forças de bloqueio e obstáculos ao desenvolvimento. A ofensiva ideológica e política, articulada com as novas práticas do patronato e sustentadas pelos governos, visam reduzir a influência e a força dos sindicatos e enfraquecer a sua ação. Por outro lado, a perspectiva de desemprego e de precariedade de emprego (agora diz-se flexisegurança) diminui, cada vez mais, a margem de manobra dos sindicatos; a sua capacidade de mobilização, num quadro de acentuada crise social, decorrente das sucessivas crises económicas e da transformação das sociedades laborais em sociedades de risco e de insegurança (Beck, 2002), é cada vez menor. Importa hoje, essencialmente, garantir um posto de trabalho o que significa que as lutas por direitos coletivos passaram a ser patologicamente individualizadas.

No que diz respeito às políticas educacionais, a modernização da educação e da escola é apresentada como um desígnio nacional: «a recuperação de atrasos, os exemplos de outros países e os desafios da integração na Europa Comunitária, as metas estatísticas, o combate ao desperdício e à ineficácia, o elogio da excelência, vão de súbito surgir como temas maiores e, frequentemente, mais associados à capacidade técnica e gestonária, e a imperativos de modernização, do que propriamente a opções políticas de fundo (Lima, 1992, p. 4).

O que é de assinalar a este respeito, é que se estabelece uma ruptura com o discurso que prevalecia desde 1974, ou seja, o da democratização da educação, como se este objetivo tivesse já sido plenamente alcançado. O discurso da democratização é, agora, reconvertido e subordinado às ideologias da modernização e da mercantilização. As prioridades políticas tendem a ser estabelecidas em função do mito da modernização construindo-se uma nova semântica onde possam enquadrar-se, com novos significados, os conceitos de democratização, participação, autonomia, justiça social, etc. Os discursos proferidos em matéria de educação apontam, todos eles, para a importância da Educação como factor condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico e para a necessidade de o sistema educativo preparar os jovens para responder eficazmente aos novos desafios da nova sociedade da inteligência, da informação e do conhecimento. Todavia, os critérios que presidem aos discursos sobre a valorização da Educação, muitos deles retóricos, são, nitidamente, de carácter economicista e meritocrata, reduzindo, cada vez mais, a ação e a função dos sindicatos e lançando um manto de incerteza sobre o seu futuro.

O sindicalismo docente não é alheio ao refluxo generalizado do movimento sindical, alimentado por governos de maioria absoluta (muitos deles de direita) e pela ausência de conquistas de natureza reivindicativa. Não é alheio, sobretudo, às investidas cada vez mais agressivas do neoliberalismo económico-financeiro e à submissão do Estado aos interesses hegemónicos. Numa época de profundas crises políticas e económicas em grande parte dos países europeus, nalguns casos absolutamente manifestas (Portugal, Espanha, Grécia, Irlanda, Chipre), noutros, ainda latente, a luta pela manutenção do posto de trabalho constitui um dos objetivos prioritários dos trabalhadores e, conseqüentemente, dos trabalhadores da educação, entre os quais se situam os professores.

Segundo a perspectiva do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1995, p.132) «o futuro do sindicalismo é tão incerto, como tudo o resto nas sociedades capitalistas do fim do século. Nem mais nem menos.» Neste sentido, o sindicalismo teria ciclos vitais, ciclos esses mais ou menos coincidentes com os do capitalismo. Se a morte do capitalismo não é, ainda, uma questão que se coloque nos nossos dias, então, também o sindicalismo terá uma vida imprevisível. Se esta tese é correcta, e acreditamos que sim, uma vez que as grandes lutas sindicais têm

coincido com os grandes ataques do sistema capitalista aos direitos dos trabalhadores, então, por que motivo se verifica um paradoxo entre a ascensão e disseminação do capitalismo, com profundas transformações e reajustamentos e uma certa decadência e crise do sindicalismo?

