



ESCOLA informação

# Digital

| n° 27.mai.2020 |

SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA . SPGL



Viva a Escola...  
**MESMO!**



## Leituras



Mouffe, Chantal

### Por um Populismo de Esquerda

2019, Lisboa, Gradiva

Segundo este ensaio, a partir da década de 80 do século passado, formou-se um novo contexto político caracterizado pelos seguintes eventos:

- O enfraquecimento da componente democrática da liberal-democracia e do liberalismo político em benefício do liberalismo económico e do chamado mercado 'livre' do paradigma neoliberalista;
- A oligarquização das sociedades europeias ocidentais em consequência do predomínio do capital e da especulação financeira com o seu poder transnacional de condicionamento sobre a política dos Estados nacionais;
- A constituição, do que a autora designa por "momento populista", que consiste na "emergência de múltiplas resistências

a um sistema político-económico cada vez mais entendido como sendo controlado por elites económicas, e sobretudo financeiras, privilegiadas, surdas às exigências de outros grupos da sociedade." (p. 29)

Embora não negue que esta revolta latente contra as oligarquias dominantes possa ser instrumentalizada por movimentos de extrema-direita, incorretamente designados por 'populistas', a autora integra no chamado 'populismo de esquerda' movimentos como o Aganakitmenoi e o Syriza, nos seus inícios, na Grécia, os Indignados do 15-M, que deram origem ao Podemos, na Espanha, e o movimento *Occupy*, nos EUA. De todos estes, apenas o Podemos manteve o seu ideário, já que o Syriza passou por uma experiência desastrosa na Grécia e os outros dois movimentos não deixaram marcas políticas.

Mas, afinal, o que é que caracteriza o 'populismo de esquerda'? Trata-se de um projeto político que visa construir uma alternativa tanto ao "reformismo estéril" da social-democracia, da 'Terceira Via' que se limitou a gerir o capitalismo no contexto criado pelo neoliberalismo, como à rutura revolucionária com a liberal-democracia defendida pela extrema-esquerda tradicional. Para isso, é necessária uma transformação em profundidade das instituições representativas da liberal-democracia que passa necessariamente pela superação do seu carácter 'ritualista', teatral, meramente formal e procedimental, em benefício de uma conceção de democracia alargada, uma nova 'politeia', por assim dizer, que permita "o confronto agonístico entre diferentes projetos de sociedade que é a própria condição de uma democracia vibrante" (P. 164).

Existe, porém, um problema grave relativamente a esta alternativa: que fazer com aqueles interesses económico-financeiros poderosos que recusam qualquer tipo de confronto argumentativo que possa pôr em causa os seus interesses particulares exclusivos? Apenas através de um processo de imposição política, que deverá estar muito para além do paradigma político indiferentista da liberal-democracia, será possível obrigá-los a sacrificarem uma parte destes em benefício do interesse comum. E relativamente a este aspeto, Chantal Mouffe, infelizmente, nada nos diz.■

Joaquim Jorge Veigunha

# Ninguém fica para trás

**O** slogan que dá título a esta nota, na sua bondade voluntariosa escrito em órgãos de comunicação social e em cartazes de propaganda política, obscurece ideias que é útil desocultar.

Ter ficado para trás (na educação, na economia, na saúde, na cultura...) é muito anterior ao advento da pandemia, sendo, contudo, verdade que a pandemia agravou a situação.

Também não é verdade, creio, que todos estejam interessados em que ninguém fique para trás. Muitos convivem alegremente com o insucesso escolar que atinge, como o confirmam muitos estudos publicados, os grupos económica e culturalmente mais pobres. O comprovado elitismo do nosso ensino superior não incomoda as classes sociais mais ricas, que assim garantem o seu domínio político, económico e cultural; não as preocupam os que foram ficando para trás. E a Igreja Católica, apostada em não perder o poder político, social e económico que mantém na sociedade portuguesa, não prescinde de ter uma universidade própria e vários colégios conhecidos pelas altíssimas mensalidades, destinados aos filhos "de gente que se preze", alguns dos quais, como tem sido noticiado, não hesitam em inflacionar as notas dos seus alunos para lhes garantir o desejado lugar na universidade pretendida. Que muitos tenham ficado para trás... é a lógica da vida e talvez a vontade de Deus...

Para que este slogan seja mais do que um desejo bonito, no campo da Educação, é necessário que diversos setores o queiram e se mobilizem: o Ministério da Educação, os professores e a sociedade no seu todo.

Aceitando que uns poucos tenham conseguido aprender através do chamado "ensino a distância", parece consensual que para a grande maioria há que recuperar, no próximo ano letivo, as aprendizagens que "ficaram no tinteiro". E tal implica a redução do número de alunos por turma, a disponibilidade de docentes para a recuperação dos que se atrasaram, enfim, a alteração significativa das condições de trabalho nas nossas escolas. Estará o governo disposto a isto ou aceitará, seraficamente, que uns tantos fiquem para trás? Apostarão os professores na recuperação dos atrasos de seus alunos ou abandonar-se-ão à normalizada "lei da vida"? E serão os encarregados de educação capazes de superar a ideologia que tende a considerar a Escola uma inutilidade, uma vez que já não previne contra o desemprego nem garante bons empregos?

Nada garante que a sociedade pós Covid seja melhor que a anterior; é muito provável que a desigualdade social se agrave. Mas, mesmo assim, continua a ser importante exigir que "ninguém fique para trás"! É que as utopias costumam ser criadoras.■

Miguel André

# Nº27 MAIO 2020

## SUMÁRIO



### [4. Editorial](#)

### [5. Dossier. Formação Contínua](#)

#### [6. Entrevista com Rui Trindade - presidente do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua](#)

#### [10. Para onde vai a formação contínua de professores?](#)

#### [11. Formação contínua e a valorização da profissão docente em contexto de mudança](#)

#### [13. Lugar certo para a Formação](#)

#### [14. Formação contínua de professores TALIS 2018](#)

#### [15. Revisitar o Instituto Irene Lisboa](#)

### [17. Cidadania](#)

#### [Escravos felizes](#)

### [19. Entrevista com Philippe Meirieu](#)

### [21. A Telescola não era simples ensino à distância](#)

### [22. Escola/Professores](#)

#### [22. Inquéritos aos encarregados de educação sobre o desempenho dos professores têm de terminar](#)

#### [23. Saberá o Ministério da Educação estar ao lado dos professores?](#)

#### [24. O que não te mata nem sempre te deixa mais forte](#)

#### [26. Sobre o documento da reabertura dos Jardins de Infância](#)

#### [27. Não é possível haver uma verdadeira educação inclusiva neste contexto](#)

#### [28. FENPROF continua a lutar pela defesa dos direitos laborais](#)

#### [29. Aulas e desconfinamento nos cursos artísticos](#)

### [30. Opinião](#)

#### [Vamos-lhes bater palmas?](#)

### [31. Aos Sócios](#)

### [33. Consultório Jurídico](#)

#### [Direito a férias do pessoal docente](#)



ficha técnica:

**Diretor:** José Feliciano Costa . **Chefe de Redação:** Manuel Micaelo . **Conselho de Redação:** António Avelãs, Albertina Pena, Paula Rodrigues, Paula Santos, Joaquim Veiguiña, Carlos Leal . **Redação:** Lígia Calapez e Sofia Vilarigues (Jornalistas). **Design Gráfico e Paginação:** Dora Petinha. **Capa:** Ana P.C. Moura sobre fotos de Pixabay e Freepick . **Composição:** Fátima Caria . **Revisão:** Lígia Calapez . SPGL . Edição e Propriedade de: **Sindicato dos Professores da Grande Lisboa**, Rua Fialho de Almeida, 3, 1070-128 Lisboa . NIPC: 501057528 . Periodicidade: Mensal. Depósito legal: 9157/85 . ICS: 109893.



José Feliciano Costa

DIRETOR ESCOLA INFORMAÇÃO

# Regresso foi decidido de forma imprudente

Vivemos o tempo do chamado “Ensino à Distância”, que mais não é do que Ensino de Emergência, com muito improviso, mas ao qual os professores se adaptaram de forma notável, com grande profissionalismo, encontrando saídas, sem as quais não teria sido possível dar resposta a muitos dos problemas que todo este processo coloca. É preciso, no entanto, reafirmar que esta é uma solução provisória, em tempo de crise pandémica, e que, apesar da multiplicidade de respostas dadas pelos professores, as desigualdades acentuaram-se, e isso implicou que muitos dos nossos alunos ficassem para trás, os mais frágeis.

18 de maio foi marcado pelo retorno às atividades letivas presenciais, com abertura das creches e das escolas secundárias. Não questionando o gradual desconfinamento do país e o regresso à normalidade, até para tentar minimizar as consequências já dramáticas que esta crise está a provocar, consideramos que este regresso foi decidido de forma imprudente.

Sobre isso, algumas notas:

O Governo tinha garantido que só avançaria para uma nova fase de desconfinamento depois de avaliar a anterior. Não o fez. Sobre a reabertura das escolas, não existe ainda consenso entre os especialistas: o Conselho de Escolas Médicas desaconselha. Nos 15 dias que antecederam esta reabertura houve um aumento de casos ativos, que parece continuar, pelo menos na Região de Lisboa, onde o índice de transmissibilidade (Rt) continua acima de 1.

Do levantamento feito pela FENPROF e seus Sindicatos, diretamente junto dos estabelecimentos de ensino, percebemos que apesar da distribuição por todas as escolas de EPI e materiais de limpeza, esta foi feita de forma desigual. Em algumas escolas, o material não é suficiente até final do ano letivo, noutras chega apenas para uma semana.

Perante este panorama, considerámos que pelo menos dois procedimentos seriam prioritários: a prévia vistoria, por parte das autoridades de saúde local, dos estabelecimentos que reabrem e a realização de testes a toda a comunidade escolar tendo até, para este efeito, sido entregue na Assembleia da República uma petição com mais de 4000 assinaturas recolhidas em tempo recorde. No entanto, assim não entendeu o Ministério da Educação que optou por não realizar nenhum destes procedimentos. Tendo por objetivo dar resposta a um conjunto de preocupações, elaborámos um Manual de Procedimentos, Condições e Exigências, o qual pretende clarificar em que condições os professores podem e devem reclamar e exigir o cumprimento das condições sanitárias, pedagógicas e laborais neste retorno às atividades letivas presenciais.

Num breve balanço da primeira semana após a reabertura das

escolas, os professores cumpriram e regressaram à escola, com exceção dos que integram grupos de risco, os quais ficaram em casa mas mantiveram o designado “E @ D”. As escolas, de uma forma geral, reorganizaram horários e redistribuíram serviço. É de destacar que a grande maioria dos professores que voltaram ao ensino presencial, mantêm em casa o contacto com os seus alunos, o que sobrecarrega significativamente os seus horários.

A 1 de junho reabre o Pré-Escolar que vai funcionar durante 17 dias úteis. É de recordar que os Educadores de Infância são, de entre os docentes, o segundo grupo mais envelhecido. Compreendemos a importância social desta medida, permitindo que milhares de famílias retomem a sua atividade profissional, mas também já alertámos que faltam garantias de segurança porque não foram acauteladas todas as medidas, nomeadamente a testagem de todos os que regressam.

Este é um tempo de confinamento e agora de desconfinamento, mas é também um tempo em que a FENPROF e os seus Sindicatos têm desenvolvido uma intensa atividade de apoio a milhares de professores, com uma intervenção que permitiu denunciar e até resolver situações dramáticas como, por exemplo: a abertura dos concursos de integração de 507 formadores do IEFP, no âmbito do PREVPAP; a finalização do processo de regularização de vínculo dos Professores de Técnicas Especiais; a denúncia de algumas IPSS, que suspenderam ilegalmente contratos de trabalho e entraram em lay-off, continuando a ser financiadas; a denúncia de estabelecimentos em lay-off, mantendo os contratos de patrocínio; entre outras.

Mantivemos a atividade reivindicativa, de contacto institucional, nomeadamente através das reuniões com o Ministério da Educação, questionando e procurando resolver questões como o acesso dos professores à plataforma dos dados de progressão aos 5.º e 7.º escalões, a resolução dos atrasos no pagamento das progressões, a mobilidade por doença e os Concursos.

Nesta situação de emergência, utilizando todas as ferramentas que tínhamos ao nosso alcance, assegurámos o funcionamento dos órgãos do Sindicato. É também importante destacar o grande empenho e profissionalismo dos nossos trabalhadores, que possibilitaram a comunicação com os sócios prestando-lhes todo o apoio necessário, o que é comprovado pelos cerca de 2300 atendimentos registados, entre 18 de março e 2 de maio.

Reabrimos fisicamente o SPGL, nomeadamente a sede e as suas delegações, a partir de 1 de junho. Regressaremos ao “novo normal”, aceitando que teremos de mudar comportamentos individuais que serão decisivos para conviver com este vírus. ■

# Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO DIGITAL Nº27 MAIO 2020

## Formação Contínua

“Apesar das finalidades distintas, creio que tanto a formação inicial como a formação contínua de professores deveriam contribuir, a seu tempo e a seu modo, para a reinvenção da profissão docente, dado que o modelo do professor instrutor deixou de fazer sentido”, defende Rui Trindade, na entrevista com que se inicia este dossier sobre Formação Contínua.

O tema é aqui abordado, de diferentes ângulos, quer numa perspetiva de evolução ao longo do tempo, quer da necessidade de o ir repensando. “Aqui chegados, impõe-se a velha interrogação - que fazer?”, pergunta Rui Capão. Colocando também questões que vão no mesmo sentido, H. Wever escreve em torno do “lugar certo para a formação”.

A criação de “condições de trabalho, de recursos e de funcionamento das escolas, para que a formação contínua seja assumida como um processo natural e enriquecedor”, é outra vertente referida, nomeadamente por Joaquim Raminhos.

A encerrar o dossier, António Avelãs, dá-nos uma ideia do que foi a experiência do Instituto Irene Lisboa e lembra: “Os objetivos que se propõe são ambiciosos. Traduzem a orientação a esse tempo da FENPROF e dos seus sindicatos: a de uma intervenção sólida e informada em tudo o que à Educação dissesse respeito, uma perspetiva muito mais ampla da que, em regra, se define como intervenção sindical”. ■

# “Todas as ações de formação contínua deveriam constituir-se como momentos e oportunidades de autoformação cooperada”

• Lígia Calapez e Sofia Vilarigues

|Jornalistas|



“Apesar das finalidades distintas, creio que tanto a formação inicial como a formação contínua de professores deveriam contribuir, a seu tempo e a seu modo, para a reinvenção da profissão docente, dado que o modelo do professor instrutor deixou de fazer sentido”.

**E**m entrevista à Escola Informação, Rui Trindade, presidente do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, é claro em relação à necessidade de mudança, mas, também, de valorização do trabalho que nesse sentido tem vindo a ser desenvolvido, nomeadamente pelos Centros de Formação das Associações de Escolas - “ocorrências significa-

tivas, através das quais se vislumbra um potencial de mudança que não podemos desprezar”.

## **EI - Qual é o objetivo da formação contínua?**

Penso que não se pode falar de objetivo, mas de objetivos da formação contínua, ainda que todos os objetivos se subordinem a uma finalidade comum: a de promover as situações de reflexão partilhada entre docentes. Utilizando uma terminologia

própria de uma das associações pedagógicas mais prestigiadas de educadores e professores portugueses, o Movimento da Escola Moderna (o MEM), diria que todas as ações de formação contínua deveriam constituir-se como momentos e oportunidades de autoformação cooperada. Neste sentido, os professores assumem-se como participantes ativos na construção do conhecimento que lhes diz respeito e envolvem-se num processo de transformação

da cultura profissional individualista que tem vindo a caracterizar o modo dominante de estar na profissão. Ainda que uma relação de maior colegialidade entre docentes não dependa, apenas, da atitude profissional dos docentes, já que esta é uma problemática que tem de ser considerada, também, como objetivo estratégico das escolas e das políticas educativas a implementar, é necessário que os docentes possam experienciar esses momentos de comunhão e de trabalho de parceria autêntica com os colegas. Neste sentido, as iniciativas, ao nível da formação contínua, poderão constituir uma oportunidade para o fazer e, igualmente, para que os professores possam refletir sobre o impacto da cooperação na sua vida profissional.