A crise do sindicalismo manifesta-se, parece-nos, a vários níveis: em primeiro lugar, assiste-se a um divórcio entre uma grande parte dos trabalhadores, nomeadamente dos professores, e as suas estruturas sindicais. Este divórcio manifesta-se na progressiva dessindicalização bem como na perda de confiança nas ideologias que configuram o movimento sindical. Se nas décadas de setenta e oitenta a força mobilizadora foi centrípeta (cerca de 46,3% dos professores eram sindicalizados) os dados empíricos provam que, actualmente, é, em grande parte, centrífuga, sobretudo nos professores mais jovens que registam a menor taxa de sindicalização (28,8% e 26,5% para professores vinculados e não vinculados, respectivamente). Muitos professores deixaram de se considerar como educadores, mas como meros «prestadores de serviços», sem qualquer vínculo com a carreira docente, por isso, sem perspectivas de futuro. As contradições da Revolução, substancializadas em lutas ideológicas e políticas, com reflexos no movimento sindical¹¹ por um lado, e, por outro, a implementação de políticas neo-liberais, quer na economia, quer na educação, conduziram ao enfraquecimento dos sindicatos de professores, mas também à menor participação dos docentes e à sua divisão por diversos sindicatos nacionais, regionais e sectoriais. A criação de duas federações sindicais nos primeiros anos da década de 80 (FENPROF e FNE)¹² substancializa essa divisão e enfraquecimento, conduzindo, conseqüentemente, à «atomização da negociação». Não é, todavia, por este refluxo do sindicalismo docente e por uma certa desmobilização como resultado de um cansaço histórico, que o sindicalismo docente terá uma morte anunciada. É, no entanto, necessário que sejam operadas mudanças estratégicas de acordo com as transformações que, nos últimos anos, se produziram na sociedade portuguesa e nas sociedades europeias e americana. O sindicalismo docente, em Portugal, tal como noutros países europeus, vive momentos de adaptação às novas realidades que, entretanto, emergiram e, para as quais não estava preparado. Nesta perspectiva, o estudo e análise permanentes dos novos fenómenos que atravessam as sociedades são imprescindíveis para a compreensão dessas realidades e para a reformulação de métodos e práticas de ação sindical.

Um outro fenómeno que pode levar-nos a melhor entender a crise do movimento sindical prende-se com o sucessivo incremento do individualismo como forma de participação social nas sociedades capitalistas mundiais, fenómeno que privilegia o indivíduo em oposição ao colectivo. A era do individualismo, sob a capa da autonomização e liberdade individuais, materializada nos diversos sectores da actividade social, visa, precisamente, o desmoronamento do colectivo e, por isso, do direito colectivo à reivindicação e à indignação, para além de contribuir para o enfraquecimento e crise de valores que assentam, precisamente, no colectivo, tal como a

¹¹ Referimo-nos, sobretudo, ao dissenso existente na sociedade portuguesa entre as forças políticas que exigiam um percurso que conduzisse a uma sociedade socialista e que dominaram o poder no período de 1974-1975 (Partido Comunista Português, Movimento Democrático Português (MDP) e outros partidos de uma esquerda mais radical) e os partidos com uma visão social democrata europeia, onde se incluíam o Partido Socialista Português, Partido Social Democrata e o partido mais à direita, Centro Democrático Social (CDS). Estas lutas político-ideológicas que se refletiram nas opções económicas e na vida social portuguesa, tiveram os seus reflexos na construção dos sindicatos, com visões ideológicas diferentes e nas opções sindicais por parte dos trabalhadores e, obviamente, dos professores. As conseqüências desse dissenso político ideológico na vida sindical, aliadas às políticas neoliberais que se iniciaram na década de 80, foram materializadas na divisão, enfraquecimento, fragilização e corporativização do movimento sindical docente e, conseqüentemente, na diminuição da participação dos professores na vida sindical.

¹² Federação Nacional dos Professores e Federação Nacional de Educação.

solidariedade e a luta por interesses comuns. Num tempo de fluidez, de fragilidades, de relatividade extrema e de profundas ambivalências, os problemas sociais e coletivos tendem a ser solucionados individualmente, o que gera uma atomização social e o desinteresse pelo coletivo. Este individualismo não é uma novidade histórica, pelo contrário, é uma herança da modernidade e um dos princípios em que se fundamentou a ascensão da burguesia e os seus projectos de controlo social. Como afirma Teodoro (1990, p. 111),

a criação e o desenvolvimento do modelo de organização laboral centrado em *círculos de qualidade* insere-se nessa procura de salvaguardas contra a massificação e de respeito pela autonomia do indivíduo. O patronato utiliza estes pequenos coletivos como um compromisso entre o individualismo, que depressa significa indiferença face ao destino da empresa, e o sentimento colectivo que massifica e é portador de grandes solidariedades.