**António Nóvoa considera que “a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas”. Que lhe oferece dizer sobre esta afirmação?**

A resposta a esta questão penso que foi respondida na questão anterior. Concorro, por isso, com António Nóvoa, ainda que seja necessário compreender que essa reflexão possa constituir uma experiência frustrante, se não servir para desafiar os professores a interpelar criticamente as suas conceções práticas. Uma reflexão consequente sobre as práticas implica sempre estabelecer uma reflexão entre o que eu sou, o que eu sei e o que eu faço, como professor, e o que outros fazem ou mostram o que se pode e não pode fazer. Assim, pode-se confirmar e legitimar o que fazemos ou compreender as vulnerabilidades da nossa ação, nomeadamente os nossos erros e equívocos. Os professores têm de refletir não como um fim em si mesmo, mas como condição quer para compreender outras possibilidades de pensar e de fazer, quer para confirmarem que o

caminho profissional escolhido é o caminho que têm de continuar a fazer. Neste sentido, partilhar reflexões sobre experiências profissionais não é sinónimo de desprezar o conhecimento teórico ou as conclusões resultantes dos estudos. Pelo contrário, é um modo de conferir existência e sentido a esse conhecimento e a essas conclusões, mobilizando-os, por um lado, para suportar e potenciar a reflexão partilhada dos docentes e, por outro, para interpelar, também, esse mesmo conhecimento. Tal como os alunos, também nós professores não somos seres culturalmente autossuficientes. Por isso, não chega pensar que a reflexão entre pares, só por si, muda o que quer que seja. Se não há desenvolvimento do conhecimento profissional sem essa reflexão partilhada, importa discutir, no entanto, em que termos essa reflexão deverá ocorrer, de forma a constituir-se como um fator imprescindível àquele desenvolvimento.

**A atual formação contínua de professores contribui para colocar em prática conceções e modelos inovadores?**

Há ações de formação contínua que contribuem para promover a inovação curricular e pedagógica, assim como há outras que não contribuem para que esse objetivo se concretize. Afirmo isto a partir de um pressuposto, o de que as ações inovadoras deverão contribuir para, em primeiro lugar, estabelecer uma rutura com o denominado paradigma pedagógico da instrução e, em segundo lugar, para suportar outros modos de entender a relação dos alunos com o património de informações, de instrumentos, de procedimentos e de atitudes culturalmente validado e tido como socialmente necessário. É a partir de uma tal abordagem que defino o que entendo por inovação curricular e pedagógica e que perspetivo a ação dos professores, recusando quer que estes conti-

nem a ser instrutores, decidindo tudo e tudo prescrevendo, quer que tenham de assumir o papel de facilitadores, de forma a poderem afirmar-se, antes, como interlocutores qualificados, no âmbito do processo de apropriação daquele património que os seus alunos deverão realizar.

Esta não é uma discussão fácil, sobretudo, porque os consensos existentes sobre inovação curricular e pedagógica são, em muitos casos, consensos superficiais, feitos de palavras de ordem e de lugares comuns. Eu, por exemplo, que afirmo a minha pertença ao campo da inovação, não só pelo que defendo mas pelo que faço, sobretudo como professor, recuso identificar inovação com a visão alunocentrista de Escola. Recuso, por isso, que o professor deva ser um mediador, como alternativa ao professor instrutor. Recuso desvalorizar a apropriação do conhecimento já construído e validado para enaltecer o desenvolvimento das competências, como se uma tal apropriação não dependesse deste desenvolvimento e este desenvolvimento não ocorresse em função da necessidade dessa apropriação.

Sendo este o meu ponto de partida e de referência para afirmar o que entendo por inovação curricular e pedagógica, posso dizer, apenas, que há projetos de formação contínua através dos quais se visa renovar e modernizar o projeto instrucionista, há projetos de formação que se desenvolvem em função de abordagens curriculares e pedagógicas alunocêntricas e há, finalmente, projetos de formação mais próximos da perspetiva culturalista que é a minha.

Seja como for, e em defesa do subsistema de formação contínua, no qual se projetam as tensões, as contradições e, eventualmente, alguns dos consensos que atravessam a reflexão sobre as escolas como espaços educativos, importa lembrar alguns dos seus contributos para a transformação do sistema educativo português.

Na década de 90, um círculo de estudo era, apenas, um tema de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento. Hoje, é uma realidade, tal como as oficinas de formação, graças, em larga medida, ao trabalho das entidades formadoras responsáveis pela formação contínua deste país. Neste âmbito, tenho de destacar quer o papel dos Centros de Formação de Associações de Escolas, quer o trabalho dos formadores, a maioria dos quais docentes no ativo, quer, igualmente, o investimento dos formandos. Apesar de todos os desenganos e dúvidas, é a este legado que eu me agarro para afirmar o potencial inovador do nosso subsistema de formação contínua, o qual, aliás, tem vindo a ser submetido, mais uma vez, a uma verdadeira prova de fogo, neste tempo de pandemia. É verdade que há um caminho por fazer, há equívocos enormes, há cantos de sereia por todo o lado, há visões depreciativas, mas, também e apesar de tudo, há ocorrências significativas, através das quais se vislumbra um potencial de mudança que não podemos desprezar.

### **Que relação há entre a forma de funcionamento da Escola e o impacto prático da formação de professores?**

Acho que depende mais da Escola do que da formação. Um agrupamento que compreenda, apesar de todos os constrangimentos a que está sujeito, que os docentes que o habitam não podem ser circunscritos, apenas, ao papel de executores de projetos que outros conceberam, é um agrupamento que tem melhores condições para que os projetos de formação contínua possam interferir na sua vida e nos seus resultados. Um agrupamento que é capaz de pensar proactivamente sobre os projetos de formação que necessita e envolver os professores em tal reflexão, é um agrupamento que irá beneficiar, certamente, dessa opção.

Se há constrangimentos, de carácter político-institucional, que poderão afetar um tal impacto, convém tentar identificar qual é a margem de manobra das escolas e dos respetivos docentes, nomeadamente ao nível do tipo de relação que estabelecem com os respetivos Centros de Formação da Associação de Escolas.

### **Que avaliação há dos reflexos da formação contínua de professores no seu trabalho com os alunos?**

O último estudo nacional produzido sobre o impacto da formação contínua foi publicado em 2011. Trata-se de um estudo encomendado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, o qual foi coordenado pela Prof<sup>a</sup> Amélia Lopes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. É um estudo muito interessante através do qual se produz uma apreciação em retrospectiva das ações de formação contínua desde 1992, ano da institucionalização do subsistema, até 2007. Se é verdade que precisamos de um sistema de monitorização mais eficaz, convém referir, também, que alguns Centros de Formação da Associação de Escolas têm vindo, na medida das suas possibilidades, a monitorizarem o que fazem, de forma a poderem definir estratégias de formação mais consequentes. São trabalhos sem grande visibilidade pública, mas que me permitem considerar que estamos perante um subsistema com preocupações, com capacidade de intervir e que, para além de tudo o mais, demonstra uma inventividade e uma resiliência assinaláveis.

**Segundo o TALIS 2013, 51% dos professores da OCDE dizem que o horário de trabalho não lhes permite fazer formação; em Portugal, essa percentagem ascende a 75%. Que soluções próprias para dar resposta a este problema?**

Há soluções que dependem dos decisores políticos, dado que têm de entender que a formação contínua é uma necessidade numa profissão que, como diz o Perrenoud, obriga a agir com urgência e a decidir na incerteza. Daí que, algumas vezes, fique perplexo, quando se insiste tanto na diminuição do número de alunos por turma (sabendo que não estamos perante uma necessidade universal) e não se reivindique, ao nível de alguns grupos disciplinares, no caso dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, menos turmas por professor, de forma a que a componente do trabalho fora da sala de aula tenha um outro peso na vida profissional dos docentes.

Uma segunda proposta, relacionada ainda com esta problemática e só possível se a solução anterior for aceite, passaria por romper os vínculos disfuncionais entre formação contínua e progressão na carreira, para, em alternativa, relacionar diretamente a formação contínua com a avaliação de desempenho docente. A participação em ações de formação deveria estar relacionada com as respostas que os professores são instigados a encontrar face aos desafios profissionais com os quais são confrontados e não, apenas, para obterem créditos que, muitas vezes, são um modo de instrumentalizar a formação contínua, contribuindo para que esta não tenha o impacto que poderia e deveria ter. Trata-se de uma proposta sobre a qual nos deveríamos debruçar todos, Ministério da Educação, Sindicatos, Associações Pedagógicas, docentes e especialista.

Num outro plano, as soluções passam pelo modo como as lideranças das escolas, tendo em conta as possibilidades que têm para o fazer, gerem a componente não letiva do horário dos professores. Há quem não o faça e há quem intencionalmente o tente fazer, mesmo que, por vezes, tenha de tentar meter o Rossio na Betesga.



Finalmente, e isto já diz respeito ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, é necessário tentar incorporar na formação acreditada algum do trabalho não letivo que professoras e professores realizam nas respetivas escolas. É um assunto que está em cima da mesa e cuja discussão acabou por ser afetada pelo COVID 19.

**O CNE recomenda “que seja valorizada, para efeitos de avaliação de desempenho docente e de avaliação das escolas, a implementação de modalidades de formação em contexto - de longa duração (oficinas, círculos de estudo e projetos) - que decorram da reflexão e de problemas identificados pelos professores nas suas práticas pedagógicas e que, com o contributo da pesquisa dos próprios docentes, possam reverter para a sua melhoria”. O que pensa desta recomendação?**

Creio que a resposta à pergunta anterior, também responde a esta questão, sobretudo quando a recomendação do CNE aponta, igualmente, para que a formação contínua se deve relacionar com a avaliação de desempenho e não diretamente com a progressão na carreira. Talvez fosse um modo de matar dois coelhos com uma cajadada só: valorizar a formação contínua como um instrumento de empoderamento profissional dos professores e discutir a avaliação de desempenho a partir de outros pressupostos políticos e conceituais. Não sendo fácil, valeria a pena tentar fazê-lo.

**Que interação entre a formação contínua e a formação inicial?**

O desenvolvimento dos projetos de formação inicial e de formação contínua de professores é, como sabem, da responsabilidade de entidades distintas, e ainda bem que assim o é. Já houve um tempo em que se considerava que as escolas responsáveis pela formação inicial de professores de-

veriam ser as responsáveis, igualmente, pela formação contínua. Isso nunca aconteceu, ainda que, e muito bem, as instituições do ensino superior possam e devam desenvolver os seus projetos de formação contínua. Todos beneficiamos com esta participação e com as sinergias que, felizmente, nalguns territórios, essas instituições foram capazes de estabelecer com os Centros de Formação das Associações de Escolas, e vice-versa. Provavelmente, precisaríamos de mais parcerias deste tipo quer para se desenvolverem ações de formação, quer para se conceberem projetos de formação com um maior fôlego, quer, finalmente, para que as instituições do Ensino Superior, com os recursos humanos de que dispõem, pudessem ter uma participação mais ativa na avaliação e monitorização dos planos de formação e no impacto das iniciativas. Mais do que ser possível coexistir, é desejável que se coexista e, nalgumas zonas do país, é imperioso que se trabalhe em parceria.

Se as sinergias entre entidades é uma parte da problemática da relação entre formação inicial e formação contínua, interessa discutir agora a relação entre percursos formativos que se orientam em função de finalidades distintas. À formação inicial compete iniciar os jovens candidatos a docentes numa profissão humana e tecnicamente complexa que, de algum modo, vão ter de descobrir, a partir de uma perspetiva diferente daquela que tiveram enquanto alunos. No tempo histórico em que vivemos, a formação inicial terá mesmo de criar as condições para que os seus estudantes estabeleçam uma rutura face às suas experiências escolares anteriores, dado que estas, na generalidade dos casos, se subordinaram ao paradigma pedagógico da instrução.

No caso da formação contínua, as finalidades são outras e diferenciam-se entre si. A formação contínua pode constituir uma oportu-

nidade através da qual se pode: (i) suportar a entrada dos docentes neófitos nas escolas; (ii) estimular os professores a envolverem-se em jornadas de reflexão sobre problemáticas que, por qualquer razão, justifiquem um tal envolvimento; (iii) apoiar os docentes a utilizar novos instrumentos de mediação pedagógica quer sejam tecnologias digitais, quer sejam novas técnicas laboratoriais ou oficinais, quer sejam, ainda, novos métodos relacionados com a atividade docente e (iv) suportar o desenvolvimento de projetos que tenham lugar nas escolas e nas salas de aula.

Apesar das finalidades distintas, creio que tanto a formação inicial como a formação contínua de professores deveriam contribuir, a seu tempo e a seu modo, para a reinvenção da profissão docente, dado que o modelo do professor instrutor deixou de fazer sentido. Ainda que o estudo que a FENPROF patrocinou sobre o mal-estar docente tenda a valorizar, sobretudo, os fatores exógenos como fonte do sofrimento profissional dos professores, importa olhar para dentro (sem ter de deixar olhar para fora) e compreender que a falta de significado cultural do que se passa numa sala de aula é um problema que tanto afeta os alunos como os professores. É de acordo com este pressuposto que se considera que a formação inicial e a formação contínua têm de contribuir para que os professores descubram novos significados e sentidos para a profissão, assumindo o seu papel como agentes culturais, cujo trabalho permita que as escolas se afirmem como espaços de desenvolvimento das literacias dos seus alunos, condição para que estas escolas sejam, assim, espaços promotores de formação pessoal e social. ■

# Para onde vai a formação contínua de professores?

• Rui Capão

Dirigente do SPGL

A formação de professores foi sempre, para o SPGL, peça essencial na criação de um ensino público de qualidade. Não só na vertente inicial, como também, por maioria de razão, na vertente contínua.

Aliás, ainda a formação contínua não constituía uma preocupação institucional, já o SPGL, através das Jornadas Pedagógicas, proporcionava aos professores uma verdadeira formação contínua, com a vantagem de, dada a sua diversidade, melhor corresponder às necessidades efetivas dos docentes e das escolas, tendo tido sequência na criação do Instituto Irene Lisboa, em 1989.

De facto, a institucionalização da formação de professores aparece referida, pela primeira vez, na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) apenas na vertente Formação Inicial, sendo, mais tarde, explicitada no modelo de formação contínua no Estatuto da Carreira Docente (1990), como direito dos docentes e mecanismo de acesso de mobilidade e progressão na carreira.

A institucionalização da formação de professores e a sua vinculação à Avaliação do Desempenho Docente, por um lado deslocou a responsabilidade da sua configuração e certificação para as instituições do ensino superior e, por outro, criou condições para o aparecimento de uma miríade de organizações promotoras da formação de professores que procuraram dar resposta às necessidades da formação de professores, privilegiando uma perspetiva utilitária, isto é, tendo em conta, apenas, a progressão na carreira, promovendo-se, deste modo, o negócio da formação. Neste contexto, a oferta de formação, centrou-se, grosso modo, em “cardápios” de formação, muitas vezes desligados das necessidades formativas das escolas e dos docentes.

Ao mesmo tempo, remando contra a maré, manteve-se o Instituto Irene Lisboa, substituído, após a sua extinção, pela ação dos centros de formação de professores que foram criados pelos sindicatos integrantes da FENPROF.

Por seu lado, os Centros de Formação de Escolas foram passando por várias fases, acentuando um modo de funcionamento muito diversificado e uma ligação às escolas muito diferente, de concelho para concelho, havendo alguns que conseguiram articular os seus planos de formação com as necessidades das escolas da sua área.