Este modelo individualista é hoje encarado, ao nível das empresas, como uma alternativa ao movimento sindical. Muitos dos salários praticados em diversos setores privados são o resultado, não de uma negociação coletiva, mas de uma negociação individual. O recrudescimento do individualismo conduz, pois, à valorização de pequenos grupos que ganham cada vez maior importância no interior das empresas e passam a ser o grande suporte do seu funcionamento, quebrando, assim, os laços de solidariedade com os restantes trabalhadores. Esta realidade começa a ser visível no ensino público, já está enraizada no ensino privado, quer ao nível do ensino básico e secundário, quer ao nível do ensino superior. Todavia, relembro as grandes discussões que se travaram em torno do Estatuto da Carreira Docente do ensino não superior (1989-1990), já aí se verificavam algumas divergências e clivagens que se relacionavam com questões setoriais e corporativas e que dividiam os professores. E é por isso que Braga da Cruz (1989), no Relatório apresentado sobre a *Situação dos professores em Portugal*, afirma que «não há uma identidade do professor em sentido lato, mas sim uma identificação com o seu grupo de pertença a nível de grau de ensino» (1989, p. 116). E mesmo a este nível se pode afirmar que no mesmo grau de ensino as identidades são divergentes e flutuantes em função de alguma diversidade existente em termos de habilitações académicas (bacharéis, licenciados, mestres, doutores) e até de tempo de serviço (início, meio ou fim da carreira), o que revela uma enorme fragilidade e fluidez do conceito de identidade profissional dos docentes.

No entanto, há outros traços que caracterizam o corpo docente português e que contribuem para a ausência de unidade, coesão e de uma única identidade profissional. Segundo dados relativos ao ano lectivo de 1990-1991 (Cadernos da Fenprof, nº 30), dois terços do professorado eram mulheres e dois terços tinham idades que não ultrapassavam os 39 anos de idade; no 2º ciclo, a percentagem de licenciados era de 56,8% e no terceiro ciclo e Ensino Secundário era de 68,3%; ocuparam uma vaga do Quadro de Nomeação Definitiva 61,2% dos professores do 2º ciclo e 58,8% dos professores do 3º ciclo e do Ensino Secundário; mais de um quinto dos professores do 2º e 3º ciclos e do Ensino Secundário estavam deslocados da zona de residência, o que tem, inevitavelmente, repercussões na taxa de sindicalização e contribui para a desmobilização dos professores. Estes elementos apontam para fenómenos como uma grande feminização e juvenilização da profissão docente, para uma menor qualificação académica do professorado quando comparada com outras profissões, para uma incompleta taxa de estabilidade e de profissionalização e para um elevado grau de transitoriedade e de mobilidade. Estes aspetos, como afirma Braga da Cruz (1989) no Relatório já citado, abalaram os pilares em que assentavam as representações tradicionais do professor, elementos necessários à construção de uma identidade profissional e de um sentimento de pertença a um mesmo grupo.

A privatização dos serviços e dos setores-chave da economia e a precarização do emprego, tal como a flexibilização das leis laborais, sobretudo no que diz respeito ao despedimento,

reflete-se negativamente no sector da Educação onde, de ano para ano, é cada vez mais elevado o número de professores desempregados e também cada vez maior o número de horários-zero nas escolas, devido à redução das taxas de natalidade nas últimas décadas e, conseqüentemente, à redução do número de alunos, mesmo tendo em consideração a democratização-massificação do ensino. No que diz respeito ao ensino superior, as vagas são cada vez em menor quantidade porque há cursos que deixam de existir, sobretudo na área das humanidades, havendo já professores doutorados no desemprego. Esta situação não pode deixar de ter repercussões negativas no movimento sindical, sobretudo no que diz respeito ao aumento da percentagem de taxas de dessindicalização. Efetivamente, como afirma Michel Launay, (1986) em épocas de crise económica, o sindicalismo ressent-se havendo sempre uma correlação entre o desemprego e as taxas de dessindicalização.

Como já referimos anteriormente, na história do sindicalismo docente, foram sempre as questões nacionais que presidiram às grandes opções sindicais, o que significa que nos encontramos ainda longe de uma transnacionalização das lutas sindicais e de um intercâmbio de experiências entre os sindicatos dos países que constituem a União Europeia e as experiências do movimento sindical nos países da América Latina, o que daria ao movimento sindical uma outra dinâmica e maior capacidade de pressão e de renovação. No entanto, o capitalismo globalizado é mais rápido que o sindicalismo e tem nas suas mãos os instrumentos adequados por meio dos quais vai fragilizando os sindicatos. Por isso, o pressuposto do movimento sindical tem de ser permanentemente a tomada de consciência de que a luta entre o sindicalismo e o capitalismo é sempre desigual.

Especificidades portuguesas da crise do movimento sindical

Apesar de a crise do movimento sindical (quer docente quer do movimento operário) não se verificar apenas em Portugal, mas ser comum aos restantes países da Europa, parece, no entanto, que em Portugal essa crise assume algumas especificidades. Também ao nível sindical, Portugal regista um atraso relativamente aos países mais desenvolvidos da Europa. Quando nesses países se entrava no período de concertação social (década de setenta), ocorreu em Portugal a Revolução do 25 de Abril de 1974 que alterou profundamente as relações entre o capital e o trabalho. É uma fase de grande mobilização coletiva, de nacionalizações dos sectores mais produtivos da economia nacional e de fuga de capitais para o estrangeiro. Assiste-se, neste período, a uma espécie de subordinação do Estado ao poder dos sindicatos, alterando-se, assim, a relação normal, fundamento de qualquer negociação. O Estatuto da Carreira Docente (ECD) dos professores e educadores foi objeto de duras lutas e de longas negociações, algumas delas de bastidores. Prevaleceu, nessa altura, a posição forte da FENPROF (Federação Nacional dos Professores) que sempre se bateu por uma carreira única para todos os professores e educadores.

Progressivamente, o Estado vai-se desideologizando e torna-se cada vez mais poderoso. Com um tecido empresarial extremamente frágil, com pequenos gestores sem cultura de gestão e com um Estado cada vez mais forte, o movimento sindical, movido por interesses partidários torna-se cada vez mais frágil, mais heterogéneo e mais corporativista (Teodoro, 1990).

Só no final da década de setenta se inicia em Portugal a fase de concertação social no momento em que nos outros países esse processo já estava em crise e avançavam para a flexibilização da relação salarial. No momento em que na maior parte dos países europeus houve mobilização dos trabalhadores em torno dos seus sindicatos, em Portugal havia repressão por parte dos instrumentos de uma ditadura que se prolongou por quase cinquenta anos; quando houve concertação, tivemos mobilização e nacionalizações e quando houve crise de concertação

social e flexibilização, em Portugal utilizava-se o discurso da concertação e uma prática de flexibilização. Este atraso histórico, esta dessincronia relativamente aos actuais parceiros europeus e numa fase de globalização da economia na qual Portugal é quase mero espetador, gerou, naturalmente, uma crise de identidade sindical (Teodoro, 1990, 2001). Nos primeiros anos da década de 90 existiam em Portugal trinta e três organizações sindicais de professores. O que é absolutamente paradoxal para uma população de 142.107 docentes do ensino não superior, sendo de 92.858 os professores do ensino básico do 2º e 3º ciclos do Ensino Secundário.¹³ Esta proliferação de organizações sindicais foi a tentativa de divisão do movimento sindical docente, por um lado e, por outro, a introdução de tendências corporativistas no movimento sindical dos professores. Apesar de alguns dilemas e paradoxos decorrentes de um percurso histórico dessincronizado com os países europeus mais desenvolvidos e com movimentos sindicais fortes, fruto de um atraso estrutural crónico, de uma ditadura que se prolongou por quase cinquenta anos e do colonialismo que se manteve até 1974, o movimento sindical docente, que emerge tardiamente em Portugal, atravessou um período de grande vitalidade contribuindo para a unidade da classe docente em torno das grandes questões profissionais e da educação. O movimento sindical docente afirmou-se nos últimos quase quarenta anos, não apenas como um movimento reivindicativo, mas também como um movimento profundamente reflexivo aliando a luta pela dignificação da carreira docente à reflexão sobre o desenvolvimento e aprofundamento de uma educação democrática, interferindo, positivamente, na definição das políticas educativas. É esta dimensão de reflexividade, aliada à luta reivindicativa e à mobilização da classe docente que, do nosso ponto de vista, deverá continuar a caracterizar o movimento sindical docente, aí residindo a sua força legitimadora. A construção e reconstrução das identidades profissionais dos professores e de solidariedades quebradas pela ideologia individualista, numa fase de grandes desafios educativos, passa, do nosso ponto de vista, pela revitalização do movimento sindical docente.