No entanto, de um modo geral, a ligação de grande parte dos Centros de Formação de Escolas às escolas da sua área, no sentido de detetar as reais necessidades de formação, foi-se tornando ténue, uma vez que a ideia inicial da constituição de um conselho pedagógico do CFE constituído por representantes dos CP de cada escola, foi sendo substituída por uma estrutura que reúne o diretor dos CF e os diretores das escolas (situação esta, reforçada com as alterações introduzidas na gestão e administração das escolas, com a introdução da centralização da gestão da escola na órgão unipessoal do diretor).

Ao mesmo tempo, as verbas destinadas pelo ME (através dos fundos europeus) nem sempre corresponderam às necessidades dos CF, começando a surgir, através do processo de transferências de competências da administração central, no âmbito das escolas, para os municípios (municipalização do ensino), a tendência, não só dos municípios colmatarem essas dificuldades, como também de intervirem nos planos de atividades dos CF, programando ações de formação por si promovidas.

Ultimamente o próprio ME tem promovido em muitas escolas sessões de divulgação e defesa das refor-

mas por si introduzidas no sistema de ensino, certificadas como ações de formação de curta duração, dinamizadas por quadros do próprio ME, responsáveis pelo desenho das reformas.

Aqui chegados, impõe-se a velha interrogação - que fazer?

Em primeiro lugar, é tempo de o SPGL e a FENPROF voltarem a ter uma intervenção mais consistente no questionamento do formato e conteúdo da formação contínua de professores.

Por um lado, mantendo em cima da mesa reivindicações fundamentais como a gratuidade, a integração no horário dos professores, evitando que se torne uma sobrecarga de trabalho, a que se pode acrescentar, por exemplo, a agilização certificação/acreditação de formação promovida pelas escolas, em articulação com os centros de formação de escolas e utilizando formadores recrutados nas próprias escolas; por outro lado, procurando olhar para a formação, não só como forma de trazer à liça a reflexão crítica sobre a política educativa e o modelo de escola atualmente existente, reforçando o papel do professor como participante ativo na definição do processo pedagógico nas estruturas de gestão existentes na sua escola, como também de construir um plano de formação, assente num diagnóstico de necessidades e da formação em falta, cumprindo, assim, um desiderato fundamental – responder às necessidades dos professores e das escolas e ser realizada em contexto de trabalho.

É neste sentido que foi criado no SPGL um grupo de trabalho, com o objetivo de refletir sobre a temática da Formação Contínua, estando, desde já, agendada para o próximo ano letivo, uma sessão pública, com a participação de colegas com experiência na abordagem desta temática. ■

# Formação contínua e a valorização da profissão docente em contexto de mudança

• **Joaquim Raminhos**

Ex-Diretor do Centro de Formação de Escolas do Barreiro e Moita



A formação contínua tem constituído um processo evolutivo e dinâmico, assumindo um percurso contextualizado com os desafios da educação ao longo do tempo.

No início da década de 90, a formação contínua acreditada teve como suporte a modalidade de cursos, tendo sido adotada como modelo de desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009).

A formação contínua foi considerada como um direito que está consignado no Artº. 15º. do Estatuto da Carreira Docente (1990): “A Formação contínua destina-se a assegurar a atualização, aperfeiçoamento, a reconversão e o

apoio à atividade profissional”. A formação foi caracterizada inicialmente pelo desenvolvimento de competências profissionais dos docentes, centrada nos conteúdos, com a predominância das modalidades de curso, módulos e seminários, de acordo com o referido, no Regime Jurídico da Formação Contínua (D.L. 249/92). É de referir que a formação contínua, nesta fase, foi também assumida como um procedimento obrigatório para adquirir os créditos necessários para a progressão da carreira.

Perante uma mudança de paradigma, verifica-se uma evolução de percurso, até chegarmos ao novo Regime Jurídico, (D.L. 22/2014), em que a formação é cada vez mais assumida como uma estratégia para a mudança, face às exi-

gências do ato educativo para o Séc. XXI. Existe a intenção de os efeitos da formação se refletirem na melhoria da qualidade do desempenho docente, com os reflexos na qualidade do ensino e nos resultados do sistema educativo. A formação contínua passa a ser assumida em contexto de trabalho, estando os projetos/planos de formação relacionados prioritariamente com os Projetos Educativos das Escolas e com o desenvolvimento do sistema educativo. Neste sentido ganharam mais pertinência as modalidades de oficinas de formação, círculos de estudo, projetos e estágios. É de referir ainda que a legalização das Ações de Curta Duração, de 3 a 6 horas, através do seu reconhecimento e certificação pelos Conselhos de Diretores de

Escola, constituiu um passo em frente na apropriação das Escolas/Agrupamentos da responsabilidade direta da formação em contexto de trabalho.

A formação contínua é assumida cada vez mais como um elemento fundamental no desenvolvimento da profissão docente, representando um valioso contributo no âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e do desenvolvimento e melhoria da organização das escolas.

Tal como refere António Nóvoa (1992), “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”.

A formação contínua deve ser assumida como um processo interativo e dinâmico, pelo que se torna fundamental conceber um projeto de formação participado e adequado aos contextos educativos dos professores.

A formação em contexto de trabalho constitui cada vez mais um pilar fundamental nos caminhos da mudança, devendo fazer parte da estratégia das lideranças da Escola, nos planos de melhoria, para uma intervenção, na sala de aula, na escola e na comunidade. É disso um exemplo concreto a implementação do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), que previa a elaboração dos Planos de Ação Estratégica por parte de cada Escola/Agrupamento, relacionados com as necessidades surgidas em cada projeto, em que a formação constituía um dos fatores obrigatórios a abranger.

Nesta perspetiva, é de salientar que os Planos de Formação deixaram de ser “ementas prontas a consumir”, para passarem a ser assumidos como o resultado de um processo participado, correspondendo às necessidades resultantes da relação direta com os contextos de trabalho do profes-

sor.

Neste contexto, importa referir que o processo de formação poderá proporcionar uma melhoria no clima de sala de aula, estimulando o trabalho colaborativo, em trabalho coletivo de equipa e contribuindo também para uma alteração qualitativa no domínio organizacional da escola. (Formosinho, Machado & Mesquita, 2014).

O processo da formação contínua não se limitará a uma mera transmissão de saberes, devendo incentivar o envolvimento dos professores em todas as fases da formação. Desde a construção do diagnóstico de necessidades, até à apresentação de propostas de ações de formação, inerentes aos projetos que estejam a desenvolver com os seus alunos, os professores devem ser estimulados a uma participação ativa ao longo de todo o processo. A este propósito, salienta Esteves (2016) que os professores devem participar em todo o processo de conceção, concretização e avaliação dos planos de formação, não sendo dispensável a clarificação com os formadores da estratégia que se pretende ver implementada.

Será também de realçar que, através da formação contínua, podem ser criados incentivos à investigação e atualização de conhecimentos e adoção de diferentes metodologias, que serão apropriados pelos professores, como investigadores permanentes e que terão reflexos positivos no seu enriquecimento pessoal e no seu exercício profissional.

Perante os desafios que se colocam hoje à Escola, a valorização da profissão docente que a formação contínua constitui uma componente fundamental para o desenvolvimento de competências, de reflexões, de sentido crítico e de produção de materiais, que sejam adequados a um enriquecimento de pensamento, a mudanças de metodologias e de práticas, a assumir pelos professores. A formação deverá, assim, proporcionar o apoio ao professor que tenha iniciativa própria e as-

suma o seu papel inovador e criativo no ato educativo, no seu contexto de trabalho, dentro e fora da sala de aula, que envolva os seus alunos em ambientes de aprendizagem motivadores e dinâmicos, de forma a corresponderem às expectativas dos seus alunos e os levem aos caminhos do sucesso. As entidades envolvidas em todo este processo de organização e concretização da formação, desde o Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, passando pelo trabalho dos Centros de Formação de Associação de Escolas, em parceria e cooperação com os Centros de Formação Profissional, os Instituições do Ensino Superior, os Sindicatos e Autarquias, serão essenciais para que a oferta formativa corresponda às expectativas e às necessidades sentidas na comunidade, de forma conseqüente.

Para além de todos os normativos e legislação produzida, é fundamental que sejam criadas condições de trabalho, de recursos e de funcionamento das escolas, para que a formação contínua seja assumida como um processo natural e enriquecedor, que dignifique e valorize a profissão docente, constituindo um incentivo ao trabalho colaborativo e às parcerias, que serão essenciais para os tempos de mudança que vivemos. ■

- Esteves, M. (2016). Reorientar a Formação Contínua de Professores. Atas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. ESE de Viseu.
- Formosinho, J (Coord.) (2009). Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2014). Luzes e Sombras da formação contínua: Entre a Conformação e a transformação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nóvoa, António (1992). Formação do professor e profissão docente (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.

# Lugar certo para a Formação

• **H. Wever**

Dirigente do SPGL

**A Formação Contínua (FC) é assunto que merece foco importante na atenção do sistema educativo, das escolas e dos professores.**

**A FC, contudo, tem ficado relegada para apêndice da progressão na carreira. Em vez de ser motor da Escola Pública/elevador social integrada em ciclos virtuosos de melhoria dos profissionais e da Escola, a Formação tem sido mal tratada: de forma mercantilista, como uma necessidade pragmática, uma obrigação.**

**A FC tem ficado refém de processos e ações demasiado centralizados na personagem do Diretor em vez de manter canais abertos e dinâmicos de ligação ao terreno.**

• Formação Contínua – O Que é? Para que serve? Quais os objetivos? Quem é responsável por formar os professores/trabalhadores? Quem deve/pode formar os professores?

• A FC deve estar ao serviço do empregador e dos seus objetivos ou deve também contribuir para o desenvolvimento da vida profissional do professor-trabalhador, de acordo com os seus interesses pessoais?

• A FC é obrigação do empregador, mas não é também interesse do professor/trabalhador?

• A FC é arma para o empregador agir e/ou espaço de cooperação e desenvolvimento comum e tendencialmente livre?

• A FC age formatando para processos e diretrizes que têm de ser cumpridas e/ou permitir e fomentar a criatividade na prática profissional e pedagógica e a

diversificação/individualização desejável?

Estas são questões iniciais obrigatórias para qualquer reflexão sobre este tema que se quer e este sindicato está a fazer.

A FC, a meu ver, deve ser vista de uma forma abrangente. Deve focar-se nas funções e objetivos que se pretende alcançar, em vez de ser vista como um processo burocrático a cumprir.

A FC tem de ser essencialmente continuada no dia-a-dia, em trabalho colaborativo; mudança de práticas e de conceções (ou seja: aprendizagem no verdadeiro sentido do conceito), em vez de uma iniciativa isolada - mesmo que em contexto de “oficina de formação” isolada.

A FC é essencial e permanente. Não pode depender de momentos formais, em formato “chapa 5”, servidos a oito a todos.

A FC não pode ser sempre relegada para os tempos em que mais nada há a fazer. Trata-se de uma questão de prioridade, não tanto de “justificação de faltas” para a frequência.

Neste sentido, tem de se encontrar espaço e forma de validar com relevância os momentos de formação menos formais, que tantas vezes são os mais significativos. Veja-se, por exemplo, os espaços curriculares interdisciplinares ou transdisciplinares que funcionam em par pedagógico, mas também a autoformação. Até que ponto não se deve valorizar, por exemplo, a autoformação acelerada que tantos professores realizaram neste período para poderem trabalhar com plataformas e aplicações, para poderem abor-

dar novas estratégias e metodologias, para produzirem materiais e instrumentos de reporte e avaliação, ... (?).

Os círculos de estudos, os encontros de grupo, podem ser contabilizados de uma forma limitada. Não deverá aumentar-se este peso, reservar e alargar os momentos e os espaços para a formação em contexto de trabalho e encontrar-se formas de validar, ou chamemos-lhe assim: acreditar (n)os mesmos - e nos professores?

A reflexão a fazer neste domínio deve também envolver o Ensino Superior (ES). O ES está a abrir-se cada vez mais à sociedade. Parece inadiável e importante alimentar a investigação pedagógica com maior acuidade e permanência, mas também ir aí beber de orientação atualizada e fundamentada para as práticas e processos.

O novo contrato de confiança que o ES assinou com o governo, beneficiaria deste espaço de crescimento que seria a FC de professores (e já agora da Formação inicial de professores que bem precisa ser incrementada). Os professores certamente que estariam interessados em voltar aos centros de conhecimento onde foram formados.

A Educação e a Investigação são os melhores investimentos que um Estado pode realizar a médio-longo prazo, contando que possibilite a esses profissionais mercado de trabalho.

O ES pode (e deve?) (re-)formar professores. Dir-se-ia que é o local natural, de eleição, para essa atualização ser feita – não obstante continuarem a existir todas

as restantes possibilidades como, por exemplo, os Centros de Formação de Associações Profissionais, de que falaremos mais à frente.

O ES tem até uma outra possibilidade, vedada aos restantes Centros de Formação de Professores: fazer oferta de formação simultaneamente creditada pelo CPFC e integrada em ciclos de estudos aprovados pela A3S.

Já os Centros de Formação de Professores das Associações Profissionais têm um espaço de ação no âmbito do seu serviço ao associado, bem presente no conceito anglófono: “Union”. A união de profissionais é um espaço de reivindicação, mas pode (deve?) ser um lugar de crescimento e enriquecimento profissional (e pessoal - bem visível nas “Jornadas Pedagógicas”, por exemplo). Nestes centros de formação há lugar para ofertas alternativas às existentes, algumas das quais mais ou menos impostas por influência de municípios ou de lideranças de escolas menos preocupadas com as reais necessidades dos professores. É também espaço para complementar a oferta dos CFAE em temas como

Cidadania, Igualdade de Género, Inovação; com visões esclarecedoras do meio laboral...

Vamos voltar a ter jovens imbuídos de paixão pela missão de ensinar. Dar-lhes uma profissão com perspetivas reais de vinculação, de segurança, com perspetivas de vida, de cumprimento de contrato e de carreira (!).

Vamos redimensionar, com objetividade e de forma prospetiva, a oferta e a procura do sistema educativo, quer no que respeita ao número de alunos, quer aos lugares de quadro de professor dos vários grupos disciplinares(!).

Vamos voltar a confiar e prestigiar a função social do professor, dotando-a de mais autonomia e de menos controlo à distância (!). Vamos dar ferramentas de investigação-ação, metodologias invertidas úteis para o Séc. XXI, pensar no desenvolvimento pessoal do profissional e do cidadão-aluno.

Vamos voltar a modelos de acompanhamento de formação assentes num “contrato de confiança” também com o Ensino Não Superior; com os professores. Vamos

incrementar os tempos de prática partilhada entre mais experientes e mais jovens.

No último ano e nos próximos 7 anos, cerca de 30 000 professores abandonaram ou vão abandonar o ensino. Devemos ter presente a importância da formação de novos professores, mas também que os professores experientes são o tronco firme de um ensino que tem dado continuamente boa imagem de si próprio, contra ventos e marés; que tem respondido às constantes mutações e evoluções.

O professor é um eterno aluno. Valoriza e aprecia a aprendizagem dos seus alunos porque, à partida, tem prazer em aprender, em partilhar as suas aprendizagens e conhecimentos e porque se realiza no brilho nos olhos de quem está do outro lado. O professor fica sempre professor, mesmo na reforma.

A formalidade da FC é relativamente importante, mas deve ser repensada e agilizada.

A Formação Contínua é ao longo da vida e é procurada instintivamente pelo Professor.

Professor é Professor. ■

## Formação contínua de professores TALIS 2018

- A participação em algum tipo de formação contínua é característica comum a professores e diretores – 88% dos professores e 98% dos diretores declararam ter participado em pelo menos uma atividade de desenvolvimento profissional, no ano anterior à resposta ao questionário TALIS (valores médios OCDE: 94% e 99%, respetivamente).