Considerações finais

Apesar dos ataques do sistema capitalista ao movimento sindical e das estratégias de fragmentação dos sindicatos para diminuir a sua força, eles continuam a ser imprescindíveis para a reafirmação da liberdade e da democracia e, no caso do sindicalismo docente, para unir os profissionais em torno de objectivos comuns, sobretudo por uma educação democrática de qualidade e pela dignificação da carreira docente. Todavia, a democracia não se esgota nos sindicatos e é a essa realidade a que assistimos em muitos países do mundo. Os movimentos sociais são forças impulsionadoras da participação democrática dos cidadãos. Os movimentos espontâneos, constituídos a partir das redes sociais, são movimentos a ter em consideração até porque são reveladores de uma força e descontentamento que perpassa transversalmente as sociedades. O movimento sindical não pode ser alheio a estes ventos de mudança sob pena de se manter enredado na sua ortodoxia organizativa e, muitas vezes, corporativa.

Efetivamente, é necessário que a ação sindical integre novas noções de variedade regional, de individualização das sensibilidades, de criatividade múltipla, de novidade nos meios de ação e nas práticas sindicais, para ultrapassar com êxito a ofensiva ideológica e legislativa contra os sindicatos, desenvolvida a partir das posições do neoliberalismo contemporâneo. O reforço do

¹³ Dados recolhidos em: Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA), <http://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exercicio+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+total+e+por+nivel+de+ensino-240>. Data de acesso: 29 de Julho de 2013.

sindicalismo docente e o alargamento do seu papel e da sua intervenção na sociedade continua a ser uma condição de construção de uma identidade profissional para a profissão docente e de renovação e de reforma do sistema educativo (Launay, 1986).

A complexidade e a diversidade de problemas que abalam os cenários educativos, mas também a existência de novas realidades sociais e culturais, exigem do sindicalismo a capacidade para abrir e fomentar o diálogo entre sensibilidades diferentes e entre uma diversidade de atores que hoje constituem as comunidades educativas. Refletir conjuntamente sobre os problemas da Educação implica uma visão sindical mais abrangente da situação educativa e uma ação mais eficaz a diversos níveis. Só assim, trabalhando na unidade da comunidade educativa em torno de objetivos comuns, é possível ao movimento sindical docente utilizar a mesma estratégia do Estado e do capital: dividir o capital e o Estado de modo a tirar partido dessa divisão. (Santos, 1995).

Para que se possa assistir à revitalização do movimento sindical docente é necessário que se valorize a inovação e a criatividade das iniciativas, que se promova a reflexividade no âmbito das Escolas e das Universidades e que se construam a unidade e a solidariedade a partir das bases e, sobretudo, que se abandonem as práticas mecanicistas e rotineiras condutoras a uma visão fatalista da História, da Escola e da Educação.

Por outro lado, o movimento sindical docente deverá criar outra lógica organizativa, reestruturando-se profundamente, renovando os seus quadros de modo a poder apropriar-se dos problemas locais, nacionais e transnacionais; mas também a sua abertura aos movimentos sociais que nas diversas partes do mundo lutam por um modelo de democracia mais participativo e denunciam, nas ruas e nas praças, a falência da democracia representativa (vejam-se, a título de exemplo, os casos da Turquia, Grécia, mundo árabe, Brasil). Se o movimento sindical tem uma tarefa importante na construção da cidadania a partir do princípio da solidariedade, a construção de uma cidadania ativa passa pela combinação entre um maior envolvimento direto do sindicalismo no espaço da produção, nomeadamente através do reforço do papel das comissões de trabalhadores, e uma maior intervenção fora do espaço da produção: articulando-se com «outros movimentos sociais progressistas, movimentos de consumidores, feministas, etc. (...), as energias contestatárias do movimento sindical devem ser deslocadas para a articulação com estes outros movimentos» (Santos, 1995, p. 135). Significa isto que o sindicalismo, para se reinventar, terá de abrir-se para campos exteriores à produção e libertar-se do formato nacional e setorial em que está enredado e, no caso do sindicalismo docente, deverá ampliar os seus horizontes de reflexão e de intervenção. Uma intervenção que privilegie não apenas os aspetos locais e a influência do neoliberalismo na educação nacional, mas uma *praxis* internacionalista das estruturas sindicais da educação, assumindo um crescente protagonismo nas plataformas internacionais de luta contra a mercadorização da educação, lado a lado com outras formas de ativismo e outros movimentos sociais, de acordo com uma lógica de internacionalismo solidário. Como sugerem José Manuel Pureza e Hermes da Costa (2001, 2002), a intervenção transformadora e emancipatória do movimento sindical ou permanece enredada nos pactos sociais nacionais, ou se reconstitui como movimento social de combate à lógica de internacionalização do capital.