- Na OCDE, a frequência de cursos e seminários é uma das formas mais escolhidas pelos professores para o seu desenvolvimento profissional. Em Portugal 67% dos professores participaram em cursos e seminários para desenvolvimento profissional, enquanto 29% participaram em

ações de formação baseadas em peer learning e coaching. Todavia, é importante sublinhar que na OCDE os professores consideram que as ações de formação com maior impacto são as que se baseiam no trabalho colaborativo entre eles.

- Em Portugal os professores parecem satisfeitos com as ações de formação em que participaram, com 82% dos professores a relatar que essas ações tiveram um impacto positivo nas suas práticas de ensino (valor idêntico ao valor médio observado no TALIS). É importante notar que é entre estes professores – que consideraram ter participado em ações de formação com impacto

positivo nas suas práticas – que se encontram os que tendem a apresentar níveis mais elevados de autoeficácia e satisfação no trabalho.

- Entre as áreas de desenvolvimento profissional referidas como ainda necessárias, encontram-se:

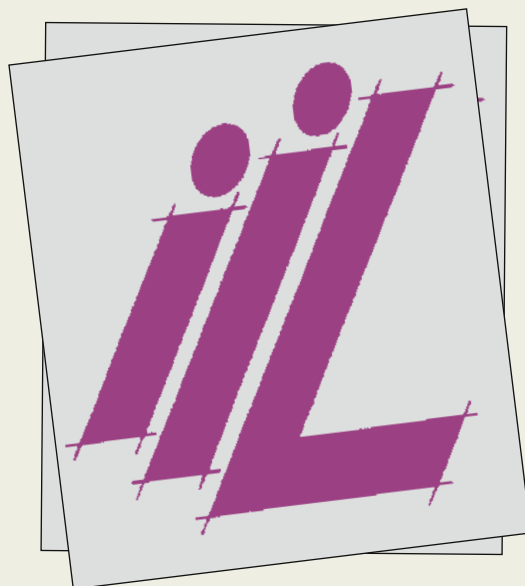
- . o desenvolvimento de competências avançadas em TIC;
- . as práticas de ensino em ambientes multiculturais/multilíngues;
- . as práticas de ensino a alunos com necessidades especiais de educação (área em que, em Portugal, os professores expressam uma necessidade particular de desenvolvimento profissional). ■

# Revisitar o Instituto Irene Lisboa

• **António Avelãs**

Dirigente do SPGL

Deve o SPGL oferecer formação contínua paga aos seus sócios, à semelhança do que fazem outros sindicatos de docentes, cuja atividade, aliás, muitas vezes se resume a isso? Eis uma questão em aberto, objeto de muitas e intensas discussões entre os dirigentes do sindicato. Discussão que ganha particular interesse em momentos, como o atual, em que se discorre (mal ou bem) sobre novos paradigmas escolares e formativos.



**A** experiência do Instituto Irene Lisboa (IIL), nos seus sucessos, fraquezas e hesitações, pode fornecer importante material de reflexão, condição de uma decisão fundamentada sobre a questão anteriormente formulada.

O IIL é constituído legalmente em janeiro de 1998, promovido pelos sindicatos da FENPROF. Instalou-se na Rua das Gaivotas, nº6, onde funcionou a primeira sede do SPGL.

Um jornal da época informa que “Participaram na constituição do Instituto Irene Lisboa um vasto leque de destacados pedagogos e técnicos de educação. António Teodoro, Francisco Sousa, Salvador Sampaio, Graça Fernandes, Matilde Rosa Araújo, Rui Grácio, Tavares Emídio, Rogério Fernandes, Ana Carita Magalhães, Maria Helena Mira Mateus, Carlos Guimarães, António Hespanha, Luis Souta, Dulce Rebelo, Martin Kayman, Jorge Araújo são alguns dos sócios fundadores do Instituto

(...)”.

Os objetivos que se propõe são ambiciosos. Traduzem a orientação a esse tempo da FENPROF e dos seus sindicatos: a de uma intervenção sólida e informada em tudo o que à Educação dissesse respeito, uma perspetiva muito mais ampla da que, em regra, se define como intervenção sindical. Apresentava-se com o objetivo de sustentar e melhorar a Escola Pública, ela própria em grande parte forjada e construída pelos professores em torno da ação dos sindicatos da FENPROF. De entre os objetivos definidos nos Estatutos (artigo 3º) destacam-se: “contribuir para a formação contínua dos trabalhadores docentes e dos investigadores, designadamente através do desenvolvimento de ações de formação e atualização científica e pedagógica”; “elaborar estudos referenciados na finalidade bem como promover a sua divulgação de modo a contribuir para a transformação qualitativa do Ensino”; “promover o estudo e a realização de ações relativas à renovação do Sistema Educati-

vo”; “promover reuniões, encontros, conferências, seminários ou cursos destinados a proporcionar a reflexão coletiva (...)”. Entre os objetivos não cumpridos ressalta o de “constituir uma instituição de ensino superior (...) que conceda os graus académicos previstos na lei”.

O momento parecia oportuno. De facto, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo institucionaliza a formação (inicial) de professores e em 1990 o direito e o dever de formação contínua é plasmado no Estatuto de Carreira Docente. As Escolas Superiores de Educação, recentemente criadas, davam ainda os primeiros passos, e a formação geral dos professores continuava baixa, apesar das melhorias verificadas desde 1974. E há que reconhecer que o IIL se afirmou entre os professores, entre as autoridades políticas ligadas à Educação e na academia como um Instituto cujas ações, nomeadamente na formação contínua, mereceram justificados elogios. A elevada qualidade do conjunto dos forma-

dores era garantia reconhecida da qualidade da formação.

A reação dos professores, através dos sindicatos, contudo, não foi de aplauso unânime. O SPGL mantinha desde há anos as suas Jornadas Pedagógicas, umas de curta duração, outras de maior fôlego, durante anos uma “fonte” essencial da formação dos professores. O IIL aparecia, portanto, por um lado, como um “upgrade” na formação contínua dos professores mas, por outro, havia dirigentes sindicais que temiam o seu “peso “na vida do sindicato.

O IIL foi coexistindo com as Jornadas Pedagógicas organizadas pelo Centro de Formação do SPGL, que fez frequente recurso aos formadores do Instituto.

Nos primeiros anos da sua existência, o IIL foi financiado quase exclusivamente pelos sindicatos da FENPROF e as ações de formação eram pagas, mesmo que muito parcialmente, pelos docentes que as frequentavam. A partir de 1992, a direção do IIL procura obter acesso aos dinheiros do Fundo Social Europeu e, com o Projeto de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), a partir de 1994, o IIL teve acesso a fundos fornecidos pelo ministério para a sua atividade. Refira-se, contudo, que na Assembleia Geral de 31 de julho de 1995, o Conselho Fiscalizador reconhece, relativamente às contas de 1994, que “o prejuízo de 12.711.012,80 escudos só se verificou porque o bloqueamento dos financiamentos pelo FOCO não permitiu a realização das ações programadas”.

Apesar das dificuldades financeiras com que o IIL se debatia, o número de ações e a sua frequência foi aumentando. No plano de trabalho apresentado pela equipa candidata às eleições (1993-1995) afirmava-se que, na área do SPGL, o número de formandos em 1991 fora de 1000 (números aproximados) e que em 1992 o número teria subido para 4500, sinal do prestígio que o IIL, entretanto conseguira.

Nesse mesmo programa de trabalho se equacionava já a difi-

culdade de conciliar um projeto de formação contínua a partir do movimento sindical, com a afirmação de que a formação contínua se deveria centrar nas escolas. Afirmo o mesmo Programa de Trabalho que o IIL não deve “parar com a realização de (...) ações propostas pelo próprio Instituto, as quais deverão mesmo ser desenvolvidas e ampliadas em articulação com outras instituições, nomeadamente os Sindicatos”, mas “deve articular-se com a criação dos Centros de Formação descentralizados e deve privilegiar com estes uma dinâmica de permanente interação (...)”.

A partir de 2004/2005, a atividade do IIL cai de forma nítida, até à inatividade total. Para tal terão contribuído o reforço e ampliação do trabalho dos centros de formação de escolas/agrupamentos, a recusa de financiamento da atividade dos centros dos sindicatos por parte do ME, mas também a

estrutura muito pesada e burocratizada do Instituto, que tentava conciliar o facto de ser geneticamente ligada ao movimento político-sindical com o desejo de uma autonomia pedagógica.

Revisitar o IIL – e aqui fica o repeto, a que quem esteve mais diretamente “com a mão na massa”, desenvolva (e, se for o caso, corrija) esta breve resenha – ajudanos a reconhecer que vale a pena apostar num modelo de formação contínua diferente da que é oferecida pelos centros de formação, sem pôr esta em causa, antes articulando com eles formas de intervenção. E que, para garantir a salvaguarda de que a formação contínua deve ser gratuita, se justifica pressão junto do M.E para que as atividades dos centros de formação dos sindicatos sejam financiadas em função da sua qualidade e inovação. O centro de formação do SPGL pode e deve sair da inércia atual. ■

## Exemplos de ações desenvolvidas pelo IIL

- Vivência Teatral, 1991. Curso. 60 horas
- Análise e Reflexão sobre os Novos Programas, 1991. Colóquio
- Linguagem LOGO, 1991. Curso
- Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular, 1991. Colóquio
- Projeto Pedagógico para a Escola nº1, Feijó, 1991 - Conceção, organização e apresentação do projeto à comunidade educativa
- Identidade Profissional dos professores, Seminário. 1991
- Seminário de Musicoterapia. 1991
- Gestão democrática e inovação educacional, Seminário. 1992
- Curso de Formação de Formadores em Informática, Lisboa. Maio de 1992
- Curso de Formação de Formadores em Estatística, Lisboa. Maio de 1992
- Curso de Formação de Formadores em Tecnologias da Informação e Comunicação, s/local. Maio de 1992
- Curso de Formação de Formadores para a Igualdade de Oportunidades, Lisboa, setembro a dezembro de 1991. Curso 210 horas – c/apoio IIEFP
- Gestão democrática e inovação educacional. Seminário. 1992
- Transversalidades da Língua Materna. 1993. Curso
- A mudança em construção. Por uma nova escola do 1º CEB. 1996
- Participação no projeto CRIA-SE – criatividade e sucesso escolar. Com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. 1997
- Formação Contínua em Contexto de Mudança. 1999. Curso
- Caderno Ser professor no ensino Secundário: Representações da docência. Vivências da profissão. Participação social e sindical. 2001
- Iniciação aos sistemas informáticos e ao processamento de texto como ferramentas de apoio na prática pedagógica. 2002
- Quem conta um conto: Dos contos tradicionais à animação do espaço infantojuvenil. 2002
- Educação e Cidadania. 2002.
- Encontro sobre Escola e Interculturalidade. Com a Câmara Municipal de Lisboa. 2003
- Oficina de formação. Oficina de técnicas de estudo: desenvolvimento de competência de estudo. 2003



# Escravos felizes



Joaquim Jorge Veigunha

Quando regressei a Portugal em 1988, depois de seis anos de investigação no Instituto de Sociologia (Faculdade do Magistério) da Universidade de Roma ‘La Sapienza’ – escola que já não existe atualmente –, fiquei impressionado por um ‘dossier’ que a revista britânica *The Economist* dedicou à revolução digital emergente, especialmente no que respeita às suas aplicações ao processo de ‘ensino-aprendizagem’.

Defendia-se que as aulas presenciais estavam destinadas a desaparecer em benefício de uma pretensa ‘interação’ à distância – as chamadas aulas ‘síncronas’ – com enormes vantagens para todos: para os alunos que já não teriam que aturar professores ‘chatos’, interessados em formá-los criticamente e por insistirem em serem para eles uma referência ética, e para os professores que já não teriam que aturar alunos indisciplinados. Mas a tese central do artigo era que a contestação dos professores às políticas ministeriais através

das suas organizações sindicais deixaria de constituir um problema: muito menos professores seriam necessários para ‘interagirem’ à distância com os alunos, o que implicaria que os ‘excedentários’ seriam obrigados a procurar outro emprego ou, como defendem alguns tolos atuais, candidatar-se ao rendimento básico incondicional (RBI). Não é verdade – admitia-se implicitamente – que um professor só é professor, porque não passa de um personagem que não “sabe fazer outra coisa”? Num futuro não muito distante

poderia ser substituído por um sistema tecnológico digital que – pasme-se – não cometeria erros e acertaria sempre nas respostas às perguntas digitalmente dirigidas aos alunos, para além de esclarecer com exatidão matemática todas as suas dúvidas. Em suma, o setor da educação superaria o ‘paradise lost’ de miltoniana memória, atingindo o estádio supremo do ‘paradise regained’.

## O novo paradigma

A grave situação criada pela atual pandemia tornou-se um pretexto para iniciar um processo de erradicação dos professores – categoria profissional que regista elevadíssimas taxas de sindicalização – através da introdução – a ‘passos de tartaruga’, pelo menos numa primeira etapa, para ‘testar’ o terreno – de um ensino à distância na base de um trabalho digital em que a separação entre a vida privada, ínti-

**Caríssimos professores, pergunto-vos: estarei a exagerar, a ser demasiado radical? Para vos dizer a verdade, espero que sim, porque se esta ‘bela perspetiva’ que se está a avizinhar não triunfar, provar-se-á que a interação direta entre professor e aluno e a referência ético-política que o professor será sempre para o aluno não será substituída por um sistema tecnológico que deveria apenas ser um complemento pedagógico para inovar e melhorar os métodos de ensino.**

ma, e a vida profissional desaparece completamente do horizonte, transformando os que tiverem a sorte em manter a sua ‘profissão’, em escravos felizes, ou seja, nos novos ‘heróis’ – não bastam já “os heróis do mar” que marcham denodadamente “contra os canhões”? –, a quem não resta senão obedecer às diretivas da tutela ministerial, já que, em caso contrário, dir-lhes-ão: “Não estás satisfeito? Junta-te às filas dos que procuram alimentos ou então, candidata-te ao RBI”.

Caríssimos professores, pergunto-vos: estarei a exagerar, a ser demasiado radical? Para vos dizer a verdade, espero que sim, porque se esta ‘bela perspetiva’ que se está a avizinhar não triunfar, provar-se-á que a interação direta entre professor e aluno e a referência ético-política que o professor será sempre para o aluno não será substituída por um sistema tecnológico que deveria apenas ser um complemento pedagógico para inovar e melhorar os métodos de ensino. Infelizmente, o professor da Universidade de Calabria, Nuccio Ordine, num artigo publicado no diário espanhol *El País* (2. 05. 2020), lança o alerta pelo que é provável que tenhamos alguma razão no nosso alegado radicalismo: “Inspiram-me terror os elogios que estão a peneirar os corifeus do virtual (entre eles, desgraçadamente, o ministro do Ensino Superior, Manuel Castells). Trata-se de um perigoso cavalo de Troia que, sob o pretexto da pandemia, trata astutamente de derrubar os últimos baluartes da nossa intimidade e do ensino. Pelo contrário, no seio de tantas incertezas, amadureci uma certeza: o contacto com os alunos na aula é o único que pode dar um verdadeiro sentido ao ensino e à própria vida do docente”.

## O verdadeiro ‘Pai Natal’

Quando o professor Nuccio Ordine se refere ao derrubamento dos “últimos baluartes da nossa intimidade” sabe

bem do que está a falar: o desenvolvimento de horários desregulamentados de trabalho cada vez mais intensos que, ao contrário do que defende a ministra da Modernização do Estado, em entrevista ao diário *Público* (02. 05. 20), corroborada pelo ministro de Educação após o início das aulas presenciais, não contribuirá para conciliar vida profissional e vida familiar, mas para introduzir na primeira formas de sobretabalho – que se acrescentam ao trabalho desenvolvido nas aulas presenciais – que se tornarão cada vez mais insustentáveis, se não forem regulamentadas. A ministra, porém, tal como o seu colega do ME posteriormente, não tem dúvidas de espécie alguma, mas só certezas: “Na educação, há muito que a ideia de avançar para formas mais digitais de ensino, à distância ou não [«ou não», vejam só que meticulosidade], já traçava algum caminho. Agora isso tornou-se absolutamente necessário. Não estou a dizer que não vai haver aulas presenciais, mas que o digital veio para ficar e que não irá recuar.”

Caros professores: o que iremos fazer para tentar evitar, na medida das nossas forças, a desregulamentação que se avizinha do nosso trabalho docente, tanto mais que parece ter caído no esquecimento o tempo de serviço que não nos foi contado e pelo qual tanto lutámos? A resposta está nas vossas mãos, já que, devem ter em conta, como diziam Max Horkheimer e Theodor Adorno, o poder do imparável progresso, realizando-se através do progresso do poder, se transforma cada vez mais em imparável regressão. ■

# “Com o protocolo sanitário imposto, não há escola possível”

**Entrevista com  
Philippe Meirieu,  
professor emérito  
da universidade.**

**Publicado em Monde/Éducation,  
9/5/2020**

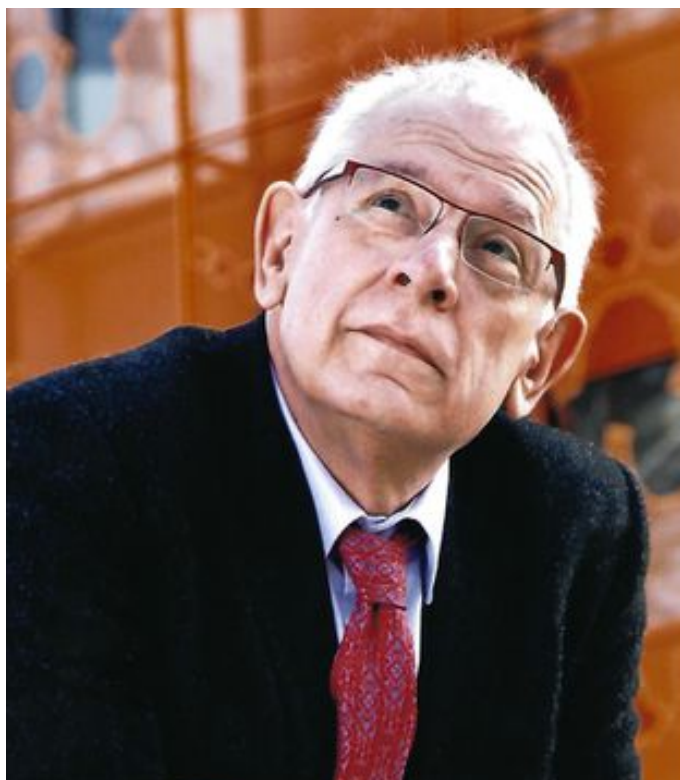


Foto: Monde/Education

**Implementada desde o início do confinamento, a *continuidade pedagógica* cumpriu a sua missão: garantir a todos os alunos o prosseguimento das aprendizagens em casa?**

Na área pedagógica, como em muitas outras, a crise do coronavírus funcionou como um revelador das desigualdades: importa termos isto em mente. Sem dúvida que os alunos das famílias favorecidas beneficiaram com esta famosa “continuidade pedagógica”. Ajudados pelos pais, mobilizaram-se e organizaram-se. Mas, mesmo para eles, faltou a inserção num coletivo, essa relação direta com um professor que a todo o momento pode sublinhar o essencial, contextualizar, dar um concelho concreto. A escola à distância não pode ser uma verdadeira escola: esta foi criada para lutar contra as desigual-

dades materiais, sociais e culturais e proporcionar a todas as crianças idêntico acesso ao conhecimento. Não é uma instituição feita apenas para aprender, mas para “aprender em conjunto”. A turma não é um somatório de alunos a quem se propõe trabalhos individuais, é um espaço simbólico de construção do coletivo e de aprendizagem de como “construir sociedade”. Chega-se à escola cada um com a sua singularidade e aí se acede a saberes comuns, descobrindo-se regras que permitem trabalhar em conjunto e enriquecer-se mutuamente. Na escola, descobre-se que o mundo não se reduz à sua família, ao seu bairro, à sua região ou ao seu país. Nesta perspectiva, o ensino à distância representa um recuo assinalável.

**Durante o confinamento, em condições inéditas, os professores**

**tiveram de reinventar o ensino. Considera que há que retirar daqui alguns ensinamentos?**

Os professores deram prova de uma notável criatividade para garantir esta “continuidade pedagógica”. No início houve mesmo talvez um excesso de zelo e alguns alunos sentiram-se esmagados pelo que lhes era pedido, o que naturalmente levantou alguma preocupação entre os pais. Mas rapidamente as coisas estabilizaram: toda a gente percebeu que não se podia “cumprir o programa” à distância como se nada se estivesse a passar. O essencial era manter o contacto, propor atividades para mobilizar e estimular a inteligência, relembrar noções essenciais e, se possível, proporcionar alguns momentos em conjunto e de partilha entre toda a classe. Porque, não nos iludamos: o que é possível, de

forma excepcional, com crianças doentes ou isoladas no quadro do CNED [Centro Nacional de Educação a Distância], com professores especializados, não é possível com todos os alunos. É, em particular, muito difícil para os que não estão muito motivados para a escola... e torna-se um quebra-cabeças quando se trata de crianças desistentes ou com qualquer deficiência. O que não impediu que acontecessem também belas surpresas: algumas crianças revelaram-se nesta situação particular, em que a componente relacional tem menos importância. Quando se voltar à escola, será necessário retirar daqui as respetivas lições e tirar partido desta experiência para agir com ainda maior tacto em relação a cada aluno.

### **A reabertura é acompanhada de um protocolo sanitário estrito. É excessivo pedir aos professores fazer com que seja respeitado?**

Estamos perante uma terrível contradição: por um lado, sabemos que muitas crianças precisam de regressar à escola, não só os desistentes e as crianças com problemas sociais, mas todos que já não aguentam o confinamento e precisam de interação social. Por outro lado, é compreensível que os especialistas de saúde, os políticos estejam preocupados e exijam medidas estritas. Mas sejamos claros: com a aplicação do protocolo atualmente imposto, não é possível uma verdadeira escola. É um enorme quebra-cabeças e um verdadeiro caso de consciência para muitos professores. Existem, entretanto, situações muito diferenciadas. Por mim, teria preferido uma perspetiva mais clara: reservar a escola para pequenos grupos de alunos com grandes dificuldades a nível escolar, pessoal e social. E apostar mesmo um pouco em ir buscá-los se estiverem reticentes. Podia-se fazer isso com professores, ou mesmo com professores reformados voluntários e em condições sanitárias idênticas

às implementadas para os filhos dos profissionais de saúde. Mas não foi isso que foi decidido. O que me parece que irá acontecer, ainda que possa estar enganado, é um acolhimento muito limitado para pequenos grupos, em três ou quatro meios dias por semana, garantindo a rotação. Atividades difíceis de organizar, em escolas com estruturas desadaptadas e pessoal auxiliar insuficiente para uma tal situação. E as crianças divididas entre o prazer de reencontrar os amigos e o medo da doença.

### **Depois de dois meses sem escola, alguns alunos não irão sentir dificuldades acrescidas, talvez mesmo com lacunas a longo prazo, nomeadamente alunos das classes charneira?**

Penso que não podemos andar a enganar-nos: este final de ano letivo não permitirá recuperar o atraso registado nem colmatar as desigualdades entre alunos. É a partir de setembro que as coisas poderão talvez retomar globalmente. Confiemos nos professores e na sua capacidade de adaptar a progressão e apostar na diferenciação pedagógica. É preciso tranquilizar os pais preocupados: mesmo nas classes charneira os professores estarão atentos para não penalizar os alunos e encontrarão formas para que o regresso a uma situação de equilíbrio se faça serenamente.

### **Sente-se preocupado com a reentrada em setembro de 2020 se todas estas medidas sanitárias tiverem de se prolongar?**

Ninguém saberá dizer hoje se o protocolo sanitário concebido para maio estará ainda em vigor em setembro. Espero que a epidemia tenha abrandado ou que, entretanto, se tenha encontrado forma de a erradicar. Se não for o caso, sinto-me de facto muito preocupado. Receio que as dificuldades desta “breve reentrada” se eternizem e que o sistema acabe

por, mais ou menos, bloquear. Para evitar isso, se as condições sanitárias não forem melhores, só vejo um caminho: um verdadeiro acordo com professores e pais, a nível nacional e em cada escola, para construir em conjunto um modelo de escolarização aceitável, articulando aulas presenciais e ensino à distância para todos os alunos. Mas estou convencido que isso não se faz através de circulares: será preciso implicar toda a comunidade educativa para dar resposta a este desafio. ■

# A Telescola não era simples ensino à distância

## • Paulo Simões

Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

**C**omecei a minha carreira de professor na Telescola – Ciclo Preparatório TV em 1978. Trabalhei em dois Postos de Recepção, durante 8 anos letivos. A opção foi simples: foi no CPTV que consegui uma vaga e, se trabalhasse mais de 180 dias no ano letivo, tinha direito a pedir a recondução. Na maior parte das vagas no 1.º Ciclo, isso não acontecia e a transparência dos concursos anuais era uma anedota. Foi uma experiência marcante e bastante gratificante. Não era fácil. Comecei por ser o único professor-monitor de uma turma do 5º ano (1º ano do C. P.), responsável por todas as disciplinas. Em anos seguintes, fui responsável pela área das Ciências, trabalhando a par com outro/a colega encarregue da área de Letras, com uma turma de cada ano. Nos dois últimos anos, trocámos e fui responsável pela área das Letras. Também fui Encarregado de Posto, o equivalente a diretor de escola. Fiz de tudo...

A planificação das aulas era estabelecida, necessariamente, pela Telescola. Não se tratava de não ter que a fazer: não o podíamos fazer... Cabia-nos, além do acompanhamento dos alunos e do trabalho de correção de exercícios e fichas de avaliação, também produzidos pela Telescola, equilibrar a exigência e ritmos nacionais com os problemas, dificuldades e ritmos de aprendizagem dos alunos. Apesar dessa rigidez e inflexibilidade tínhamos de conseguir alguma maneira de apoiar os alunos que tinham mais dificuldades em acompanhar esse ritmo.

Ouvimos falar, este ano, de Telescola como sendo ensino à distância. A Telescola não era simples ensino à distância. Sim, as aulas eram transmitidas pela TV (15 a 20 minutos cada), e era tudo igual de norte a sul, mas os alunos



Foto: <a href="https://br.freepik.com/foros-vetores-gratis/tecnologia">https://br.freepik.com/foros-vetores-gratis/tecnologia</a>  
>tecnologia foto criado por jcomp - br.freepik.com</a>

iam à escola e todo o trabalho de exploração dos conteúdos era assegurado por nós – os professores-monitores. As equipas que planificavam as aulas e criavam as emissões e os materiais eram bastante experientes, sabiam o que estavam a fazer e, de um modo geral, o trabalho tinha bastante qualidade, o que nos dava alguma tranquilidade. Mas tínhamos que estar preparados para, em qualquer momento, ter de dar a aula completa – cortes de luz, avarias da televisão da sala, etc.. Por vezes, a situação mantinha-se durante vários dias, o que era desesperante. Quando deixei a Telescola, já tinha começado a acontecer a não emissão de aulas devido a jogos de futebol, embora tenha acontecido poucas vezes. Creio que a situação se agravou em anos posteriores, até ao fim das emissões e sua substituição por cassetes VHS.

O acompanhamento do nosso trabalho era assegurado por orientadores pedagógicos que, sem aviso, chegavam à escola, batiam à porta, entravam na sala, assistiam, podiam intervir na aula e, no final, discutiam connosco os aspetos que consideravam mais relevantes e nos deixavam cópia do relatório que faziam. Podíamos, num espaço próprio no impresso do relatório, contestar ou justificar imediatamente qualquer observação feita. Acabado de sair de um curso em que o último ano era de prática pedagógica intensa e regular, com cada aula analisada e criticada pelo grupo, pelos professores da turma e pelos professores responsáveis por

essa prática pedagógica, era fácil encarar naturalmente a presença de alguém, sem pré-aviso, dentro da sala. E creio que melhorei as minhas práticas com as críticas que foram sendo feitas. Era um ponto forte do CPTV: a formação contínua dos professores. Semanalmente, durante o intervalo dos alunos, havia uma emissão de formação de uma das disciplinas destinada aos professores e, nas interrupções letivas, os professores de diversos postos reuniam-se, com emissões dedicadas, discussão de temas - e relatório no fim.

Creio que, além do seu carácter pioneiro, e da elevada qualidade do trabalho desenvolvido, a Telescola permitiu a muitas crianças completar o Ciclo Preparatório (5º e 6º anos) e, em muitos casos, prosseguir os seus estudos, compensando o isolamento tantas vezes causado pela distância às escolas de Ciclo Preparatório. Mas não apenas por isso. Lembro-me, e isto passou-se numa localidade a 10 km da sede do concelho, e 15 da sede do distrito, no litoral, razoavelmente servida de transportes públicos, de uma aluna escrever um texto, numa ficha de avaliação, sobre uma viagem que a tinha marcado especialmente. Relatou, cuidadosa e pormenorizadamente, o dia em que foi tirar o Bilhete de Identidade. Uma viagem banal, nada no texto parecia justificar a importância daquela viagem. Tentei perceber a escolha. Era simples. Tinha sido a única vez que saíra da terra... Tinha doze anos. ■

# Inquéritos aos encarregados de educação sobre o desempenho dos professores têm de terminar

Departamento do 1º CEB do SPGL

Em tempo de pandemia, o encerramento de escolas levou a que as aprendizagens passassem a ser feitas à distância. Para esta adaptação súbita o ME constituiu e divulgou pelas escolas e agrupamentos, um roteiro orientador.

O ponto 8 deste roteiro prevê indicadores de qualidade que poderão ser monitorizados, entre outros, pelo grau de satisfação dos pais/Encarregados de Educação (EE).

*Como indicadores de qualidade, poderão optar pela monitorização do grau de satisfação dos docentes, dos alunos e dos pais/EE, bem como a qualidade do feedback dado a alunos, visando a monitorização das aprendizagens.*

No entendimento de muitas direções de agrupamentos, este indicador de qualidade/ monitorização passa por elaborar um inquérito avaliativo feito aos encarregados de educação, sobre o desempenho e as práticas docentes.

O roteiro não diz que a monitorização destes indicadores tenha de ser feita através de inquéritos aos encarregados de educação sobre o trabalho e as práticas docentes. A implementação destes inquéritos resulta de interpretações abusivas das direções que, desta forma, promovem atos de avaliação/ inspeção dos encarregados de educação sobre os professores.

Alterar o modelo de ADD (avaliação do desempenho docente) dos professores é uma apetência que tem sido tra-



imagem de mohamed Hassan por Pixabay

vada pela luta da FENPROF e dos seus sindicatos.

Este tipo de inquéritos de avaliação aos professores é ilegal e pretende desvirtuar a ADD, introduzindo nela elementos não previstos no quadro legal em vigor. Os instrumentos legais para a ADD, no seu articulado sobre os intervenientes, não preveem a intervenção direta dos EE. É ainda de referir que este tipo de inquéritos proporciona respostas de carácter subjetivo, parcial e fora de contexto.

Aliás, a promoção do inquérito aos EE pode mesmo ser considerada no âmbito de um processo de intenções mal justificado e sobretudo sem respaldo legal, o que por si só desvaloriza e atinge os princípios e direitos em que assenta o exercício das funções docentes.

Com efeito, a intervenção dos EE nas escolas está perfeitamente definida e enquadrada nas estruturas existentes no atual modelo de gestão, nomeadamente no Conselho Geral.

A avaliação do desempenho docente está prevista legalmente e definidos os

seus intervenientes em diplomas próprios (ECD e decreto regulamentar n.º 26/2012) que definem todo o processo, procedimentos e seus intervenientes.

Por outro lado, a avaliação interna das escolas faz-se com base no cumprimento do Projeto Educativo do agrupamento, atendendo ao seu cumprimento e metas alcançadas ao nível do agrupamento. Em resultado desta avaliação são promovidas estratégias globais de recuperação de resultados.

Este tipo de inquéritos aos EE fomenta e é propiciador de ambientes nocivos para as escolas porque promove a desconfiança, a competição e o individualismo. Desta forma o trabalho em equipa e colaborativo é desvalorizado e o ambiente escolar extremamente prejudicado.

Assim sendo, e face ao exposto, exige-se que o ME faça um esclarecimento às direções dos agrupamentos para não promoverem práticas que prejudiquem os docentes no seu desempenho e que seja retirada esta aplicação de inquéritos aos EE que em nada dignificam a educação e os seus profissionais. ■

# Saberá o Ministério da Educação estar ao lado dos professores?



**Paula Rodrigues**  
Dirigente do SPGL

**E**m tempo de pandemia, os eternos problemas mantêm-se ou agudizam-se: horários desregulados, insuficientes condições de trabalho, falta de recursos e de tempo.

Fechadas as escolas para aulas presenciais, em dois meses e meio um novo vocabulário se instalou na mente dos professores: aula síncrona, aula assíncrona e aula presencial, Sala Virtual, Webinar, Kahoot, Teams, Webex, Zoom, Avatar, Google Forms, Meet, Google Classroom, EdPuzzle, Minecraft, Quizizz, Edge, Workbench... Associada a este vocabulário, uma rápida transformação se fez sentir no método de trabalho dos professores, feito a partir de casa, com recursos pagos pelos próprios professores.

Alteradas as condições de ensino-aprendizagem, com todo o profissionalismo, os docentes lançaram-se à descoberta de outras formas de transmitir o seu saber aos alunos e de comunicar com eles. Cada plataforma ou aplicação usada implica horas intermináveis de trabalho de pesquisa e experimentação. Uma atividade que os alunos realizam em minutos pode resultar de horas ou dias de trabalho, em busca da “melhor forma”.

No entanto, a par da necessidade premente de conhecer e dominar novos recursos, continuam as outras tarefas:

preparação de aulas para diversas turmas (4? 12? 24?), níveis (1? 3? 5?) e disciplinas; criação de novos recursos; análise, comentário, avaliação e envio de respostas relativas a trabalhos de alunos; leitura e resposta a “emails” de alunos, pais, coordenadores, secretaria e direção; participação em reuniões de conselho de turma, departamento, conselho pedagógico e conselho geral; elaboração de atas e relatórios, das provas de equivalência à frequência...

Para que uma aula pudesse acontecer, era imprescindível a presença física no mesmo espaço, feita de corpos, vozes, luzes, calor, frio ou humidade, materiais como o papel, o quadro, o manual, o videoprojector, os lápis, as canetas, borrachas...

A mensagem era transmitida bilateralmente, não só através da voz, dos textos e imagens, mas também pela entoação, pelos gestos, olhares. Enquanto ensinava, o professor conseguia aferir se os alunos estavam atentos, interessados, se conseguiam compreender e, facilmente, reformular o pensamento e a mensagem a transmitir.

No ensino à distância, e no que respeita à interação entre os alunos e os professores, existe, de forma genérica, um retrocesso no modelo de comunicação, pois as aulas tendem a ser mais expositivas, cabendo ao professor assumir a palavra e permitir a cada aluno que participe, por iniciativa própria ou instado pelo próprio professor. Alguns docentes criam atividades colaborativas, mas esta planificação exige mais

tempo, uma maior pesquisa e domínio de aplicações e plataformas.

Muitos docentes que usam ferramentas como o Zoom ou o Teams para lecionar e verificam que os seus alunos mantêm as câmaras e microfones desligados, duvidam se os mesmos estão efetivamente “do lado de lá”, se terão apenas ligado a aplicação, se a internet estará a funcionar bem ou se há falhas quer no equipamento informático do professor quer no dos alunos. Torna-se quase impossível aferir se a mensagem está a ser transmitida.

Não menosprezando as enormes potencialidades do ensino à distância e dos recursos informáticos a ele associados, este modelo afasta as pessoas, torna os alunos ainda mais passivos e vem agudizar as dificuldades na socialização de crianças e jovens, podendo, em pouco tempo, provocar fortes retrocessos junto de alunos mais tímidos, com transtorno do espectro autista, ou com dificuldades de aprendizagem, não falando de casos de violência e abandono.

Por outro lado, o regresso às aulas presenciais implica enfrentar o receio de contágio que permanece no pensamento da maior parte de nós e que a ausência de testagem antes do início das aulas veio acentuar, assim como a notícia de casos de infeção que vão surgindo nas escolas.

Porém, regressados à escola, uma nova realidade se impõe. Em algumas escolas, à entrada, mede-se a temperatura, um assistente operacional verifica se o docente tem a máscara ou entrega-lhe

uma, o docente procede à higienização das mãos e desloca-se até à sala de aula, respeitando o circuito estipulado. Já dentro da sala, quase não consegue reconhecer os alunos, afastados uns dos outros, por detrás da máscara. Inicia a aula, mas, passados minutos, já se sente muito cansado/a porque a máscara faz calor, comichão, não o/a deixa respirar convenientemente, abafa o som e obriga-o/a a um esforço suplementar para projetar a voz e se fazer ouvir por todos os alunos a vários metros de distância. Com a temperatura do dia a aumentar, torna-se cada vez mais difícil e fazem-se intensamente sentir os problemas de construção das escolas.

Acresce que, pelo facto de muitos professores pertencerem a grupos de risco e não poderem trabalhar presencialmente nas escolas, as direções solicitaram ao ME que, nestes casos, os docentes continuassem a assegurar as aulas síncronas e assíncronas. Porém,

este pedido foi negado e as direções das escolas colocaram a concurso estas horas. Como previsto, quase não há candidatos para suprir estas faltas, pelo que há casos em que professores de outros grupos de recrutamento apoiam presencialmente os alunos, em articulação com o professor titular da disciplina, havendo uma espécie de faz de conta que são aulas – como as antigas aulas de substituição –, com riscos para a saúde desnecessários.

A escola em si mudou: em vez de um espaço onde o contacto humano é uma constante, urge manter a distância física entre todos, assética, o mais possível.

Mais uma vez, os professores revelaram o seu enorme profissionalismo e responderam ao desafio, não abandonando os seus alunos, fazendo formação intensiva e colocando os seus recursos pessoais ao serviço do seu trabalho. No passado recente o Ministério de Edu-

cação e o governo desrespeitaram os seus professores, desvalorizaram o seu trabalho, não abriram vagas suficientes para vinculação, não facultaram formação, sobrecarregaram os horários, não investiram no equipamento informático das escolas e para uso dos professores, cortaram nos salários, impediram a progressão e a aposentação antecipada. No presente, muitas das declarações do ministro Tiago Brandão Rodrigues refletem um inadmissível total desconhecimento das condições e do trabalho realizado, para além de intoleráveis ameaças mais ou menos veladas.

Os professores não pretendem aplausos, mas exigem respeito, o cumprimento do ECD, vinculação dos docentes contratados e dignidade nas condições de trabalho, no salário e na aposentação.

Os professores estão sempre onde os seus alunos precisam deles.

E o Ministério da Educação? ■

## O que não te mata nem sempre te deixa mais forte



**Isaura Afonso Araújo**  
Professora do Grupo de Recrutamento 330  
do Agrupamento de Escolas do Restelo

**N**as vésperas do recomeço da atividade letiva, acredito que a maior parte dos professores se debatia com algum receio, não só de voltar a parti-

ilhar um espaço físico com tantas pessoas, mas sobretudo relativamente ao facto de como esse mesmo espaço se teria preparado, de forma a garantir, em segurança e com a tranquilidade desejadas, o decorrer normal das aulas. Sem dúvida que, após um período em que, primeiro aos solavancos e depois com alguma destreza, tanto alunos como professores se tinham habituado à utili-

zação autodidata das várias plataformas digitais, o retorno à atividade letiva presencial afigurava-se algo inquietante. Verdade seja dita que, mal chegados à escola, depressa nos sentimos mais apaziguados, face à profusão de máscaras de proteção e gel desinfetante providenciados logo à entrada do portão. Em alguns casos, nos quais a minha se insere, a grande maioria das escolas ti-



nha mesmo levado uma boa barrela, de resto há muito ansiada por todos os professores que lá trabalham. O reencontro com os alunos e com alguns dos colegas que, tal como eu não se declararam como pertencentes a grupos de risco, não obstante estarem maioritariamente a chegar aos 60 ou mesmo a ultrapassá-los, serem hipertensos e afins, fez-nos sentir mais confiantes e desejosos de voltar a fazer o que sabemos fazer de melhor: ensinar.

Lamentavelmente, este entusiasmo inicial começou a esmorecer logo a partir da entrada nas salas de aula, agora escolhidas em função da sua maior área, de forma a permitir um distanciamento efetivo dos alunos quer entre si, quer em relação ao professor. É que mercê da utilização das máscaras, a comunicação obrigava agora a uma maior projeção da voz por parte de todos os ocupantes das salas e, mesmo assim, nem sempre era perceptível à primeira tentativa o que os alunos mais distantes nos tentavam dizer. O mesmo acontecendo com eles. Ultrapassado este obstáculo, uma vez que começámos todos a falar mais alto, de forma a nos podermos entender, defrontámo-nos com o desconforto que a utilização da máscara nos causava. Fomos igualmente apercebendo-nos de que este mesmo desconforto ia aumentando à medida que o tempo ia passando e que, ao fim de um bloco de 90 minutos sem intervalo, todos estávamos desejosos de sair da sala para poder, literalmente, respirar.

Felizmente para os professores, pudemos abandonar a sala, o que já não aconteceu com os alunos que, de acordo com indicações superiores, aí permaneceram. No entanto, ao longo da manhã, para nós a situação foi-se tornando particularmente difícil, pois os blocos

foram-se sucedendo e, sem poder utilizar outros materiais sem ser o manual do aluno, ou o recurso a materiais digitais, sendo que estes estão obviamente dependentes da existência ou eficácia dos computadores e projetores existentes nas salas ou de ligação à Internet, o esforço despendido para conduzir uma aula nestas circunstâncias se estava a tornar insuportável. Além disso, fruto das circunstâncias atuais, não podemos recorrer a atividades quer de grupo, quer de pares, pelas razões óbvias de proximidade que tais tarefas implicam, pelo que os professores se veem obrigados a realizar aulas mais centradas na sua pessoa, como tal mais expositivas e, por essa mesma razão, muito mais exigentes fisicamente. Podemos sempre recorrer à realização de trabalhos escritos, feitos individualmente pelos alunos, mas tal implica aproximarmo-nos de cada um deles, de forma a acompanhá-lo, o que não é possível, ou recolher os trabalhos realizados e levá-los para posterior correção, o que levanta algumas questões de segurança quer para mim quer para eles, pois todos iremos manusear os mesmos materiais com as óbvias consequências de uma eventual contaminação mútua.

Finalmente, gostaria de referir que, para além de toda a situação de profundo cansaço físico resultante da realidade que descrevi anteriormente, os professores se veem ainda confrontados com a total ausência de orientação face aos moldes em que irá decorrer a avaliação sumativa do final do 3º período, pois, até à presente data, jamais a tutela deliberou como irá decorrer a avaliação, nem para os alunos cujos encarregados de educação decidiram não enviar os seus educandos de volta à escola, nem relativamente aos outros que, estoica-

mente, resolveram o contrário, mesmo sem saber qual o estado real de higiene e segurança dos estabelecimentos de ensino, forçando-os a usar transportes públicos e a permanecer dentro de uma sala de aula com máscara, mesmo durante o intervalo, sem poder sequer contar com qualquer tipo de alimento, visto os bares terem de permanecer fechados.

Antes de terminar, gostaria ainda de expressar a minha apreensão face à situação que aí virá no mês quente de julho, altura em que estes mesmos alunos irão ser forçados a realizar exames nacionais, com máscara, durante no mínimo 120 minutos. O que fazer quando começarem a sentir-se mal e quiçá a precisar, não como habitualmente acontece de forma esporádica todos os anos, mas sistematicamente, de abandonar a sala, devendo em simultâneo garantir-se o sigilo inerente a uma situação de exame? Os alunos deverão, obviamente, ficar isolados numa sala com um membro do secretariado de exames, até que a prova termine, mas e se forem 3 e 4 e 5?

Em jeito de conclusão, gostaria de acrescentar que, face à situação de insegurança originada pela presente pandemia, o que torna tudo ainda mais difícil nem sequer é o risco que indubitavelmente corremos, os professores, os alunos, os assistentes operacionais, enfim, todos os que vão todos os dias à escola, mas desconhecermos a razão pela qual o fazemos. Era isto que eu gostava que o Sr. Ministro da Educação ou qualquer um seu Secretário de Estado nos dissesse e já agora, se possível, não como de resto é hábito dos senhores deputados na Assembleia da República, de máscara, por favor. ■

## O SEGURO DE SAÚDE DO SPGL TEM EXCELENTES NOVIDADES PARA SI

O Sindicato dos Professores da Grande Lisboa disponibiliza a todos os seus Associados e respetivos Agregados Familiares um Seguro de Saúde que protege a sua saúde e a da sua família.

**CAMPANHA ESPECIAL DE ADESÃO** | [sabseg.com/spgl](http://sabseg.com/spgl)

Até 31 de Julho de 2020, todas as novas adesões ao Seguro de Saúde do SPGL beneficiarão da **isenção de períodos de carência** (exceção apenas para a cobertura de Parto), bem como de um **Kit de primeiros Socorros**.

**Oferta Adicional da cobertura de Acidentes Pessoais (10.000€)**

**800 202 675**  
(das 08h das 10h00 às 13h00 e das 14h00 às 18h00)

**SABSEG SEGUROS**

**SPGL**  
SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA

SABSEG - CORRETOR DE SEGUROS S.A. Av. Almirante Gago Coutinho, 164 - 1700-033 Lisboa | tel. +351 217 513 300 | fax. +351 217 513 350 [www.sabseg.com](http://www.sabseg.com) | Capital Social 255.000,00 Euros | NIF 500 906 181 | Mediador de seguros inscrito em 21/1/79, na registo da ASF - Autoridade de Supervisão de Seguros e Fundos de Pensões com a categoria de Corretor de Seguros, sob o nº 6071227413, com autorização para os ramos Vida e Não Vida, verificável em [www.asf.com.pt](http://www.asf.com.pt) | Membro APROSE com o nº 0168 verificável em [www.aprose.pt](http://www.aprose.pt). As coberturas estão sujeitas a condições precisas não constantes deste documento. Não dispense a consulta da informação pré-contratual e contratual legalmente exigida. A proposta de subscrição do seguro e as respetivas condições de adesão poderão ser obtidas junto da SABSEG. A SABSEG não assume a cobertura de riscos. Sem prejuízo da possibilidade de recurso aos tribunais judiciais ou aos organismos de resolução extrajudicial de litígios, já existentes (Centro de Informação e Procedimento de Seguros - CIPRO) ou que para o futuro venham a ser criados, as reclamações dos tomadores de seguros e outras partes interessadas devem ser apresentadas junto da ASF, diretamente ou através do Livro de Reclamações disponíveis nos nossos estabelecimentos.

# Sobre o documento da reabertura dos Jardins de Infância:

## o que ficamos a saber e o que questionamos

Departamento de Educação Pré-Escolar

O regresso aos estabelecimentos de educação pré-escolar é imposto por norma do Governo.

O SPGL, reconhecendo a necessidade de retoma a uma normalidade possível, sempre afirmou ser necessário maior responsabilidade por parte da tutela, disponibilizando-se, sempre, para participar na procura de soluções, o que o ME tem recusado ao não responder às propostas da FENPROF e dos seus sindicatos.

Com a divulgação tardia de orientações acentua-se a imperiosa e legítima assunção pelas/os educadoras/es de infância da reivindicação de condições de trabalho para todos os profissionais e da segurança sanitária para a comunidade escolar.

Assim, com [a divulgação destas orientações](#), ficamos a saber que:

- As condições específicas de funcionamento (regras de lotação; utilização de equipamentos de proteção individual; agendamento e distanciamento físico) ficam por conta das unidades orgânicas, o que quer dizer que cada agrupamento irá definir os procedimentos que entender, sem referencial (não é autonomia!);
- Vamos ter solução antisséptica à entrada do estabelecimento;
- A criança só fica o tempo estritamente necessário;
- É preciso desinfetar os materiais sempre que a criança os utiliza;
- As crianças são entregues à porta a uma funcionária. Mas precisamos de privilegiar o contacto com as famílias por outras vias que não a presencial;

- Vamos desinfetar, desinfetar, desinfetar... (para tal é necessário mais pessoal auxiliar);

- Vamos manter distanciamento;

- Os espaços podem ser organizados de outra forma; devem ser amplos e arejados;

- Um docente enquadrado no considerado grupo de risco pode ser substituído;

- As crianças não usam máscara;

- O material de trabalho a disponibilizar deve ser individualizado;

- Vai manter-se o acompanhamento de crianças de risco e a educação especial;

- Não pode haver trocas de alimentos ou materiais entre casa/escola;

- As crianças e adultos têm de tirar o calçado que trazem e ter outro no estabelecimento que tem de ser higienizado todos os dias;

- Criar espaços limpos e sujos e corredores de passagem;

- O que fazer perante um caso suspeito. No entanto, desconhecemos e perguntamos:

Foram as/os educadoras/es ouvidas/os sobre as condições do seu grupo e do espaço?

- As decisões tiveram em consideração a opinião dos profissionais deste nível?

- Existem recursos humanos no estabelecimento para o cumprimento das orientações?

- A cada subgrupo corresponde um/a educador/a de infância e um/a assistente operacional? houve/vai haver contratação?

- Alguém vai ser testado, pois é única forma de garantir os casos assintomáticos?

- Qual é a distância adequada em qual-

quer circunstância (entre pares, educador/assistente/criança, docente/assistente/EE, etc.?)

- Quais os critérios para seleção de crianças que vão frequentar?

- Os educadores mantêm o grupo independentemente do número de crianças que tenham?

- Os EPI foram disponibilizados?

- Quantas máscaras vão ser distribuídas por dia por pessoa?

- Todos os espaços vão ter solução antisséptica? quem a fornece?

- Foi adquirido material de proteção e de higienização (EPI, sacos de plástico, de papel, ...)?

- Foi contratado/deslocado mais pessoal não docente para garantir a receção, entrega, desinfecção do material e equipamento?

- Frequentar o estritamente necessário é um conceito muito relativo, quem o define, quais os procedimentos a ter em consideração?

- A medição da temperatura deve ser efetuada regularmente?

- Qual o número máximo de crianças por grupo/pequeno grupo nesta fase de reabertura?

- Qual o rácio por metro quadrado por criança para referência (para as salas de atividade, refeitório, recreio ou outros espaços)?

- Quem garante os procedimentos é a direção: perante um caso suspeito é ela a responsável?

Deixamos estas interrogações para as quais devem existir respostas a bem da saúde geral e psíquica dos profissionais, bem como das crianças. ■

# Não é possível haver uma verdadeira educação inclusiva neste contexto



Imagem de Nathan Legakis por Pixabay

**Belmira Fernandes**  
Dirigente do SPGL

O contexto atual em que vivemos tem apresentado desafios para alunos, pais e docentes.

Cada aluno é um indivíduo e como tal a sua capacidade de adaptação a esta nova realidade é muito variável. Temos ainda, no seio dos nossos alunos, aqueles que apresentam mais especificidades e que por isso usufruem do acompanhamento de docentes de educação especial. Para estas crianças e jovens, o ensino à distância torna-se ainda mais complexo, uma vez que são os que revelam mais fragilidades e este ensino torna tudo mais impessoal.

O trabalho do docente de educação especial, neste contexto e por vezes também numa situação de lecionação normal, é um pouco invisível para os outros.

O docente de educação especial realiza um trabalho direto com os seus alunos, mas também com todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. É muito complicado trabalhar com estes alunos em ensino à distância, porque necessitam de um reforço nas suas

aprendizagens escolares e um reforço igualmente a nível pessoal/social.

Na prática, o que os docentes de educação especial estão a fazer é realizar sessões síncronas e assíncronas com os seus alunos, uns criaram salas onde colocam tarefas, outros enviam por email, whatsapp ou outros meios de comunicação. O mais importante é manter a ligação, para que os alunos percebam que, ainda que não estando na escola presencialmente, os docentes de educação especial estão lá para os ajudar e para os ouvir sempre que necessitem. Outra das tarefas que se impõe é o contacto com os pais destes alunos. Os pais, de um momento para o outro, depararam-se com uma situação onde têm de ajudar os seus filhos e por vezes não sabem qual a melhor forma de o fazer. Os docentes de educação especial estão lá, para os ajudar, com estratégias a aplicar para facilitar a adaptação a este novo modelo de ensino.

O trabalho em parceria com os docentes titulares de turma/diretores de turma, CRI, CPCJ, Intervenção precoce, saúde escolar, médicos (...) intensificou-se. Perde-se a conta às intermináveis reuniões onde, entre todos, se tentam encontrar as melhores respostas tendo em conta o perfil dos alunos.

Todos os alunos estão a passar por um período complicado, mas entre estes existem uns para quem é ainda mais complexo.

Refiro-me, por exemplo, a alunos com multideficiência ou com perturbação do espectro do autismo.

O trabalho através do ensino à distância com alunos com estas problemáticas é, na maior parte das vezes, extremamente difícil. São alunos que necessitam de rotinas (que foram quebradas) e que exigem a presença constante de um adulto para realizar as suas tarefas do dia-a-dia. O envio de planos de rotina, histórias para serem ouvidas ou atividades de carácter funcional foi a maneira de se continuar a trabalhar com estes alunos.

A escola é um espaço de cooperação onde se desenvolvem competências sociais, no ensino à distância estas competências são inexistentes.

Se continuarmos a trabalhar desta forma no próximo ano letivo, como muito se fala, estes alunos serão os que mais perdem, pois na realidade não é possível haver uma verdadeira educação inclusiva neste contexto porque irá agravar as vulnerabilidades e fragilidades destas crianças e jovens. ■

## Docentes das IPSS/Misericórdias e do Particular e Cooperativo

# FENPROF continua a lutar pela defesa dos direitos laborais

**D**urante este tempo diferente e excecional atendendo à pandemia, muitas têm sido as situações de atropelos aos direitos dos docentes das IPSS/Misericórdias e do EPC que têm chegado à FENPROF e aos seus sindicatos, no seguimento de atitudes abusivas de muitas entidades patronais, com maior relevância no setor social. A FENPROF e os seus sindicatos, face ao novo quadro jurídico que tem regulamentado as medidas excecionais de combate à COVID-19 e, sem perder de vista os direitos subjacentes aos novos enquadramentos jurídicos, têm sabido responder aos novos desafios e encontrar um equilíbrio na defesa dos direitos dos docentes das IPSS/Misericórdias e do EPC, tendo, para esse efeito, dado as necessárias orientações.

### IPSS/Misericórdias

Todas as entidades patronais, do setor público, privado ou social, têm de ter um plano de contingência. No caso das IPSS/ Misericórdias, as Instituições terão de elaborar uma escala dando prioridade aos trabalhadores de apoio às respostas sociais; deste modo, os educadores de infância, quando convocados para exercerem funções em lares, em primeiro lugar, deverão recusar por serem considerados um grupo de risco e, por outro lado, deverão ser os últimos trabalhadores das listas das

respetivas escalas, com a salvaguarda de acautelar o seu conteúdo funcional. Nas situações em que as IPSS/ Misericórdias são Instituições de referência para acolherem crianças que são filhos de profissionais de serviços essenciais ou existam casas de acolhimento de jovens e crianças em risco, o plano de contingência deverá incluir uma escala de rotatividade dos trabalhadores necessários a estas respostas.

### Duplicação do financiamento público

A FENPROF e os seus sindicatos também tomaram conhecimento de um conjunto significativo de IPSS e Misericórdias com comparticipação financeira decorrente do Protocolo de Cooperação com a Segurança Social e o Ministério da Educação, que recorreram ao *lay-off* simplificado, tendo suspenso os contratos de trabalho dos educadores de infância.

A FENPROF e os seus sindicatos entendem estar em causa uma ilegalidade e uma duplicação do financiamento público para os mesmos recursos.

Na sequência do conhecimento destes factos, a FENPROF e os seus sindicatos denunciaram, junto da Ministra do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, do Ministro da Educação, Secretário de Estado da Segurança Social e ACT, as instituições em causa. O mesmo procedimento teve a FEN-

PROF e os seus sindicatos relativamente a estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com comparticipação financeira do Ministério da Educação para o seu funcionamento, nomeadamente estabelecimentos do ensino artístico especializado com contrato de patrocínio, que recorreram ao *lay-off* para reduzir os horários dos docentes, estando estes, no entanto, a trabalhar a 100 por cento.

### Prioridade: contacto com os sócios

Apesar dos tempos difíceis que estamos a viver e das várias tentativas de violação dos direitos dos docentes por parte de muitas Direções, a FENPROF e os seus sindicatos conseguiram que várias Instituições recuassem mediante a nossa atuação e os esclarecimentos junto dos sócios, bem como as denúncias transmitidas à ACT, solicitando a sua rápida intervenção. Neste sentido, a nossa prioridade continuará a ser o contacto com os nossos sócios, tentando chegar a todos os que precisam da preciosa ajuda dos Sindicatos da FENPROF, na defesa dos seus direitos, provando mais uma vez, que apesar de estarmos a viver um tempo difícil e excecional, é a FENPROF e os seus sindicatos, que estão ao lado de todos os docentes sejam eles do público ou do privado. ■

# Aulas e desconfinamento nos cursos artísticos

Ana Mafalda  
Dirigente do SPGL

Como acontece com os trabalhadores da cultura, as escolas artísticas de música, dança e teatro, porque trabalham um currículo organizado em função da atividade para a qual formam os seus alunos, são confrontadas com dificuldades semelhantes às que se colocam ao mundo do espetáculo.

Como preparar a abertura destes estabelecimentos de ensino para “uma nova normalidade” de que tanto se ouve falar, sem que o desenvolvimento das competências inerentes ao processo de criação e interpretação artística, prática diária de alunos e professores das escolas de arte, não seja colocado em causa?

Para o ensino artístico da música colocam-se alguns problemas, potencialmente mais ou menos perigosos, consoante a disciplina e o número de alunos presentes.

Por um lado, nas aulas da disciplina nuclear do curso, temos que considerar os instrumentos de sopro, uma vez que o seu meio de produção do som é realizado pela coluna de vento que se forma num tubo, pelo ar expelido pelo intérprete, e ainda o canto, onde o som é realizado pela coluna de ar que passa pelas cordas vocais e é projetado no ar através da boca, com uma velocidade que pode atingir vários metros.

Por outro lado, as disciplinas de conjuntos instrumentais, sejam os grupos de música de câmara, com menor número de alunos, e as orquestras, onde se podem juntar, numa mesma aula, 40 a 80 ou mais alunos, conforme o grupo, idade ou projeto pedagógico a realizar.

Por fim, há que ter em conta as disciplinas de grupos vocais, onde grande número de alunos se organiza para, em conjunto, executar em simultâneo o que já foi descrito para a aula de canto: todos juntos a projetar no ar o som da sua voz.

Como voltar a organizar estas aulas, con-

seguindo proteger o currículo que tem permitido formar uma tão excelente geração de músicos portugueses e, ao mesmo tempo, assegurar as regras que permitem viver em segurança nesta “normalidade” em que nos encontramos?

## Que regras aplicar

As orientações emanadas do Ministério da Educação permitiram que cada escola artística definisse e organizasse o regresso dos alunos neste tempo de desconfinamento progressivo, numa clara responsabilização dos seus diretores pelas decisões tomadas, sujeitando os seus docentes, não docentes e alunos à discricionariedade dos mesmos.

No documento emanado da DGES-TE, relativamente às orientações para o ensino profissional e artístico, pode ler-se:

“Podem ainda ser retomadas as atividades letivas e formativas presenciais nas disciplinas de natureza prática e na formação em contexto de trabalho quando, designadamente por requererem a utilização de espaços, instrumentos e equipamentos específicos, não possam ocorrer através do ensino a distância ou da prática simulada e seja garantido o cumprimento das orientações da Direção-Geral de Saúde.”

Esta possibilidade que é dada para as escolas artísticas permitiu que cada uma das 8 escolas que, no continente, lecionam os cursos de música, tenham decidido autonomamente quais os anos e disciplinas que passaram a realizar aulas presenciais. Passou, assim, a existir uma diferenciação de escola para escola, o que tendo em conta o reduzido número das mesmas, coloca os alunos em situações de desigualdade evidentes, tanto no que se refere à prática pedagógica como, em consequência, à segurança em relação ao vírus.

Nestas escolas, há alunos que vão realizar provas finais sem terem aulas presenciais, e outros que não estão em anos terminais, mas que têm aulas presenciais. As diferenças entre escolas são muitas, e vão ser também evidentes na forma como vão decorrer as provas e as avaliações práticas dos seus alunos.

Apesar disso, as escolas têm mostrado estar à altura dos problemas que lhes são colocados, criando condições logísticas para realizar o trabalho presencial, com os meios materiais e humanos que possuem. Como exemplo, foi preciso criar barreiras para as aulas dos instrumentos de sopro e para os cantores, e a arte e o engenho estiveram presentes. Foram colocados painéis transparentes, executados com uma estrutura de madeira e plástico esticado, autoportantes, que foram idealizados e executados pela direção e pelos funcionários, numa clara demonstração de entrega ao bem público, excedendo em muito as suas funções,

## O futuro

E como se irá desenvolver o regresso no próximo ano letivo? Poderão estas escolas imaginar uma prática letiva que passe por ensino à distância? Ou então redesenhar uma parte do currículo, e beneficiar com uma lecionação não presencial?

Estas questões precisam de ser discutidas antes que seja imposta às escolas artísticas alguma decisão curricular que não se coadune com o desenvolvimento dos conteúdos práticos, em que a metodologia mais comum é a da prática ativa. Precisamos também de nos interrogar sobre o que é o processo de interação do artista com o seu público, pois esse será no futuro o que os alunos destas escolas vão oferecer enquanto membros da sociedade.

A relação entre o artista e o espetador, a base para a transmissão do património cultural da música, pode conviver com uma prática confinada? ■



**Almerinda Bento**  
Dirigente do SPGL

# Vamos-lhes bater palmas?

**S**im, batemos-lhes palmas e com toda a justiça. Rapidamente adaptaram todo o sistema, adaptaram as suas vidas e responderam à emergência sanitária. Foram os nossos heróis, as nossas heroínas do SNS: pessoal de saúde, pessoal auxiliar, técnicos, toda uma multidão de pessoas que estiveram e estão na linha da frente para responder a uma pandemia assustadora e desconhecida que põe em risco as nossas vidas. Uma pandemia que já vinha sendo anunciada, mas que o(s) governo(s) desvalorizara(m), desviando para os privados recursos e meios, assim esvaziando a capacidade de resposta do SNS. Quem bate palmas à Escola Pública? Quem bate palmas a professoras e professores? Também ela (Escola Pública) merecia. Também ela merece, porque foi capaz de se adaptar de um dia para o outro, passando à distância a estar com as suas turmas, com os seus alunos, não deixando de fazer as avaliações do final do 2º período. Muitos desses

professores e professoras, acompanhando a estupefação do encerramento do país em estado de emergência, transmitiram aos seus alunos/as a mensagem «Vai ficar tudo bem!» Mas como vai ficar tudo bem? Não vale apagar o estado de exaustão da classe docente já antes da pandemia se declarar. Não vale apagar o estado de envelhecimento da classe docente, em que mais de metade tem 50 ou mais anos. Os diagnósticos e os estudos estão feitos e são públicos. As recomendações e os alertas do Conselho Nacional de Educação deveriam ser tidos em conta pela tutela, preparando o futuro imediato, mesmo antes de a pandemia nos cair em cima. Agora que estamos no meio da pandemia, abrindo-se idealmente a sociedade a um desconfinamento cauteloso e responsável, devia-se aproveitar esta oportunidade para uma reflexão profunda e uma mudança a uma perspectiva nova de ser escola e de viver a escola. A sociedade e aqueles que são o coração da Escola – Alunos, Professores, Auxiliares de Acção

Educativa – merecem e exigem a mudança. Mas vejamos como se posiciona o Ministério da Educação neste processo? Consegue dialogar e abrir-se a ouvir e aprender com quem está na linha da frente nas escolas? Encara este período excepcional e não tem medo de fazer novo, ultrapassando imobilismos e preconceitos? Se o ministro pensa que os professores ficam satisfeitos com o seu comentário “Os professores estão a ser muito solidários” na entrevista de 21 de Maio ao «Público», a resposta é não, não e não. Insistindo no cavalo de batalha dos exames de acesso ao ensino superior, abriu as escolas aos alunos do 11º e 12º anos para aulas presenciais com professores maioritariamente acima dos 50 anos, ou seja, os grupos etários com mais casos confirmados de covid. Na referida entrevista referiu desconhecer o número de docentes de risco envolvidos nessas aulas presenciais, assim como o número dos que apresentaram atestado. Na organização das turmas com falta de docentes, tra-

ta de forma simplista a solução do problema com o recurso a professores com horário incompleto. Parece que este é um ano normal. A grande preocupação do ministro vai para o reforço de ações inspectivas, para evitar inflação de notas! Em Setembro, Outubro ou Novembro espera que um misto de ensino à distância e presencial, o chamado *be-learning*, seja a resposta enquanto não há vacina para a covid e fala num “corpo docente robusto” para operacionalizar a resposta educativa. A Escola Pública precisa muito mais que respostas reactivas e imediatistas. Precisa de pensamento, de reflexão, de mudança. E os seus protagonistas precisam de formação, que lhes permita estar à altura das responsabilidades e da tarefa exigente que é ensinar. Para além da transmissão de conhecimentos e de conteúdos, relembro aqui as palavras de Maria Emília Brederode dos Santos em entrevista a um recente Escola Informação: “Gostava que na escola se aprendesse cada vez mais a pensar, a sentir e a agir.” ■

Organização

Serviços

Protocolos

Cultura

Consultório Jurídico

Aos  
**SÓCIOS**

## Contacte-nos



SPGL  
SINDICATO DOS PROFESSORES  
DA GRANDE LISBOA

Sede Rua Fialho de Almeida, 3,  
1070-128 Lisboa  
•Tel: 213819100  
•Fax: 213819199  
•spgl@spgl.pt  
•Direção: spgl@spgl.pt  
•www.spgl.pt

**Serviço de Apoio a Sócios**  
•TEL: 21 381 9192  
•apoiosocios@spgl.pt

**Serviço de Contencioso**  
•TEL: 21 381 9127  
•contencioso@spgl.pt

**Serviços Médicos**  
•TEL: 21 381 9109  
•servmedicos@spgl.pt

**Serviços (seguros, viagens, etc.)**  
•TEL: 21 381 9100  
•servicos@spgl.pt

**Centro de Documentação**  
•TEL: 21 381 9119  
•fenprof@fenprof.pt

**Direção Regional de Lisboa**  
Rua Fialho de Almeida, 3 - 3º  
1070-128 Lisboa  
Tel: 213819100  
Fax: 213819199  
drlisboa@spgl.pt

**Direção Regional do Oeste**  
•Caldas da Rainha  
Av. Engº Luís Paiva e Sousa, 4 B  
2500-329 Caldas da Rainha  
Tel: 262841065 Fax: 262844240  
caldasrainha@spgl.pt  
•Torres Vedras  
Bº Vila Morena, Ed. Sol Jardim,  
Lj 3 - 2º piso, Bl. 2  
2560-619 Torres Vedras  
Tel: 261311634 Fax: 261314906  
torresvedras@spgl.pt

**Direção Regional de Santarém**

•Abrantes  
Rua S. Domingos - Ed. S. Domingos, 3º B  
2200-397 Abrantes  
Tel: 241365170 Fax: 241366493  
abrantes@spgl.pt

•Santarém  
Rua Vasco da Gama, 16 J - 1º Esq.  
2000-232 Santarém  
Tel: 243305790 Fax: 243333627  
santarem@spgl.pt

•Tomar  
Av. Ângela Tamagnini, nº 28 r/c Esq.  
2300-460 Tomar  
Tel: 249316196 Fax: 249322656  
tomar@spgl.pt

•Torres Novas  
R. Padre Diamantino Martins,  
lote 4-Loja A  
2350-569 Torres Novas  
Tel: 249820734 Fax: 249824290  
torresnovas@spgl.pt

**Direção Regional de Setúbal**

•Setúbal  
Rua Dr. Alves da Fonseca, 5 - 2º  
2900-218 Setúbal  
Telef.: 265 228 778  
Fax: 265 525 935  
Correio eletrónico: setubal@spgl.pt

•Barreiro  
Rua Marquês de Pombal, 40 - r/c  
2830-336 Barreiro  
Tel: 212079395 Fax: 212079368  
barreiro@spgl.pt

•Almada  
R. D. Álvaro Abranches da Câmara, nº 42A  
2800-015 Almada  
Tel: 212761813 Fax: 212722865  
almada@spgl.pt

## O Departamento de Professores e Educadores Aposentados em tempo do covid-19

**E**stamos a viver uma crise humanitária com origem num perigoso vírus da família do coronavírus e a tentar gerir quer o problema sanitário resultante da instalação e propagação da doença nas comunidades, quer a projeção do covid-19 na economia, na vida social, e nos comportamentos e atitudes da população.

O SNS e a DGS têm conseguido responder a este desafio no acompanhamento dos casos de infeção e na informação diária prestada à comunidade. No que a nós diz respeito, pertencemos todos, ou quase todos, a um grupo de risco, já que a idade é um dos principais fatores desse risco, em que os idosos aparentam desenvolver uma forma mais grave da doença e a requerer cuidados hospitalares que, não obstante o esforço e cuidados dos médicos, enfermeiros e restantes trabalhadores hospitalares, têm representado a maior percentagem no total de mortos vítimas do covid-19.

A geração dos nossos filhos e netos passou a trabalhar em casa, em teletrabalho, a continuar a ir ao local de trabalho em transportes públicos, a ser atingida pelo *lay off* e a ficar desempregado ou a não conseguir levar para a frente a sua pequena empresa...

Nós, os do grupo de risco, permanecemos em casa, em muitos casos sozinhos, impedidos de ver filhos e netos, de acompanhar amigos, de socorrer quem precisa.

Durante os três períodos de estado de emergência, só se podia sair de casa em circunstâncias muito excecionais e estritamente necessárias, como, por exemplo, para comprar comida ou ir à farmácia. Agora, a partir de 4 de maio, entrámos na primeira fase de desconfinamento, a que chegámos cansados de tanto tempo, a usar máscara para voltar à consulta médica que

havia sido adiada.

Passámos do estado de emergência ao de calamidade sem vermos muitos efeitos positivos nessa passagem, continuando a ouvir ou a ler os cuidados que devemos ter, nomeadamente o distanciamento social, higienização das mãos, etiqueta respiratória e utilização de máscaras.

E aqui estamos nós, com o nosso Departamento confinado, a tentar mantê-lo vivo com a publicação dos aspetos mais importantes, a desconfinar os projetos que foram adiados, a continuar os nossos encontros virtuais pelos e-mails ou pela nossa página do Facebook.

Queremos agarrar a realidade, apesar de continuarmos em casa ou com um raio de liberdade e de afetividade estreitos. Partilhamos a música de que gostamos, os filmes que passam na TV, os programas culturais, os nossos estados de espírito e os nossos medos.

Continuamos conscientes das enormes dificuldades ao nível da degradação das condições de vida para grande parte da população e, particularmente, para os aposentados e reformados.

Assim, de acordo com a FENPROF e a Inter-Reformados da CGTP, de que fazemos parte, continuamos a lutar pelas nossas reivindicações:

- Atualização de todas as pensões e das prestações sociais pela Segurança Social e Caixa Geral de Aposentações;
- Revisão da legislação de forma a assegurar a referida atualização;
- Revogação do fator de sustentabilidade que contribui para reduzir o valor das pensões;
- Reforço do Serviço Nacional de Saúde e a expansão efetiva das redes de Cuidados de Saúde Primários e Cuidados Continuados;

- Expansão da rede pública de equipamentos e serviços destinados aos mais idosos;
- Reforço da fiscalização sobre as instituições de apoio a pessoas idosas e dependentes, particularmente das pertencentes a IPSS e a entidades privadas;
- Eliminação das taxas moderadoras e aumento das comparticipações nos medicamentos para pensionistas e reformados;
- Alteração das regras atuais da reforma, nomeadamente a reposição dos 65 anos como idade legal e, bem assim, o direito do acesso à mesma, antecipadamente, com mais de 40 anos de carreira contributiva, independentemente da idade.

### Departamento de Professores e Educadores Aposentados do SPGL Projeto Memórias

Tem estado a decorrer o Projeto Memórias – histórias por contar. Este projeto, aberto a todos os professores aposentados, destina-se à divulgação de textos que representem memórias de quem durante toda a vida ensinou. Dadas as circunstâncias em que todos temos vivido durante os últimos dois meses, o prazo do Projeto Memórias será prolongado até ao final do mês de junho.

Consulte o link: <https://www.spgl.pt/projeto-memorias-historias-por-contar>

A partilha das vossas experiências, deixadas como herança aos professores no ativo, serão um incentivo importante para que também eles, um dia, contem as suas histórias.

Os trabalhos devem ser enviados para: [fernandaferrao43@gmail.com](mailto:fernandaferrao43@gmail.com)

### Legislação

#### I Série

• [Resolução da Assembleia da República n.º 25/2020 - Diário da República n.º 97/2020, Série I de 2020-05-19133917629](#)

Recomenda ao Governo que proceda à elaboração urgente de um plano para a retirada de todo o material com amianto das escolas públicas





# Direito a férias do pessoal docente

O regime jurídico do direito a férias do pessoal docente encontra-se regulado nos artigos 87º a 90º do Estatuto da Carreira Docente (doravante ECD) aplicando-se subsidiariamente sobre esta matéria o disposto na Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas (LTFP), aprovada pela Lei nº 35/2014, de 20 de junho.

Assim da conjugação do disposto no artigo 87º do ECD com o artigo 126º da LTFP, o pessoal docente tem direito a um período de férias remuneradas em cada ano civil com a duração de 22 dias úteis e vence-se no dia 1 de janeiro de cada ano reportando-se ao serviço prestado no ano civil anterior. Decorre ainda da lei que, ao supra referido período de férias a que o pessoal docente tem direito acresce 1 dia útil de férias por cada 10 anos de serviço efetivamente prestado. Por sua vez, do artigo 88º do ECD decorre que as férias do pessoal docente têm de ser gozadas, obrigatoriamente, no período que medeia entre fim de um ano letivo e o início do ano letivo seguinte. Esta limitação teve por objetivo evitar prejuízos no decurso normal das atividades letivas salvaguardando, assim, os interesses dos alunos. Tanto este artigo como a LTFP (por aplicação subsidiária do artigo 241º nº 8 do Código do Trabalho) preveem a possibilidade das férias poderem ser gozadas seguidas ou interpoladamente. Contudo, enquanto no primeiro caso a referida situação ocorre por acordo entre as partes *“Desde que sejam gozados no mínimo, 10 dias úteis consecutivos”*, para o pessoal docente o gozo interpolado das férias encontra-se limitado a 2 períodos. A preocupação do legislador subjacente a esta limitação é a mesma que presidiu à contida no nº 1 deste artigo 89º do ECD.

Quanto à marcação do período ou períodos de férias pelos docentes, o mesmo preceito legal vem determinar respetivamente, nos seus nºs 3 e 4, que a mesma tem que ter em consideração os interesses dos docentes e a conveniência da escola *“... sem prejuízo de em todos os casos ter assegurado o funcionamento dos estabelecimentos de ensino”* e que, não existindo acordo entre as partes, *“... as férias são marcadas pelo órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino ...”* dentro do período do referido no nº 1. Como se constata, destes 2 normativos decorre claramente não só que, na marcação das férias do pessoal docente prevalecem sempre os interesses da escola sobre os interesses dos docentes como também que, na falta de acordo na mesma, prevalece a decisão do órgão de gestão do estabelecimento de ensino.

No que diz respeito à matéria regulada no artigo 89º do ECD sobre a epígrafe *“Acumulação de férias”* resulta que esta situação é permitida desde que as férias a acumular sejam gozadas no ano civil seguinte ou seja, se por exemplo o docente gozar 5 dias de férias em determinado ano não as pode gozar noutra ano que não seja o imediatamente a seguir. Por outro lado, o docente também só pode acumular férias até ao limite de 30 dias úteis ou seja, se o docente não gozou 10 dias de férias num determinado ano, no seguinte só pode acumular 8 dias de férias às vencidas neste último o que significa que ficará prejudicado no gozo de 2 dias de férias. Por sua vez, o artigo 90º do ECD sobre a epígrafe *“Interrupção do gozo de férias”* vem determinar que *“Durante o período de férias, o pessoal docente não pode ser convocado para a realização de quaisquer tarefas”*. Esta regra prende-se com o conteúdo do nº 1 do supra identificado artigo 88º do ECD que, como se viu, estabelece para o pessoal docente, um período fixo para o gozo das férias. Assim, perante as características desse período tudo indica que o legislador deste preceito legal apenas pretendeu salvaguardar ao máximo o gozo de férias do pessoal docente ou seja, o órgão de gestão do estabelecimento de ensino não deve interromper as férias do docente para a realização de quaisquer tarefas.

Finalmente, e voltando ao artigo 87º do ECD, é de esclarecer que, relativamente aos docentes contratados, o seu nº 2 determina que os que se encontram em efetividade de serviço à data em que termina o ano letivo e com menos de 1 ano de serviço têm direito a gozar *“... um período de férias igual ao produto do número inteiro correspondente a 2 dias e maio por mês completo de serviço prestado até 31 de agosto pelo coeficiente 0,833, arredondado para a unidade imediatamente superior”*. Por sua vez, o nº 3 do mesmo preceito legal vem dispor que, para efeitos do conteúdo do seu nº 2 *“... considera-se como mês completo de serviço o período de duração superior a 15 dias”* ou seja, um docente contratado que tenha começado a exercer funções no dia 6 de janeiro tem direito a 17 dias úteis de férias assim calculadas:  
2,5 dias X 8 meses=20 dias;  
20 dias X 0,833=17 dias úteis.

Para quaisquer esclarecimentos adicionais sobre esta matéria deverão os docentes contactar os serviços de Apoio a Sócios do SPGL. ■



**Professor  
à distância  
Não dá!**