Finalmente, as dificuldades por que passa, atualmente, o movimento sindical docente, sobretudo em Portugal e na Europa, não podem constituir motivos de resignação e de acomodação conformistas. Pelo contrário, devem ser uma força para reafirmar os valores que têm sido o fundamento do progresso da humanidade e que estão na génese do movimento sindical: a luta pela democracia, pela justiça social, pela liberdade, pela paz, tolerância e solidariedade; valores que são, simultaneamente, ideais de emancipação que devem configurar a ação dos docentes tendo em vista uma educação verdadeiramente democrática e emancipatória.

O silêncio, metáfora do sofrimento, quando ganha voz, deixa de ser resignação e transforma-se numa força de indignação coletiva irreprimível.

Referências

- Adão, A. (1984). *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: O caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 987-1007.
- Beck, U. (2002). *La Sociedad del riesgo global*. Barcelona: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Braga da Cruz, M. (1989). A situação do professor em Portugal. *Relatório da comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação*.
- Brás, J. V. & Gonçalves, M. N. (2009). A moralização da voz docente (finais da Monarquia e I República). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.729-738). Braga: Universidade do Minho.
- Costa, H. A. (2002). A europeização do sindicalismo português: entre novos discursos institucionais e velhas práticas sociais, in Pureza, J. M. & Ferreira, A.C. (Org.). (2002). *A teia global* (pp. 19-49). Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, R. (S/d.). Contributo para a história da profissão docente em Portugal, in *Cadernos da Fenprof*, nº 30, pp. 20-27.
- Fernandes, R. (1988, 2010). *O despertar do Associativismo Docente em Portugal*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Fernandes, R. (2005). Roturas e permanências da educação portuguesa no século XIX. In Martins, E. C. (coord.) (2005). *Actas de V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica/Renovación Pedagógica* (pp. 49-73). Coimbra / Castelo Branco: Alma Azul.
- Grácio, R. (1995). *Obra Completa III. Educadores, Formação de Educadores, Movimentação Estudantil e Docente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Launay, M. (1986). Crise dans le syndicalisme, ou crise du syndicalisme?. *Options*, Juin, pp. 57-60.
- Lima, L. (2009) A Democratização do Governo das escolas públicas em Portugal. Porto: *Separatas*, pp. 227-253.
- Lima, L. (2007). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006)* (pp. 5-54). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lima, L. & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da educação pública*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Pureza, J. M. (2001). Para um internacionalismo pós-vestfaliano, in Santos, B. de S. (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* (pp. 238-258). Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (1995). Teses para a renovação do sindicalismo em Portugal, seguidas de um apelo. *Vértice*, Setembro-Outubro, pp. 132-139.
- Santos, B. de S. (1999). Por que é tão difícil construir uma Teoria Crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 54, junho, pp. 197-215.
- Santos, B. de S. (2005). *A Gramática do tempo*. Porto: Edições Afrontamento.

- Sucena, P. (1995). Do sindicalismo docente: situação actual/perspectivas para o futuro. *Vértice*, Setembro-Outubro, pp. 42-44.
- Tavares, M. (2004). Escola e sindicalismo docente: os Grupos de Estudo nos Cadernos “O Professor”. *Revista Lusófona de Educação*, nº 4, pp.139-146.
- Teodoro, A. (1974). *Professores que vencimentos*. Lisboa: Edições do Autor.
- Teodoro, A. (1990). Autonomia, vazio social e sindicalismo docente – a propósito de um texto de Yves Barel, «Aspiration à l'autonomie et vide social. *Vértice*, nº 25, pp. 111-112.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stoer, S. & Cortesão, L. (2001). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 125-161). Porto: Edições Afrontamento.

Sobre o Autor

Manuel Tavares

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo.

tavares.lusofona@gmail.com

Doutorado em Filosofia pela Universidade de Sevilha, no programa de pós-graduação de Filosofia e Filosofia da Ciência, no âmbito do grupo de pesquisa Fenómeno, Signo e Interpretación; defendeu a tese de doutorado sobre “El problema del mal y el sentido de la existencia en Paul Ricoeur”. Co-editor da Revista Lusófona de Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Lisboa. Atualmente, é Professor do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), em São Paulo, integrando a linha de pesquisa Educação Popular e Culturas, onde desenvolve pesquisa sobre a diversidade cultural e a sua inclusão na Educação Superior e sobre as epistemologias não eurocêntricas.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volumen 22 Número 37 26 de Maio 2014 ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil
Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil
Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil
José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal
Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal
Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil
Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal
Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil
Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** (Arizona State University), **Stephen Lawton** (Arizona State University)
Rick Mintrop, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** FLACSO, Argentina
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Arizona State University
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia