



ESCOLA informação

Digital

| nº 38.fev.2023 |



SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA . SPGL



6º Congresso do SPGL
9 e 10 de fevereiro de 2023 . Forum Lisboa

Um Escola Informação diferente

Este número do EI apresenta uma estrutura diferente. Dedicado exclusivamente ao 6º Congresso do SPGL, procuramos oferecer aos professores um acesso rápido ao que se debateu e discutiu nesta iniciativa, sem deixar de incluir as moções aí aprovadas, nomeadamente a moção de orientação político-sindical. Para isso aqui se publica uma síntese da intervenção dos oradores convidados para cada uma das sessões temáticas bem como os textos, previamente distribuídos, de apoio aos temas em debate e as intervenções que foram previamente solicitadas a dirigentes do SPGL e apresentadas no Congresso. Incluímos também as intervenções de abertura do presidente da MAG, Artur Baptista e do presidente do SPGL, José Feliciano Costa. E ainda a intervenção do secretário-geral da FENPROF, Mário Nogueira.

Das sínteses aqui publicadas algumas foram-nos enviadas pelos próprios oradores (a quem agradecemos), outras foram elaboradas pelo Escola Informação a partir da gravação feita e de material disponibilizado pelos autores. Estas últimas estão sinalizadas com um *. De todas as intervenções dos oradores é possível ouvir a gravação integral através do link disponibilizado. A gravação integral do 6º Congresso será em breve posta à disposição de quem estiver interessado. ●



1 SESSÃO DE ABERTURA

- Intervenção do Presidente da Assembleia Geral do SPGL na sessão de abertura . 4
- Intervenção de Abertura do Presidente do SPGL José Costa . 5

2 A FALTA DE PROFESSORES: CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E MEDIDAS

- Manuela Esteves . 8
- José Godinho . 8
- Intervenções dos setores/departamentos:
 - Anabela Delgado . 9
 - Ana Ferreira . 11
 - Graça Sousa . 13
- Estrutura e progressão na carreira Anabela Delgado . 15
- Um certo neofeudalismo de face digital André Carmo . 18
- Regulação do regime dos docentes e investigadores do Ensino Superior João Cunha Serra e Margarida Ferreira . 22

3 DEMOCRACIA NA ESCOLA: GESTÃO DA ESCOLA, MUNICIPALIZAÇÃO, A AUTONOMIA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

- Manuela Mendonça . 26
- Ana Carita . 28
- André Carmo . 29
- Gestão das Escolas Ana Cristina Martins . 31 RJIES
- André Carmo . 33

4 O PAPEL DA ESCOLA

- Pedro Duarte . 36
- Pedro Abrantes . 38
- Luís Henriques . 41
- TEIP Paulo Franco . 44
- Ensino profissional . 45

5 SINDICALISMO, DEMOCRACIA E CONSTRUÇÃO DO FUTURO, COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO

- Manuel Carvalho da Silva . 48
- Ulisses Garrido . 50
- Comunicação e informação SPGL . 52

6 Intervenção de Mário Nogueira: "O Ministério pode fazer a parte deles. Nós vamos fazer a nossa parte. E a luta vai continuar" . 53

7 MOÇÕES

- Moção de Orientação (aprovada) . 57
- Moções aprovadas fora da ordem de trabalhos . 66



Video de abertura do 6º Congresso do SPGL

Texto: António Avelãs . Edição: Joana Rodrigues



ficha técnica:

Diretor: José Feliciano Costa . **Chefe de Redação:** Manuel Micaelo . **Conselho de Redação:** António Avelãs, Albertina Pena, Paula Rodrigues, Paula Santos, Joaquim Veiguinha, Carlos Leal . **Redação:** Lígia Calapez e Sofia Vilarigues (Jornalistas) . **Design Gráfico e Paginação:** Dora Petinha. **Capa:** D. Petinha sobre foto de Joana Rodrigues. **Fotografia:** Joana Rodrigues. **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.



Intervenção do Presidente da Mesa da Assembleia Geral do SPGL na sessão de abertura

Vivemos numa situação internacional complexa em que a paz e a democracia que consideramos como consolidadas são afinal ténues. Somos, por isso, convocados à mobilização para as defender como educadores e sindicalistas.

O 6º Congresso do SPGL foi convocado sob o lema – “SPGL- O Sindicato do Presente e do Futuro, a Escola e os Professores no Século XXI”. E este lema demonstra que o SPGL é, como sempre foi, um sindicato atuante, interventivo e com uma visão de futuro.

Sublinhamos a atuação e preocupação sempre do SPGL na linha de defesa de políticas educativas e de uma escola pública de qualidade e não centradas exclusivamente na defesa das condições sócios-profissionais dos seus associados. Este foi um dos eixos fundamentais que levaram o SPGL e a FENPROF a serem reconhecidos pela sociedade.

Um dos pilares da democracia é a participação dos sindicatos na vida social e política e estes serem considerados como parceiros na procura de soluções para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Não basta ao poder político proclamar a aposta na educação se não reconhecer o

papel determinante dos sindicatos para atingir estes fins. Porém, quando se desconsideram as propostas sindicais, quando não se cumpre a agenda de negociações, quando não se apresentam soluções para mitigar situações graves que afetam a carreira dos docentes, o funcionamento das escolas e o sucesso dos alunos, então, o poder político está a criar as condições para o aparecimento de movimentos de cariz populista.

Os professores e os seus sindicatos são uma pedra angular na educação para construção de uma sociedade democrática.

Que os trabalhos do Congresso correspondam aos objetivos traçados e que sejam um incentivo redobrado para o trabalho nas escolas, para a dignificação dos docentes e na defesa de uma escola pública de qualidade. ●



Intervenção de Abertura

• **José Feliciano Costa**
Presidente do SPGL

Camaradas delegados,

Em nome da Direção do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, dou-vos as boas vindas ao nosso 6º Congresso.

A todos uma calorosa saudação, que estendo também aos amigos e convidados aqui presentes nesta sala.

Uma saudação especial aos nossos ex-presidentes que tiveram a amabilidade de estar presentes. Para eles o nosso muito obrigado.

Também aos presidentes e coordenadores dos sindicatos da FENPROF, ao Secretário-Geral e à Presidente do Conselho Nacional da nossa Federação. A todos, obrigado pela vossa presença, que a nós muito nos honra.

Uma saudação especial à CGTP, à Frente Comum de Sindicatos da Administração Pública e aos Coordenadores aqui presentes das Uniões de Sindicatos.

E aos restantes convidados, obrigado também pela vossa presença.

Um agradecimento à Camara Municipal de Lisboa pela amabilidade da cedência deste espaço e, claro, à SABSEG, nossa amiga de longa data e cuja ajuda é sempre tão importante e tão preciosa.

E um agradecimento muito especial a todos os que incansavelmente permitiram que este evento fosse possível, com especial destaque para os trabalhadores do SPGL, para quem eu peço uma calorosa saudação.

É com particular orgulho e satisfação que iniciamos este 6º Congresso, muito perto de comemorarmos os 49 anos de existên-



cia do SPGL, o que, como sabem, acontecerá em 2 de maio deste ano, mas também muito perto do fim de um mandato, que terminará igualmente em maio deste ano.

Um mandato marcado por algo inédito, uma pandemia que durante quase dois anos paralisou o mundo, fechou as escolas, deixou milhões de jovens sem aulas e evidenciou e aprofundou desigualdade, pondo ainda mais a nu todas as fragilidades das nossas sociedades.

Este 6º Congresso do SPGL acontece também num momento particularmente complexo.

Os docentes são hoje em dia um dos grupos profissionais que mais fortemente tem sofrido ataques, tanto no plano laboral e profissional com também no plano social.

Sucessivos governos têm, intencionalmente, ostensivamente, levado a cabo medidas que tornam cada vez mais difíceis as condições de trabalho nas nossas escolas, que não promovem a estabilidade laboral e que de uma forma geral desvalorizam significativamente a condição profissional dos docentes.

Mas, e esta é uma verdade inquestionável, o caminho faz-se caminhando e podemos orgulhosamente dizer que toda a trajetória do SPGL é também, em boa medida, a trajetória dos professores e educadores portugueses na sua luta pela afirmação da profissão docente, pela melhoria das suas condições de trabalho e pela luta por uma Escola Pública de Qualidade, Democrática e Inclusiva.

Somos também herdeiros da dinâmica reivindicativa gerada em finais dos anos 60 pelos Grupos de Estudo, um movimen-



to de cariz reivindicativo constituído entre professores, a quem como já alguém disse não faltou a coragem para construir uma consciência associativa, e cujas raízes permitiram que depois, já no quadro da democracia logo após abril de 74, nascesse um movimento sindical docente forte e organizado.

É este percurso que nos orgulha e que desde 1983 partilhamos, integrados na nossa Federação, a FENPROF, mas que também partilhamos com a CGTP, a nossa Confederação, cuja adesão materializámos em 2002, por vontade expressa dos sócios do SPGL.

Camaradas,
Nestes dois dias vamos analisar, vamos refletir, vamos debater questões relevantes para a Escola e para a Educação.
Vamos falar da nossa carreira, da formação, da gestão democrática, da municipalização, da autonomia profissional, do Ensino Superior, dos currículos e das políticas educativas, dos TEIPS e da Inclusão.

E vamos também falar do sindicalismo, da democracia e da construção do futuro, num tempo em que se apontam baterias para a menorização do papel dos sindicatos, num tempo em que

se tenta apagar a memória das lutas, das conquistas e da importância do movimento sindical. Vamos ainda homenagear Adriano Correia de Oliveira. O Adriano, como também já foi dito, aquela inconfundível voz sempre presente na luta por uma sociedade mais justa.

E por tudo isto este 6º congresso do SPGL será de certeza um espaço de convergência, de partilha, de troca de opiniões, de concordâncias e, claro, de discordâncias e debate.

Um espaço de construção de Unidade em torno de um projeto comum a todos nós – Defender a profissão melhorar a escola pública.

Mas será acima de tudo um espaço de reforço do SPGL e da FENPROF

Pois o Congresso também é forma de luta.

Viva o 6º Congresso do SPGL

Viva a FENPROF

Vivam os Educadores e Professores Portugueses ●



A falta de professores: causas, consequências e medidas

Formação, acesso e exercício da profissão

• Manuela Esteves

Professora Auxiliar aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa



A falta de professores é um problema grave porque nega o direito à educação e o direito a uma educação em condições de igual qualidade para todos

As causas da falta de professores são bem conhecidas – avultam: o conhecimento público do mal-estar docente; a instabilidade profissional; a degradação das carreiras; os salários em perda; o aumento de exigências; a falta de condições nas escolas...

As medidas necessárias:

- Respeito pela autonomia profissional
- Condições proporcionadoras da realização intelectual
- Carreira gratificante
- Participação efetiva na política educativa
- Gestão democrática das escolas
- Diminuição das cargas letivas e eliminação da burocracia desnecessária
- A formação (inicial e contínua)

precisa ser reconceptualizada e centrada na prática profissional, para a qual a teoria deve convergir. Mesmo melhorando a formação, ela, só por si, não garante a superação da falta de professores. ●



Consequências para a escola

• José Godinho

Diretor do AE António Gedeão

Num período de há 10 anos para cá, os sindicatos, os estudos, desde os da Universidade Nova, passando pelos da Pordata, têm chegado à conclusão de que a falta de professores é algo que se vem agravando de ano para ano.

As medidas que até agora temos visto chegar às escolas, não são suficientes para garantir que haja uma procura desta profissão. Penso que não será com estas aspirinas que o governo vai dando, que os ministérios da Educação vão dando anualmente, que se consegue resolver o problema da falta de

professores nas escolas. A situação é mais grave que isso. É um problema estrutural.

Em Almada existem 13 agrupamentos mais 2 escolas não agrupadas. E é notória a falta de professores em determinadas áreas. Faltam professores no 1º Ciclo, no próprio pré-escolar há falta de educadores de infância, faltam professores no 1º, 2º e 3º Ciclo e por aí fora. Não posso dizer que faltam professores em número muito acentuado em cada uma das escolas, mas faltam professores em grupos de recrutamento que são todos eles funda-

mentais. E estou a falar, p.e., do português, onde existe aqui uma gritante falta de professores, não apenas a nível de Almada mas ao nível do nosso país. Depois, a nível da área das ciências, da físico-química, a própria matemática, a biologia.

Já se começa a falar na possibilidade de se colocarem técnicos especializados, para fazer face a esta gritante falta de professores. Isto, com todo o louvor aos técnicos especializados, julgo que será um tiro no pé. Um técnico especializado não está, na minha ótica, na



ótica da maior parte das pessoas que trabalha há 30 anos no ensino, qualificado, ou capacitado para aquilo que exige a profissão em si e a função de docente dentro de uma escola.

É importante, para que haja um reconhecimento e uma vontade da parte dos presumíveis futuros professores, que se criem nas escolas as condições necessárias para que essa profissão seja dignificada. E, para isso, há que considerar que para um professor, hoje em dia, a pior parte do seu trabalho é trabalhar como se fosse um técnico administrativo. E, portanto,

é importante que o Estado, a tutela, reconheçam que têm de colocar na escola pessoal técnico, assistentes técnicos. Não é apenas, e isso é fundamental, elevar o nível salarial dos professores. Para além da remuneração, aquilo com que o Estado também tem de se preocupar, aquilo por que nós também temos de lutar, é por encontrar e criar dentro das escolas condições para que os professores possam desempenhar de forma eficaz o trabalho que têm para fazer, que é ensinar alunos.

Há a ideia de que estas lutas justíssimas que os professores têm es-

tado a travar, são uma das causas principais de prejuízo em termos de aprendizagem para os alunos. Não. O que dificulta a aprendizagem dos alunos é exatamente o facto de não haver professores. É o facto de os professores não terem as condições garantidas para poderem fazer o seu trabalho.

A ideia é exigir aquilo que nos é devido! ●

* Síntese da responsabilidade da Escola Informação



Porque não é atrativa a profissão docente?

- **Anabela Delgado**
Professora do Ensino Secundário
Dirigente do SPGL

A retórica sobre a aposta na Escola Pública não resistirá muito mais tempo se o Governo se mantiver em estado de negação sobre os sérios problemas que afetam a carreira dos docentes da Educação Pré-escolar e do Ensino Básico e Secundário.

A realidade demonstra que se não forem tomadas as medidas ne-

cessárias e essenciais para valorizar social e materialmente os profissionais que, contra todas as adversidades, têm mantido as escolas a funcionar, obtendo uma reconhecida melhoria dos resultados das crianças e jovens que as frequentam, a Escola Pública ficará em risco.

Confrontado com a efetiva falta de

professores que há muitos anos se previa, o governo assumiu soluções de emergência semelhantes às que nos anos 70 e 80 vigoraram recorrendo à contratação de professores com formação científica adequada mas sem formação pedagógica. Mas, como está demonstrado, é pouco.

Entretanto, o governo iniciou um

conjunto de longas reuniões visando a negociação da revisão do diploma de concursos e a vinculação de mais de 10000 professores, segundo números do governo. É um avanço e, sobretudo, é justo para os professores que vivem a precariedade, mas também é pouco e não resolve a falta de professores – não só porque esses professores já estão no sistema como a imagem que a sua experiência de vida profissional passa para a sociedade não é atrativa para ninguém.

A narrativa do governo parece ir no sentido de ficar por aqui nas medidas para resolver a falta de professores nas escolas.

Quando questionado sobre as respostas que tem para responder às reivindicações dos professores relativamente à sua carreira, o 1º ministro tem respondido que o governo está a trabalhar “para melhorar a vida dos professores”. Para o ministro da Educação a contagem do tempo dos professores é tabu e, ultimamente, o ministro das Finanças, respondendo à pergunta da comunicação social sobre a devolução do tempo de serviço em falta aos professores, afirmou: “Temos de ter em conta a situação geral. O país não tem só professores.”

É verdade senhor ministro, o país não tem só professores; mas cuidado, tem poucos e há sérias ameaças de ter cada vez menos...

A devolução do tempo de serviço aos professores é uma questão da mais elementar justiça. O impacto da não contagem do tempo de serviço trabalhado, avaliado e não contado é claro e não querer olhar para isso é criminoso.

Os dados mais recentes divulgados do documento do CNE - Estado da Educação 2021 faz um retrato caótico da situação de milhares de docentes ao serviço da Escola Pública. Fica claro que o tempo de serviço não contado aos professores, atrasa de forma inaceitável a sua progressão na carreira.

Não basta afirmar demagogicamente, como faz o governo, que estão no topo da carreira 16,6% dos docentes (15 901 professores) e que, de acordo com o documento do CNE, aí chegaram com 39 anos de serviço e 62 de idade, em média e escamotear, por exemplo, que 25,4% dos docentes (24 330 professores) se encontram no 4º escalão e aí chegaram em média, com 24,4 anos de serviço e 50 anos de idade.

Teoricamente o topo da carreira pode atingir-se em 34 anos. A manter-se a situação, os docentes que atualmente estão no 4º escalão, caso não percam mais nenhum tempo de serviço, atingirão o topo da carreira com 43 anos de serviço e 68 anos de idade, em média!

Que melhoria de vida para os professores, senhor 1º ministro?! É assim que vai convencer os jovens a seguir a carreira docente?!

Sejamos claros:

Faltam professores nas escolas porque a profissão não é atrativa; as várias alterações introduzidas no ECD desde 2007 destruíram, silenciosa e cirurgicamente, quase tudo o que foi alcançado pela inter-

venção e luta dos professores até essa data.

Os professores, porque exercem com profissionalismo e competência as suas funções, estão exaustos e muito desmotivados. Os horários de trabalho foram agravados incluindo hoje tarefas e responsabilidades que ultrapassam o seu conteúdo funcional.

A classe está envelhecida, o número de docentes com mais de 50 anos de idade ultrapassa os 50%; a percentagem de docentes com menos de trinta e cinco anos é inferior a 2%.

Os jovens deixaram de procurar os cursos que habilitam para a docência; a mensagem do descontentamento, do cansaço e da desmotivação da classe docente já passou para a sociedade...

A solução para este problema passa necessariamente pela revalorização e pela regularização da estrutura da carreira docente, exigindo designadamente:

- A contagem de todo o tempo de serviço prestado pelos docentes o que impõe a recuperação dos 6 anos, 6 meses e 23 dias ainda não contados;
- A eliminação do efeito negativo das vagas de acesso ao 5º e 7º escalões que atrasa artificialmente o acesso ao topo da carreira;
- O fim das ultrapassagens;
- A valorização dos salários.

É isto que os professores e educadores reclamam! Por isso lutamos e continuaremos a lutar.

Viva o 6º Congresso

Viva o SPGL ●



Investigação científica em Portugal: da precarização à estabilização laboral

• Ana Ferreira

CICS.NOVA, FCSH NOVA
Dirigente do SPGL



Ao longo das últimas décadas, as actividades científicas em Portugal apresentaram um desenvolvimento extraordinário traduzido, por exemplo, no crescimento do número de novos doutoramentos, de publicações científicas ou no crescimento do investimento em actividades de investigação e desenvolvimento (I&D). Apesar deste cenário, a imensa maioria dos trabalhadores científicos doutorados permanece sem se encontrar integrado em carreiras estáveis, nem no sector público, nem no sector privado. Os números apresentados pelo Observatório do Emprego Científico e Docente (OECD) ilustram de forma particularmente clara esta situação. Se, desde o início da aplicação do Programa de Estímulo ao Emprego Científico, em 2017, foram estabelecidos 5683 contratos com investigadores doutorados, apenas cerca de 500 destes contratos integraram os trabalhadores na carreira de investigação científica (OECD, 2023). Esta situação tem implicações nefastas a vários níveis, desde logo no trabalho que é e no que não é desenvolvido, o que se reflectirá, necessariamente, nas organizações onde trabalham, mas, igualmente, implicações nas trajectórias de vida dos trabalhadores académicos precarizados e na sua saúde física e mental (Ferreira, 2021 e 2023).

Se, à partida, esta situação é muito preocupante, encontramos hoje num momento particularmente delicado uma vez que entre 2017 e 2020 decorreram um conjunto de iniciativas de carácter não regular que, possibilitando o estabelecimento de contratos de trabalho com os investigadores e melhorando a sua anterior situação laboral (até então assente numa contratação sucessiva através de vínculos de bolsas de investigação que os excluía dos direitos laborais mais elementares), os vínculos contratuais então estabelecidos genericamente não possibilitaram a integração destes profissionais na respectiva carreira académica. Entre estes, destacam-se os cerca de 1500 contratos ao abrigo da Norma Transitória do Decreto-Lei 57/2016 e da Lei 57/2017. A estes somar-se-ão os cerca de 2000 contratos realizados ao abrigo do financiamento a projectos de I&D e Unidades de Investigação, e os cerca de 1500 contratos a prazo ao abrigo dos concursos regulares de estímulo ao emprego científico. Na generalidade dos casos, estes contratos terminarão ao longo de 2023, 2024 e 2025 sem que existam quaisquer expectativas de integração nas carreiras académicas para os investigadores contratados ao abrigo do regime de direito privado (cerca de dois terços de todos os

contratados), nem expectativas de aplacar a saída destes investigadores do sistema, mesmo que temporariamente, através dos concursos públicos regulares promovidos pela FCT e que, em média, possibilitam a contratação a prazo de cerca de 4 ou 5 centenas de investigadores (CEEC individual e institucional). Se a contabilização dos que estão hoje numa situação precária face aos que podem permanecer no sistema é péssima, a estes números temos necessariamente de acrescentar todos aqueles que, estando neste momento numa fase mais inicial do seu percurso académico, vão terminando os seus doutoramentos, ao ritmo de 2000 novos doutorados por ano. A situação é, de facto, muito preocupante. Posto isto, a manterem-se os actuais números de contratação a prazo através dos concursos regulares da FCT; na ausência de perspectivas de estabilização laboral para a generalidade dos investigadores contratados; e face à escassez de concursos públicos para posições permanentes de docência ou para o exercício de actividades de gestão e comunicação de ciência, os próximos anos serão pautados por uma saída em massa dos actuais trabalhadores científicos. Esta situação terá consequências nas vidas de cada trabalhador científico, mas também no sistema científico

como um todo, um sistema que tendo crescido sustentadamente ao longo das últimas décadas, corre agora o risco de um imenso desperdício do investimento realizado. Da parte do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) os sinais que recebemos não são auspiciosos. Se, por um lado, o MCTES tem mostrado abertura para um processo negocial com os sindicatos e para a discussão de todos e quaisquer diplomas, estatutos de carreira e quejandos, as posições defendidas publicamente pela Sr. Ministra Elvira Fortunato só nos podem deixar extraordinariamente apreensivos. Refiro-me, muito em particular, à afirmação de que a integração de todos os investigadores precarizados mataria a ciência, indirectamente indicando que os investigadores só trabalhariam se, e só se, “estimulados” por uma cenoura que vai surgindo de 100 em 100 metros das suas trajectórias. Essa cenoura é a possibilidade de continuar a trabalhar mais algum tempo, para voltar a fazer a mesma corrida, ad eternum, sempre com a mesma cenoura e sempre sobre a ameaça de desemprego.

Dir-nos-ão, certamente, que existem múltiplos mecanismos de contratação. Há sempre uma nova corrida a fazer. É certo. Mas trata-se quase sempre de contratação precária, que resolvendo o problema momentâneo, atira-o um pouco mais para a frente. Dir-nos-ão também que se valoriza o mérito ou a “excelência científica”. Enfim, que se contratam os melhores. Mesmo se ultrapassamos, por ora, todas as questões que decorrem de um modelo de avaliação padronizado e quantitativista, incapaz de avaliar o conteúdo do que é produzido ou as condições de produção, estamos sempre a falar de contratos a prazo, e cujos concursos excluem ano, após ano, 90% a 95% de todos os candidatos. 90% a 95% dos novos doutores e 90% a 95% daqueles que têm conseguido manter-se,

de contrato precário em contrato precário, à porta do sistema até aos 40, aos 50 ou aos 60 anos de idade. Quando a generalidade dos que aqui chegaram cumpriram todas as regras do jogo – realizaram doutoramentos e pós-doutoramentos; publicaram de artigos sem fim; leccionaram aulas; trabalharam fora de Portugal; lideraram equipas de investigação; captaram financiamentos; orientaram investigadores; participaram em actividades de extensão científica; participaram na gestão dos seus centros, enfim, fizeram o pino sem mãos – ainda é preciso sorte, pois quando as taxas de sucesso se encontram entre os 5% e os 10%, não basta “mérito”. Sorte de um júri que goste do tema que nos propomos trabalhar, sorte de um júri que empatize com um qualquer detalhe do nosso percurso. É ter todo o “mérito” e depois ficar à espera de ganhar o totoloto. Quem poder esperar, claro. Esta situação reproduz desigualdades sociais mais amplas e é insustentável.

Urge criar condições para integração de investigadores em carreiras e simultaneamente estabelecer um sistema continuado de recrutamento para essas mesmas carreiras, que permita a integração dos novos doutores. A um primeiro nível, isto implica não diminuir o Orçamento do Estado para o emprego científico, que cobre, actualmente, os salários dos investigadores cujos contratos estão a terminar por estes anos. Se o dinheiro existe no sistema, é necessário garantir que o dinheiro permanece no sistema, mas adjudicado a contratações estáveis. A prazo, e para além do orçamento libertado pelas reformas dos trabalhadores científicos doutorados, cuja actual média de idades encontra-se entre os 40 e os 50 anos, será necessário um aumento deste Orçamento. Mas esse é um investimento que queremos fazer. Viver numa suposta sociedade do conhecimento, sem reconhecer, através de vínculos laborais

adequados, quem produz directa ou indirectamente uma parte substancial desse conhecimento, será sempre um modelo inconsequente. A ser ultrapassado. Não podemos esperar que fique tudo com a saída de milhares de investigadores doutorados.

A precarização do trabalho científico é uma escolha e, em primeira instância, é uma escolha política. É uma escolha política errada e não precisa de ser assim. É urgente ultrapassar de forma definitiva o actual modelo de precarização científica e construir um sistema assente na estabilização laboral dos trabalhadores científicos. ●

Referências

- Ferreira, A (2021). Ensino superior e ciência: onde “excelência” rima com precariedade. *JFSup*, n.º 307: 20-24.
- Ferreira, A. (2023). Living on the edge: Continuous precarity undermines academic freedom but not academic identity in the neoliberal academia. In A. Vatansever & Y. Kölemen (Eds.), *Free as a Bird: Academic Precariat and the State of Academic Freedom in the Global North* (pp. 79-100). London and New York: Routledge.
- OECD (2023). Observatório do Emprego Científico e Docente, consultado a 8 de fevereiro de 2023 em <https://emprego-cientificoodocente.dgeec.mec.pt/>

A autora escreve segundo o anterior acordo ortográfico





A carreira docente no Ensino Particular e Cooperativo e IPSS

- **Graça Sousa**
Ensino Particular e Cooperativo
Dirigente do SPGL

As carreiras ligadas às convenções coletivas subscritas pela FENPROF no setor do Ensino Particular e cooperativo e das IPSS, foram o tema da apresentação de Graça Sousa, que começou por sublinhar que, para estes setores, a importância da negociação coletiva é crucial. “É através da negociação coletiva que negociamos as convenções coletivas – para regulamentar a carreira e as condições de trabalho”.

Em 2015, a FENPROF ficou sem contrato coletivo, por causa da caducidade. E, só em dezembro de 2022, se conseguiu voltar a ter um contrato coletivo de trabalho.

Graça Sousa colocou o foco da sua intervenção neste novo contrato coletivo de trabalho. Que não é o contrato que a FENPROF desejava – mas foi o possível. “Conseguimos algumas melhorias – continuaremos a lutar e reivindicar. Mas hoje temos um novo contrato coletivo de trabalho”.

Do que foi alcançado e do que ficou pendente, aqui fica uma breve síntese.

Contrato Coletivo de Trabalho entre a FENPROF e a CNEF Ensino Particular e Cooperativo, Ensino Artístico Especializado, Ensino Profissional

- **Acesso e progressão na carreira:** Pelas habilitações académicas e profissionais; Pelo tempo de serviço – reconhecimento de 0,70 de tempo prestado noutra estabelecimento público ou privado; Pela avaliação de desempenho – tempo avaliado como bom releva para progressão na carreira.

- **Condicionamentos na carreira:** A carreira na tabela A tem um condicionamento na passagem do Nível A3 para o nível A2; Para os docentes do ensino profissional e formadores classificados na tabela A, existe um condicionamento na passagem do Nível A4 para o Nível A3.

- A tabela A aplica-se aos docentes

profissionalizados com grau superior e formadores do ensino profissional com habilitação profissional para a docência no grupo disciplinar da área de formação que lecionam. Começa com 1 250,00, muito longe do valor do ensino público. A carreira aumentou, entretanto, para os 40 anos.

Contrato coletivo de trabalho entre a FENPROF e a CNIS Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)

- **Acesso e progressão na carreira:** Constitui condição de admissão para as profissões de professor e educador de infância a titularidade das habilitações legalmente exigidas; Para efeitos de ingresso e progressão na carreira, conta-se todo o tempo de serviço prestado no mesmo estabelecimento de ensino, mas também o tempo de serviço prestado noutros estabelecimentos



de ensino particular ou público.

- Problema em relação à **progressão na carreira dos educadores de infância em creche**: A progressão na carreira dos educadores de infância em creche, tem por limite máximo o nível 5 (16 a 19 anos) da tabela B-4, a que corresponde a retribuição de 1678 euros.

Há aqui 2 bloqueios: o não reconhecimento do tempo de serviço como serviço docente; não haver compensação financeira, como há no pré-escolar.

- **Tabela B-4** - Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico com Licenciatura Profissionalizados – grupo maioritário.

Temos uma carreira com retribuições de início e progressão na carreira muito longe do particular e mais ainda do público. Neste momento estão a decorrer processos negociais.



Fatores externos que condicionam a negociação dos CCT

- Para além de, neste momento, já ser difícil a negociação dos CCT com as associações patronais, ainda há fatores, que dependem nomeadamente do Ministério da Educação, que bloqueiam mais a negociação nalguns setores.

Ensino Artístico Especializado (nesta área as escolas, na sua maioria, são privadas)

- Anteriormente havia 3 escalões de financiamento, que estavam de acordo com a realidade de cada escola. Isso acabou.

- Deverá ser reposta a regra do escalonamento do financiamento dos contratos de patrocínio, tomando em consideração as habilitações profissionais e a antiguidade dos docentes.

- O modelo de financiamento não

deverá limitar a progressão na carreira dos docentes, devendo a organização e duração dos horários letivos dos docentes do EPC acompanhar os horários letivos em vigor no ensino público.

Ensino Profissional

- Os professores do Ensino Profissional tinham, antes do atual contrato, uma tabela diferente dos professores do regular. Conseguiu-se que todos passassem para a mesma tabela. Mas há outras condicionantes que agravam a situação destes docentes.

- A existência de um evidente subfinanciamento tem colocado em causa uma carreira justa para os docentes a exercerem em escolas profissionais particulares/cooperativa; No mínimo, deverá ser reposto o corte de 5% no valor anual das turmas, que foi efetuado no tempo da troika, de modo a que o valor

seja equiparado aos custos das turmas no ensino público.

Por último – A defesa do reconhecimento para todos os efeitos, concurso e carreira, do **tempo de serviço dos educadores em creche**.

Como durante estes 7 anos não tivemos CCT, o SPGL foi tentando celebrar acordos de empresa.

Assim, desde 2018, o SPGL, no âmbito da negociação coletiva, tem celebrado **Acordos de Empresa** (AE) com estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, Artístico Especializado e Profissional, com o objetivo de proporcionar melhores condições de trabalho aos docentes a exercerem funções naqueles setores de ensino. ●

* Síntese da responsabilidade da Escola Informação



Estrutura e progressão na carreira dos professores e educadores após 25 de abril de 1974 – cronologia e breve caracterização dos aspetos mais marcantes

Anabela Delgado

De 1975 a 1986

Decreto-lei nº 290/75
de 14 de junho

Reajustamento de categorias e vencimentos do pessoal docente dos ensinos primário, preparatório, secundário, médio ...

A estrutura de vencimentos organizava-se em 7 níveis de acordo com as habilitações; progressão por “fases” a que se acrescentavam as diuturnidades.

A título de exemplo, o pessoal docente com habilitação própria de grau superior ou equiparado (ensino preparatório e ensino secundário) passou a desenvolver a sua carreira da letra I à D; os educadores de infância e professores do ensino primário da letra K à H.

Este reajustamento de letras significou a subida de 6 letras para os professores do ensino primário e de 2 letras para os do ensino preparatório e secundário (Manuela Esteves, EI nº 287 Memórias partilhadas, maio 2019)

Notas:

Os salários dos trabalhadores da administração pública estavam organizados por letras, de A a Z, sendo que a A era a letra do topo.

A rede pública de jardins-de-infância data de 1978/79; contudo este diploma já fixava a estrutura remuneratória dos educadores de infância que acompanharia a dos professores do então chamado ensino primário.



Curiosidade: Neste diploma justificava-se o facto do horário obrigatório do pessoal docente ser inferior ao dos restantes funcionários públicos da seguinte forma:

“O facto de o horário de serviço obrigatório do pessoal docente ser, em regra, inferior ao do restante funcionalismo não elimina, nem sequer atenua, relevantemente essa disparidade, pois àquele se torna necessário, para além das aulas que ministra, ocupar ainda largo tempo na sua preparação.”

Trinta anos depois, desde 2005 sabemos bem como este princípio foi completamente abandonado e deturpado tornando-se a sobrecarga horária dos docentes um dos fatores que mais contribui para o seu desgaste e exaustão e para a caracterização da profissão.

Decreto-lei nº 74/78
de 18 de abril

“Define a carreira profissional dos professores efectivos dos ensinos pré-escolar, primário, preparatório e secundário, expressa pelo acesso progressivo às fases previstas no Decreto-Lei 290/75, de 14 de Junho.”

A estrutura de vencimentos dos educadores de infância e dos professores do então ensino primário estruturava-se em 4 fases, o topo atingia-se aos 20 anos de serviço, com a letra E. No ciclo preparatório e secundário havia 3 fases e o topo era a letra D.

No ciclo preparatório e secundário o tempo para atingir o topo dependia do número de anos que os professores tinham de esperar até

serem chamados a fazer estágio ou profissionalização, porque só a partir daí é que contava o tempo para progressão.

Houve um diploma intermédio em 79, o DL 513-M1/79, que criou a letra C para o ensino preparatório e secundário e alterou o tempo de permanência nas fases para todos.

**Decreto-lei 100/86
de 17 de maio**

**EQUIPARAÇÃO ÀS CARREIRAS
TÉCNICA E TÉCNICA
SUPERIOR: UMA GRANDE
VITÓRIA DOS PROFESSORES**

1986 foi o ano da equiparação da estrutura salarial dos docentes à carreira técnica superior, como resultado de muitos anos de luta.

Assistiu-se à revalorização da carreira, que passou a acompanhar, no ingresso e no topo, a carreira técnica e técnica superior da função pública. Foram introduzidas 2 novas fases, passando o topo de carreira dos docentes do 2º e 3º ciclo e secundário com bacharelato a ser a letra B e o dos licenciados a letra A. O topo de carreira dos educadores de infância e dos docentes do 1º ciclo passa a ser a letra C.

Os professores do 2º e 3º ciclo e secundário, após 10 anos de luta, viram contado para efeito de carreira o tempo de serviço antes da profissionalização.

Este diploma previa ainda a valorização da carreira do pré-escolar e do 1º ciclo, em função das alterações introduzidas à sua formação inicial. Surgem as Escolas Superiores de Educação (ESE), passando a formação para estes níveis de ensino a conferir o grau de licenciatura.

**De 1989 a 2023
O Estatuto de
Carreira Docente**

Decreto-lei 184/89 de 2 de junho

Com a publicação do DL nº 184/89,

referente à reforma do sistema retributivo da Função Pública, os professores são enquadrados nos então designados corpos especiais (artº 16º em vigor até 29/02/2008).

Assiste-se à primeira tentativa de recuo na paridade da carreira docente com a carreira técnica superior alcançada 3 anos antes. Nalguns casos propunha-se mesmo a redução de salários. O problema seria ultrapassado e a paridade manteve-se.

A regulamentação da carreira dos corpos especiais foi remetida para legislação específica. No caso dos docentes é publicado o DL 409/89 de 18 de novembro que aprova a estrutura de carreira e o estatuto remuneratório, passando a carreira a ser estruturada em escalões. O diploma legal do que viria a ser o **primeiro ECD foi publicado em 28 de abril do ano seguinte – o Decreto-lei nº 139/90.**

Fica definida uma carreira única – por carreira única entende-se que é igual para todos os docentes com a mesma qualificação académica, independentemente do nível em que lecionem, com exceção do ensino superior.

Assiste-se à perda de tempo de serviço na transição para a nova estrutura. Surge o princípio do topo condicionado – um condicionamento que vai tendo várias designações ao longo do tempo. Em 1989 surge com a designação de prova de candidatura. O tempo previsto para atingir o topo era de 29 anos.

A estrutura salarial que, no fundamental, se mantém até hoje caracteriza-se por um leque salarial muito largo e impulsos salariais muito pequenos até ao 7º escalão. Os maiores aumentos verificam-se a partir do 8º escalão já que se previa que não chegassem aí todos os docentes, só atingiriam o topo aqueles que passassem a prova de candidatura de acesso ao 8º escalão.

A luta desenvolvida contra a candidatura e pela recuperação do tempo de serviço perdido na transição para a nova estrutura salarial obrigou o governo a publicar, entretanto, legislação que permitiu

a recuperação faseada do tempo de serviço – **Portaria 1218/90 de 19 de dezembro**, mantendo-se a candidatura para acesso ao 8º escalão.

Seguiram-se 10 anos de luta, até alcançar a revisão do estatuto em 1999-2000. Até lá, realizaram-se as maiores greves de que há memória, o reconhecimento da indignação dos professores levou à obtenção de um compromisso eleitoral dos partidos, designadamente do PS, de abolir a prova de candidatura se ganhassem as eleições.

**Decreto-lei 1/98
de 10 de janeiro**

Primeira revisão do ECD – a duração da carreira diminui para 26 anos, a prova de acesso ao 8º escalão foi abolida tendo ficado desde logo prevista a negociação da recuperação faseada do tempo de serviço perdido pelos professores retidos no 7º escalão. Em agosto de 1999 é publicado o DL 312/99 de 10 de agosto que concretiza essa recuperação. Revalorização faseada dos índices remuneratórios da carreira.

Decreto lei 15/2007 de 19 de janeiro

Uma nova revisão do ECD tem lugar no mandato de Lurdes Rodrigues esta, globalmente, ao contrário da anterior, no sentido negativo. Criou uma série de distorções na carreira e pode considerar-se que deu início à descaracterização da profissão como ela foi entendida até esse momento. Foi o princípio do processo de desmotivação dos professores que se viram confrontados com medidas que não compreendiam nem aceitavam.

Desde a desregulamentação dos horários de trabalho até à imposição da divisão da carreira em categorias - professores e professores titulares - a partir do 8º escalão, passando por medidas transitórias profundamente injustas, tudo contribuiu para o abandono precoce da profissão de muitos dos mais jovens e por aposentações antecipadas com elevadas penalizações

dos mais velhos.

É verdade que foi valorizado o ingresso na carreira, passando o 1º escalão a ter índice 167 em vez do 151. Contudo, a título de exemplo, os docentes que já integravam a carreira e estavam posicionados no índice 151 aí permaneceram até completarem 3 anos de serviço e transitarem ao índice 167, isto é, novamente para o 1º escalão agora com o índice 167. O resultado da medida foi a perda de tempo de serviço que, somado ao tempo que não foi contado, provocou ultrapassagens dos docentes já integrados na carreira pelos que a foram integrando, ainda que tivessem menos tempo de serviço.

Entretanto, ainda no mandato de Lurdes Rodrigues, é publicado o **Decreto-lei 270/2009 de 30 de setembro** que introduz alterações ao DL 15/2007, designadamente: a introdução e exigência de realização da PACC (Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades) para o ingresso na profissão, prova que só foi aplicada uma única vez, em 2014, com o governo de Passos Coelho; foi reduzido o tempo de permanência em alguns escalões da carreira; foi introduzido um novo índice (370) no 10º escalão e reajustados os índices do 7º, 8º e do 9º escalão.

O processo de avaliação de desempenho com a periodicidade de 2 em 2 anos (com um processo confuso e pesado que ninguém entendia - objetivos individuais, evidências...), deu origem a grandes lutas e às duas maiores manifestações de professores de que há memória.

Decreto-lei 75/2010 de 23 de junho

Nova revisão do ECD – sendo ministra Isabel Alçada - acaba finalmente com a divisão da carreira em categorias professor e professor titular. Porém, é condicionado o acesso ao 5º e 7º escalões da car-

reira com exigência de obtenção de vaga. O que, com as quotas do processo de avaliação em vigor desde 2007 para as menções de muito bom e de excelente (condição para transitar diretamente para aqueles escalões), faz acumular um número bastante significativo de professores no 4º e no 6º escalão colocando-os em lista de espera para obtenção de vaga para atingirem o 5º e o 7º. A agravar a situação o tempo de serviço que os docentes aguardam na lista também não é contado para a progressão.

Decreto-lei 41/2012 de 21 de fevereiro (ainda em vigor)

Com o governo de Passos Coelho e Nuno Crato tem lugar uma nova alteração do ECD.

Uma alteração mínima e pontual ao regime de avaliação desempenho (alteração dos ritmos de aplicação da Avaliação de Desempenho Docente – uma única avaliação por escalão, no ano anterior à progressão).

Mantiveram-se as quotas na avaliação do desempenho e as vagas de acesso ao 5º e 7º escalões.

Como, entretanto, a progressão na carreira estava suspensa em consequência da não contagem do tempo de serviço para progressão, tal alteração não foi, à data, verdadeiramente avaliada pelos docentes.

Foi imposto um regime de mobilidade especial e requalificação no âmbito da racionalização de recursos, que viria afetar os professores com menos de 6 horas de componente letiva atribuída.

Entre 2016 e 2019, durante o 1º governo de António Costa, registaram-se alterações pontuais ao ECD, sem, contudo, resolverem as questões mais problemáticas.

A Lei 12/2016 revogou o processo de requalificação e mobilidade; em 2017 dá-se um primeiro passo para o descongelamento das pro-

gressões; é regulamentado o acesso às vagas do 5º e 7º escalão; é finalmente publicada a portaria sobre reposicionamento na carreira – Portaria nº 119/2018 de 4 de maio. A sua aplicação tornou mais visíveis as ultrapassagens dos docentes com maior antiguidade, não por privilégios dos que foram reposicionados mas por penalizações injustas dos que ingressaram na carreira anteriormente.

Em 2018, na sequência do descongelamento das progressões, sem recuperação dos anos perdidos, os professores passaram a sentir verdadeiramente o efeito das quotas na avaliação de desempenho, das vagas no acesso ao 5º e 7º escalões e das ultrapassagens que também provocou.

Após muita luta – finalmente a recuperação parcial do tempo roubado - apenas 2 anos, 9 meses e 18 dias (Decreto-lei nº 36/2019 de 15 de março).

Continuam a faltar os 6 anos 6 meses e 23 dias.

Ainda em maio de 2019, fruto da enorme e persistente luta dos professores, a Assembleia da República aprovou, por maioria, apenas com o voto contra do PS, a contagem integral do tempo de serviço dos professores, medida inviabilizada posteriormente devido à alteração de posição do PSD e do CDS face à ameaça de demissão pelo 1º ministro caso fosse aprovada a contagem integral do tempo de serviço dos professores.

*Nota: O ECD foi sofrendo várias alterações através de diversos diplomas, desde leis do orçamento de Estado a diplomas incidindo sobre matérias várias. A versão atualmente em vigor está registada como 11ª alteração ao ECD. **Neste texto apenas se assinalam as alterações consideradas mais significativas.*** ●

Um certo neofeudalismo de face digital

André Carmo

- Ensino Superior e Investigação
- Dirigente do SPGL

Ensino superior e investigação: combater a precariedade, valorizar as carreiras, democratizar as instituições

Acumulam-se problemas no ensino superior e na investigação que põem em causa a sua missão de serviço público, as condições de trabalho de quem o faz e a natureza democrática das suas instituições. Da necessidade de rever profundamente o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) até à precariedade reinante e aos despedimentos que se anunciam, passando pelos problemas de saúde física e mental que o quadro organizacional só acentua, só a acção colectiva pode combater as lógicas neoliberais que se impuseram.

A recente leitura de *Dark Academia: How Universities Die* (1), de Peter Fleming, um dos mais argutos analistas críticos das dinâmicas contemporâneas de transformação do mundo do trabalho, é o mote para uma reflexão sobre as condições de trabalho na academia portuguesa, prestando particular atenção àqueles que são, porventura, os três principais desafios que o ensino superior e a investigação hoje enfrentam em Portugal. Longe de serem novos e, provavelmente, ainda mais longe de serem ultrapassados, o combate à precariedade, a valorização das carreiras e a democratização das instituições são, no plano político-sindical, aqueles a partir dos quais tenho procurado reflectir colectivamente, constituindo prioridades incon-

tornáveis. Como ficará claro, não se trata de desafios autónomos, existindo diversos pontos de contacto e sobreposição, bem como alguns paradoxos e contradições que tornam mais desafiante qualquer intervenção que se procure desenvolver no domínio do ensino superior e na investigação.

Níveis de subfinanciamento crónico que condicionam quaisquer possibilidades de transformação sistémica e integrada de sentido favorável ao mundo do trabalho, num plano inclinado de meio século de contra-revolução neoliberal, constituem um pano de fundo desolador. As transferências estruturais para as instituições de ensino superior, por via do Orçamento do Estado, não são suficientes para pagar salários. Mais preocupante ainda, ao mesmo tempo que estas verbas têm vindo a diminuir, o peso relativo do financiamento competitivo, essencialmente proveniente de fundos europeus, cresce. Portugal perde, assim, margem de manobra para a definição de uma política autónoma e soberana para o ensino superior e a investigação. Sem um reforço do financiamento do sector, dificilmente conseguiremos enfrentar os desafios acima enunciados. Mas este cenário está longe de ser um excepcionalismo português.

Tendo como referência o contexto anglófono, em particular os Esta-

dos Unidos e a Inglaterra, onde o capitalismo académico está mais consolidado, Fleming coloca em evidência os efeitos nefastos que mais de três décadas de cortes e desinvestimento, associados à consolidação de uma lógica de funcionamento institucional eminentemente tecnocrata, tiveram sobre o equilíbrio psicológico e emocional de docentes, investigadores e estudantes. Em 2020, antes ainda do aparecimento da pandemia, que seguramente exacerbou as tendências identificadas, já o estudo promovido pela FENPROF sobre precariedade e burnout de docentes e investigadores(2) dava conta de uma situação altamente preocupante no plano da saúde física e mental.

A universidade-empresa, assente nas práticas, rotinas e burocracias do managerialismo e no discurso da «nova gestão pública», instituiu-se como norma, e os seus impactos sobre as vidas, os percursos, as necessidades e a confiança dos académicos são devastadores. Fadiga, exaustão, ansiedade, angústia, sentimentos de desvalorização, alienação e falta de reconhecimento fazem parte de uma nova (e árida) paisagem cultural do trabalho assente na responsabilização dos indivíduos pelas suas vidas profissionais — o culto da meritocracia, da excelência e do empreendedorismo académico são



sintomáticos desta mudança — em detrimento da responsabilidade colectiva e da solidariedade (3).

Seja para o investigador que saltita de contrato a termo em contrato a termo, permanentemente em busca de uma fonte de subsistência, como se de um caçador-recolector se tratasse, ao mesmo tempo que tem de (incessantemente) publicar sem perecer, para o receoso docente convidado que busca uma oportunidade e sabe, no seu íntimo que, provavelmente, ela nunca irá chegar, ou para o docente de carreira que se vê bloqueado numa carreira que verdadeiramente não o é, a «desesperança patológi-

ca»(4) torna-se regra.

Neste contexto, a atomização e o isolamento, a descrença no papel dos sindicatos e outras organizações representativas dos trabalhadores académicos — no estudo da FENPROF acima mencionado, mais de metade dos inquiridos não eram sindicalizados nem mostravam qualquer interesse em sê-lo —, o resignado desalento e o fatalismo derrotista que predominam na academia tornam-se ainda mais trágicos.

A fragmentação torna difícil a construção de uma agenda transformadora partilhada e, enquanto

cada um olhar apenas e só para os seus problemas individuais, está a fragilizar as lutas que é preciso travar. Público contra privado. Universidades contra Politécnicos. Investigadores contra docentes. Vínculos precários contra contratos permanentes. Construir pontes e forjar solidariedades parece uma missão impossível. Não surpreende, pois, que aqueles que Fleming designa como «zombies académicos», seres apáticos e taciturnos, que deambulam pelos corredores das instituições de ensino superior, se tornem cada vez mais habituais, e que o «escapismo individual»(5) se torne mais frequente.

Silêncio das instituições, despedimentos a chegar

No plano institucional, a situação não é melhor. Para as instituições com maiores responsabilidades neste sector — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos —, o silêncio é a regra e a sua intervenção pública pauta-se por um corporativismo atávico e conservador. Como se viu aquando do Programa de Regularização Extraordinária de Vínculos Precários

na Administração Pública (PREV-PAP) e na cada vez mais urgente necessidade de encontrar uma resposta para os despedimentos que estão para chegar, quando os contratos a termo dos investigadores contratados ao abrigo da norma transitória do Decreto-Lei n.º 57/2016, de 29 de Agosto, cessarem. A tendência, particularmente evidente quando se trata do CRUP, é ser forte com os fracos e fraco com os fortes.

Ao mesmo tempo, a sociedade continua a ter uma percepção idealizada da academia, algo que também contribui para diminuir as possibilidades de construção de uma maioria social de apoio às transformações que é necessário operar na academia portuguesa. Os académicos continuam a ser vistos como uma casta de privilegiados, algo que, efectivamente, tem o seu fundo de verdade numa sociedade com níveis elevados

de desigualdade, onde os baixos salários são a regra, e em que os mais jovens têm de possuir níveis de flexibilidade laboral dignos de uma contorcionista do Cirque du Soleil. No entanto, importa sublinhar, como tem feito o economista Eugénio Rosa, que, ao longo da última década, a perda de poder de compra dos docentes do ensino superior universitário, politécnico e do pessoal de investigação científica chega a atingir os dois dígitos (6).

Mas a precariedade laboral é o maior dos flagelos. Tal como Ana Ferreira (7), concebemos a precariedade como um instrumento utilizado para dominar e disciplinar a força de trabalho que, acrescentamos, se tem imbricado de forma insidiosa na academia portuguesa, tornando-se tão natural como o ar que respiramos. Sendo um fenómeno mais expressivo no campo da investigação, onde não é incomum a existência de estudantes pós-graduados que são persuadidos a assegurar trabalho docente, porque se acena com a possibilidade de abertura de concursos para ingresso na carreira e é preciso adicionar linhas aos já bojudos *curricula vitae*, tem vindo a crescer também no campo do ensino. Em Portugal, existem instituições de ensino superior onde o número de docentes convidados é equivalente, senão mesmo superior, ao dos docentes de carreira, situação altamente preocupante

que deveria merecer uma intervenção firme por parte do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES). Afinal de contas, está em causa a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, da investigação científica e da gestão democrática das instituições. Estranhamente, neste domínio continua a assobiar-se para o ar. A precariedade cresce e, como afirma Mark Fisher em *Realismo Capitalista* (8), «o trabalho e a vida tornam-se inseparáveis. O capital segue-nos quando sonhamos. O tempo deixa de ser linear, torna-se caótico, esboroando-se em divisões punctiformes (...) Os períodos de trabalho vão sendo alternados com períodos de desemprego. Tipicamente, damos por nós empregados numa sequência de trabalhos de curto prazo, incapazes de planear o futuro» (p. 57).

Por outro lado, quando se trata da valorização das carreiras, o uso do plural pode ser enganador. Na verdade, a carreira de investigação existe apenas de jure. Em Portugal, a investigação, actividade cuja relevância social ficou recentemente patente, por exemplo, quando foi necessário enfrentar a pandemia, é levada a cabo por um verdadeiro exército de trabalhadores precarizados. E é este precariado, que o CRUP considera que deve exercer a sua actividade profissional num quadro de «elevada rotatividade», que desen-

volve a maior parte da investigação científica em Portugal, nas mais das vezes em condições de rígida subordinação hierárquica e com autonomia limitada. O aumento generalizado, e nalguns casos impressionante, dos principais indicadores de desempenho científico está longe de ser feito «sobre os ombros de gigantes». É feito sobre os ombros de trabalhadores precarizados, contratados no âmbito de uma grande diversidade de modalidades de contratação atípica, e nem a recente substituição das bolsas de investigação por contratos a termo pode escamotear esta situação. Sendo certo que traduz alguma valorização e dignificação do trabalho, está longe de corresponder à situação mais adequada e justa que deve passar, necessariamente, pela assunção clara de que a criação de condições efectivas para o ingresso na carreira de investigação deve ser o caminho a seguir. A paixão que cada investigador sente pela actividade que desenvolve não pode servir para reproduzir e perpetuar condições laborais indignas.

Mas a valorização das carreiras passa também por outras medidas fundamentais como, por exemplo: i) a revisão dos estatutos das carreiras docentes de modo a que os docentes do ensino superior politécnico tenham cargas lectivas iguais às dos seus colegas universitários, uma mesma remuneração para a categoria de ingresso na carreira (professor adjunto) e vejam da mesma forma reconhecidas salarialmente as vantagens de obtenção da agregação; ii) a separação entre ingresso e promoção na carreira, devendo aquele ocorrer por via de um concurso aberto internacional e esta passar por mecanismos de avaliação de desempenho adequados e justos que permitam a um número maior de docentes aceder ao estatuto reforçado de estabilidade no emprego, como está previsto no Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU) de



2009 (9); iii) uma maior uniformização dos regulamentos de avaliação de desempenho docente, de modo a que não existam tantas discrepâncias entre instituições de ensino superior e entre as unidades orgânicas de uma mesma instituição, e a que se promovam formas de avaliação que não fiquem reféns do fundamentalismo bibliométrico que, cada vez mais, revela as suas fragilidades e limitações. A obsessão com as métricas (índices de satisfação de estudantes, rankings de editoras, número de citações, índices h, rankings de empregabilidade, prestígio...) tornou-se a regra, contribuiu para reforçar o individualismo académico e o primado do tempo curto da ciência rápida, ambos problemas relevantes a que importa dar resposta.

Por fim, não se esgotando neste gesto, a democratização das instituições de ensino superior implica necessariamente que se proceda à revisão do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES). Desde a sua entrada em vigor, em 2007, assistiu-se a um fortalecimento das formas de gestão autocrática, a uma crescente falta de democracia interna e à concentração de poder num número cada vez mais reduzido de protagonistas. Aquilo que alguns designam por «mandarinato» enraizou-se no tecido institucional da academia portuguesa, a desafeição de muitos académicos relativamente à vida democrática das instituições onde trabalham acentuou-se, bem como o distanciamento entre aqueles (poucos) que ocupam cargos de direcção e aqueles (muitos) que antes eram seus pares. Opacidade e falta de transparência parecem ter-se tornado a regra e não a excepção. Normalizou-se um clima em que os académicos são olhados com suspeição, como se estivessem à espera da mais

pequena oportunidade para se furtarem aos seus deveres e responsabilidades. A vida quotidiana de instituições tão hierarquizadas como são as do ensino superior é cada vez mais marcada por um leque diversificado de actividades que podemos associar a uma hiper-burocratização da academia (preenchimento de plataformas, formulários, requisições, pedidos de autorização e outros procedimentos diversos...), algo indissociável de um sistema que premeia, como sugere Fleming, a ordem e a obediência acima de qualquer outra coisa. Qualquer crítica ou dissensão podem gerar represálias e ler um livro, por exemplo, é hoje um luxo visto como desnecessário por muitos burocratas frenéticos, especialistas em multi-tasking constante. Daqui resulta uma sensação de permanente fracasso por parte de muitos académicos. Não andamos longe de um certo neofeudalismo de face digital.

A existência de um protocolo negociado entre o MCTES e os sindicatos do ensino superior cria condições para, ao longo da actual legislatura, enfrentar alguns dos desafios anteriormente discutidos. Mas convém não embarcar em euforias excessivas nem ingenuidades pueris. Num contexto de maioria absoluta do Partido Socialista (PS), com crescentes laivos de maioria absolutista e acentuada degenerescência «social-liberal», o risco de retrocessos nalgumas áreas não é inexistente. Antes pelo contrário como, aliás, sugere a recente divulgação cirúrgica (encomendada?) de um relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que defende o aumento das propinas em função dos rendimentos.

Como tal, é fundamental que a comunidade académica permaneça vigilante e interveniente, se mobi-

lize e se envolva em dinâmicas de acção colectiva capazes de pressionar o MCTES e o governo para que os processos de mudança em curso se traduzam em ganhos para docentes e investigadores. Doutra forma, será um passeio no parque para o governo e as suas políticas mais lesivas. E isso, nós não podemos permitir. ●

Le Monde Diplomatique
Edição Portuguesa

Janeiro 2023

(1) Peter Fleming, *Dark Academia: How Universities Die*, Pluto Press, Londres, 2021.

(2) Ana Ferreira, «Ensino superior e ciência: onde “excelência” rima com precariedade», *JFSup*, n.º 307, Dezembro de 2021, pp. 20-24.

(3) Edgar Cabanas e Eva Illouz, *A Ditadura da Felicidade. Como a ciência da felicidade controla as nossas vidas*, Temas e Debates, Lisboa, 2019.

(4) Richard Hall, *The Hopeless University: Intellectual Work at the end of The End of History*, Mayfly Books, Londres, 2021.

(5) Asli Vatansever, *At the Margins of Academia. Exile, Precariousness, and Subjectivity*. Brill, Leiden, 2020.

(6) Ver www.eugeniorosa.com/shared/docs/2022/07/28-2022-salarios-publicos-privados.pdf?ts=1672402748

(7) Ana Ferreira, «Living on the Edge. Continuous Precarity Undermines Academic Freedom but Not Researchers' Identity in Neoliberal Academia», em Asli Vatansever e Aysuda Kölemen (ed.), *Academic Freedom and Precarity in the Global North*, Routledge, Londres / Nova Iorque, 2023, pp. 79-100.

(8) Mark Fisher, *Realismo Capitalista. Não Haverá Alternativa?*, 2ª ed., Vasco Santos Editor, Lisboa, 2022.

(9) O ECDU estipula a existência de 50% a 70% de professores com estatuto reforçado de estabilidade no emprego. Actualmente, apenas cerca de um quinto dos professores do ensino superior têm esse estatuto.

Será desta que irá ver a luz do dia a sempre adiada regulação do regime dos docentes e investigadores do Ensino Superior Particular e Cooperativo?

João Cunha Serra

- Ensino Superior e Investigação
- Dirigente do SPGL

Margarida Ferreira

- Ensino Superior



A ministra da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Elvira Fortunato, questionada pela FENPROF sobre o interesse do novo governo em retomar o processo, iniciado pelo seu antecessor, Manuel Heitor, com vista à negociação e aprovação de um diploma regulador do regime do pessoal docente e de investigação dos estabelecimentos de ensino superior privado, respondeu que essa era efetivamente a vontade do executivo.

Na realidade, e perante a crescente insistência da FENPROF, Manuel Heitor havia entregue a esta Federação, em 13 maio de 2021, um projeto de decreto-lei visando, finalmente, o cumprimento do que já vem sendo previsto desde 1989, em sucessivos diplomas reguladores do Ensino Superior Particular e

Cooperativo (ESPC). Esta omissão tem permitido grandes abusos por parte de entidades instituidoras no âmbito das relações laborais altamente precarizadas que caracterizam este sector.

A FENPROF enviou ao MCTES, em 17 de junho de 2021, um parecer sobre este projeto, no qual salientava que a regulação do regime laboral dos docentes e investigadores do ESPC era do interesse das próprias instituições porque “a ausência de um corpo próprio permanente de docentes e de investigadores, adequadamente remunerados e integrados em carreiras com efetivas oportunidades de progressão salarial e de promoção às categorias superiores, tem-se refletido, negativamente, como seria inevitável, na qualidade do serviço

prestado, incentivando o pluriemprego e desmotivando o investimento na qualificação profissional e na melhoria do desempenho”.

No que se refere à melhoria da condição profissional dos docentes e dos investigadores do ESPC, a FENPROF tem vindo há muito a pugnar pelos seguintes objectivos:

a) existência em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) de um corpo próprio de dimensão mínima, idêntica à fixada para as IES públicas, composto por professores e investigadores, com contratos permanentes (sem termo) e redução concomitante da dependência das IES privadas de docentes e de investigadores contratados a termo, com contratos indefinidamente renováveis, e com outros vínculos

precários;

b) existência de efetivas oportunidades de promoção às categorias superiores das carreiras, com o estabelecimento de números mínimos de professores e de investigadores com contrato sem termo nas duas categorias superiores de cada carreira, idênticos aos que vigoram para as IES públicas;

c) remuneração condigna de docentes e investigadores e reconhecimento do mérito com base em sistemas de avaliação justos, que incentivem a busca por mais habilitações e melhores desempenhos, com efeitos na progressão salarial;

d) respeito pela liberdade académica no ensino e na investigação.

A FENPROF reconheceu, no referido parecer que “o projeto dá alguns passos de sentido positivo”, como:

a) a fixação num mínimo de 60% da percentagem de contratados sem termo, face ao número total dos docentes e investigadores, em equivalente de tempo integral (ETI);

b) a limitação a 60% do tempo integral dos contratos dos docentes e dos investigadores especialmente contratados, que reforça os propósitos da alínea anterior;

c) a remissão das bases remuneratórias para acordos de empresa ou para convenções coletivas, dignificando esses instrumentos de negociação sempre recusados até agora pela associação representativa das entidades instituidoras;

d) a inclusão, entre os direitos dos docentes e dos investigadores, do relativo à participação na gestão, em correspondência com o estabelecido no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior;

e) a explicitação do princípio da liberdade de orientação e de opinião científica, essencial a todas as IES,



públicas ou privadas, que, para a FENPROF, é condição para o cumprimento das missões de interesse público inerentes às primeiras e reconhecidas pelo Estado às segundas.

Contudo, a FENPROF chamou a atenção para que “esta versão inicial do projeto não clarifica, devidamente, o regime do pessoal de investigação, deixando-o numa zona relativamente cinzenta, mas com uma evidente intenção: a da atribuição de serviço docente aos investigadores”. Para além desta questão, a FENPROF identificou no parecer outros aspetos negativos ou insuficientes, tais como:

a) o valor relativamente reduzido da percentagem dos docentes e investigadores com contrato perma-

nente face ao conjunto de todos os docentes e investigadores, em ETI que, no entender da FENPROF, deverá ser fixado nos 70% e não nos 60% propostos;

b) a carência de metas a atingir, idênticas às fixadas nos estatutos das carreiras do ensino superior público, no que se refere ao número de professores e de investigadores nas duas categorias superiores das respetivas carreiras, que deverá apontar, do mesmo modo, para o mínimo de 50%, com base num regime transitório;

c) a ausência de um limite máximo para o número de horas de aula por semana que pode ser atribuído a um docente, deixando-o ao critério da instituição, abrindo, assim, caminho para a atribuição de cargas

letivas muito além das fixadas para as instituições públicas;

d) a previsão do convite, como forma de recrutamento para as carreiras, em vez de ser estabelecido que, em regra, deve ser por concurso;

e) a não previsão de um período de audição obrigatória da comunidade académica do estabelecimento de ensino, no que se refere aos projetos de regulamentos que afetem a condição profissional de docentes e investigadores.

Em jeito de remate, a FENPROF considerou no parecer que existem importantes aspetos a clarificar e a fixar no projeto, devendo as negociações iniciar-se o mais rapidamente possível.

Entretanto, a legislatura foi interrompida e não chegou a ser lançado o processo negocial, o qual se revela mais complexo do que o usual, por ter de envolver a as-

sociação patronal – a APESP – e os órgãos da Concertação Social. Logo no início da atual legislatura a FENPROF indicou a negociação deste diploma como uma das suas prioridades, tendo reenviado em 6 de julho o parecer acima referido à nova ministra.

A FENROF elaborou entretanto uma proposta de protocolo negocial para a legislatura, da qual consta, como uma das prioridades, “regular o regime do pessoal docente e de investigação do ensino superior privado, assegurando a existência, em cada instituição, de um corpo permanente de docentes e investigadores com emprego estável e perspetivas de desenvolvimento da carreira”.

Esta proposta de protocolo negocial foi enviada ao ministério a 4 de outubro e discutida com a tutela em reunião realizada em 14 de outubro. O ministério remeteu em 25 de outubro uma contraproposta,

na qual consta a calendarização da negociação deste regime para o período entre dezembro de 2022 e junho de 2023. A FENPROF reuniu de novo, em 10 de novembro, com o secretário de estado do Ensino Superior, Pedro Nuno Teixeira, tendo ficado assente um calendário negocial que prevê que ainda neste mês de dezembro avance a negociação do regime do pessoal docente e de investigação do ensino superior particular e cooperativo.

Esperamos que esta promessa seja cumprida! O SPGL, juntamente com os outros sindicatos da FENPROF, continuará a lutar pela melhoria das condições de vida e de trabalho dos docentes e investigadores do ESPC, para a qual a efetivação deste regime dará um importante contributo, luta na qual é indispensável o envolvimento dos colegas do sector. ●



**Democracia na escola:
gestão da escola, municipalização.
A autonomia pedagógica do professor**

Democracia na escola: gestão da escola, municipalização



• **Manuela Mendonça**

Professora, Presidente do Conselho Nacional da FENPROF

A FENPROF tem propostas para a administração do sistema educativo e das escolas, que assentam na elegibilidade dos órgãos, na colegialidade do seu funcionamento e numa efetiva participação da comunidade escolar na tomada de decisão. São propostas que pressupõem uma escola humanizada e não (mega)agrupamentos e que concretizam a descentralização da administração educativa para o nível local e para as escolas, para órgãos próprios, democraticamente legitimados e com adequada participação escolar e comunitária.

Sobre a gestão democrática das escolas, importa sublinhar que:

A gestão democrática esteve sempre na agenda reivindicativa da FENPROF, porque as questões relativas à direção e gestão dos estabelecimentos de ensino são da maior importância para a vida das escolas — pela dimensão política que assumem e pela forma como influenciam as relações de trabalho e o próprio clima de escola. A mudança de paradigma na gestão das escolas em Portugal deu-se com o DL 75/2008 — parte do legado de José Sócrates e Lurdes Rodrigues. Sendo a figura do diretor uma peça fundamental para o

objetivo pretendido de disciplinar os professores, o modelo imposto — de inspiração empresarial: um líder, uma equipa, um projeto — desvaloriza o conselho pedagógico, institui um conselho geral em que os docentes estão em clara minoria e concentra num órgão de gestão unipessoal poderes de decisão que anteriormente estavam atribuídos a outros órgãos, acabando com o que restava da gestão democrática e constituindo hoje um fator favorecedor da erosão da democracia nas escolas e do desgaste profissional dos professores. No Estudo sobre o Desgaste da Profissão Docente, encomendado pela FENPROF à Universidade Nova de Lisboa em 2018, o modelo de gestão das escolas aparece como uma das causas dos elevados índices de exaustão emocional, sublinhando os autores do estudo que as causas do mal-estar docente não são individuais, são problemas de organização do trabalho, pelo que se impõe alterar o modelo de governação da escola.

Ora, ao longo dos 15 anos de vigência do DL 75/2008, foram muitos os momentos em que a FENPROF procurou colocar na agenda política a necessidade de uma alteração legislativa nesta área. A título de exemplo, em 2019, avançou com uma petição à Assembleia da República, Por um regime democrático de gestão das escolas, de-

fendendo uma matriz que consagre o direito de as escolas poderem optar por um órgão de gestão colegial; um processo de eleição direta do órgão de gestão por um colégio eleitoral alargado; o reforço das competências e da autonomia de funcionamento do Conselho Pedagógico; a livre eleição dos coordenadores das estruturas pedagógicas intermédias; a redefinição das competências e composição do órgão de direção estratégica, atualmente atribuídas ao Conselho Geral.

Estas alterações justificam-se por um conjunto alargado de razões, que vão da desconformidade do atual regime com princípios consagrados na CRP e na LBSE às implicações da forma como a escola está organizada no plano educativo e formativo: o modo de vida democrático aprende-se com experiências democráticas e a escola é o principal espaço de realização dessa aprendizagem. Democratizar o governo das escolas é, assim, condição necessária à promoção da democracia e da participação social e cívica.

Sobre a descentralização e a municipalização...

Sendo a favor da descentralização, a FENPROF é contra a municipalização.

zação da educação e tem vindo a intervir, de diversas formas e em diversos espaços, alertando para os riscos que lhe estão associados, sobejamente estudados noutros países: o acentuar de assimetrias entre escolas de diferentes municípios; a desresponsabilização do Estado pelo financiamento da educação pública; uma maior permeabilidade à privatização e terceirização da educação; um maior controlo sobre as escolas; sistemas arbitrários e pouco transparentes de seleção de pessoal; o aumento do clientelismo, do sentimento de insegurança e da desmotivação dos professores.

Estes são riscos que não podem ser ignorados, sobretudo num país onde existem municípios e regiões com níveis muito diversos de desenvolvimento económico, social e cultural, e onde a Educação é objeto de prioridades diversas. Essas diferenças repercutir-se-ão, necessariamente, na qualidade das respetivas ofertas educativas e na disponibilidade de recursos, pondo em causa a igualdade de oportunidades e comprometendo o direito a uma educação de qualidade para todos, independentemente do concelho onde nasceram ou onde residem. E essa é uma responsabilidade que, por imperativo constitucional, tem de ser assumida pelo Estado.

Para a FENPROF, o processo de transferência de competências para os municípios e comunidades intermunicipais consagrado na Lei n.º 50/2018 e no Decreto-Lei 21/2019 enferma de vários problemas e contradições:

- transfere para o poder local responsabilidades que devem continuar a pertencer ao poder central (por exemplo, um financiamento adequado do sistema público de educação);
- transfere para as autarquias e

para as comunidades intermunicipais responsabilidades que deverão permanecer nas escolas (por exemplo, refeições e cantinas ou a gestão do pessoal não docente). Ou seja, nesta vertente, o governo, ao invés de descentralizar, (re)centraliza, uma vez que transfere para os municípios competências que hoje são exercidas pelos órgãos de gestão das escolas;

— pretendendo (pelo menos alegadamente) descentralizar, o governo continua a guardar para si decisões que, num processo de descentralização, deveriam caber às escolas, num quadro de reforço da sua autonomia. Alguns exemplos: constituição de turmas, organização de horários ou organização de estruturas intermédias de gestão.

É neste quadro que a FENPROF considera que é preciso repensar todo este processo, começando com uma definição clara, e fundamentada, sobre que competências devem caber à administração central, à administração regional e local, e às escolas. Essa seria a primeira coisa a fazer num processo de descentralização de competências em educação.

Em síntese e em jeito de conclusão, há três questões que, para a FENPROF, se apresentam como incontornáveis: i) a importância de revitalizar a democracia nas escolas, garantindo a elegibilidade dos órgãos, a colegialidade do seu funcionamento e a participação dos representantes da comunidade escolar na tomada de decisão; ii) a urgência de repensar o processo de municipalização da educação, contrapondo-lhe um outro caminho de efetiva descentralização de competências, quer para o Conselho Local da Educação, como estrutura descentralizada da administração educativa, quer para a escola, para um órgão de direção forte, a que chama Conselho de Di-

reção; iii) a necessidade de reverter o processo de criação de mega agrupamentos de escolas, pondo fim a unidades orgânicas desumanizadas e sem qualquer racionalidade pedagógica.

Uma última nota:

A grande mobilização que tem marcado a luta dos professores neste ano letivo, incidindo sobre um conjunto alargado de reivindicações, teve na base uma proposta do governo relativa a um novo regime de gestão e recrutamento do pessoal docente, com duas componentes consideradas inaceitáveis: a atribuição de competências de alocação de professores a um conselho de diretores e a delimitação dos QZP em função das comunidades intermunicipais, com tudo o que isso indicia de reforço do papel dos diretores e de futura interferência autárquica na vida dos professores e das escolas.

Representará a forte (re)ação dos docentes a essa proposta uma maior disponibilidade para uma luta mais consequente nesta área e para o desenvolvimento de ações mais impactantes capazes de desequilibrar a atual correlação de forças e obrigar o governo a rever o DL 75/2008? Esta é uma questão relevante, já que, também em relação à democracia nas escolas e à municipalização, não basta ter boas propostas, é preciso mobilizarmo-nos para as defender. ●



A autonomia profissional dos professores. Conceito e fatores condicionantes



• Ana Carita

Professora do Ensino Secundário
Dirigente do SPGL

Comunicação apresentada no Congresso do SPGL de 9 e 10 de fevereiro de 2023 – A Escola e os Professores no Século XXI. Lisboa, Fórum Lisboa.

Resumo

Pretendeu-se analisar a autonomia profissional dos professores, seu conceito e fatores condicionantes. Tomou-se como referência a autonomia face ao currículo, especialmente, a autonomia de cada professor, mas, também, a autonomia coletiva. Partiu-se do entendimento da autonomia profissional (i) como controlo de quem trabalha sobre o seu processo de trabalho, o objetivo do trabalho e a organização da sua atividade; (ii) como ela sendo, a par da qualificação, da definição do campo de competência, e do regime de trabalho e de carreira dos trabalhadores, elemento-chave na definição do estatuto e do reconhecimento social de uma profissão; (iii) estatuto este que, sendo histórico, nunca é definitivo (Enguita, 1991).

Advogou-se (iv) a potencial presença daquelas condições de autonomia – controlo sobre o processo, objetivos e organização da

atividade – na relação do professor com o currículo, desde logo na sua efetiva realização na aula, qualquer que seja o seu contexto de execução; (v) a legitimidade substantiva da autonomia pedagógica, com base na elevada qualificação do professor para um campo de competência que lhe é específico e cuja concretização acarreta processos decisórios, não sendo por isso expectável que outros, que não os professores, exerçam profissionalmente as funções para que eles são preparados. Considerou-se que a autonomia profissional dos professores, não é, porém, absoluta, antes relativa – ela é essencialmente marcada pela natureza social da profissão, desde logo pela natureza interdependente da relação entre professor e aluno e também pela desejável relação colaborativa com os seus pares no contexto da escola. Sublinhou-se o reconhecimento deste traço substantivo e distintivo da profissão docente, que é a autonomia pedagógica, no documento legal que define o estatuto da sua carreira (DL n.º 139-A/90, de 28 de abril, na sua redação atual, arts. 5 e 35).

Sobre os fatores condicionantes da autonomia, analisaram-se algumas condições materiais da sua vida

(salário, progressão, recrutamento, colocação, horários, entre outras) e condições legislativas (com destaque para os fatores autonomia, gestão e administração das escolas – DL 75/08; DL 224/09 – e DL 137/12 – e municipalização da educação – DL 21/2019, de 30 de janeiro) que atualmente condicionam negativamente a potencial e legítima autonomia profissional dos professores.

Argumentou-se, ainda, sobre a contribuição para a autonomia de fatores que podemos considerar mais internos à profissão, sejam eles pessoais, sejam eles de carácter mais associativo, do foro sindical ou científico. Importa agir no sentido que estes fatores pesem positivamente na promoção da autonomia profissional dos professores, já que a mesma não é um adquirido, nem constitui uma obrigação, sendo antes uma potencialidade e um direito, cujo exercício é condição do profissionalismo docente e do reconhecimento social da profissão. ●



Uma intervenção firme e esclarecida, no âmbito do processo de avaliação e revisão do RJIES, é cada vez mais necessária

• André Carmo



Tal como diria Saramago, sei que aquilo que vou dizer já foi dito antes. Mas sei também que aquilo que vou dizer preserva atualidade e que estamos a entrar numa fase da nossa vida político-sindical em que a intervenção do SPGL e dos restantes sindicatos da FENPROF, uma intervenção firme e esclarecida, no âmbito do processo de avaliação e revisão do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, o RJIES, é cada vez mais necessária e relevante. Trata-se do elemento vertebrador de todo o sistema de Ensino Superior em Portugal.

Quando em 2007 o RJIES entrou em vigor já o SPGL e a FENPROF haviam chamado a atenção para os enormes perigos subjacentes, tanto no plano da regressão dos direitos laborais como no da erosão democrática das instituições. O RJIES foi um instrumento fundamental para fazer avançar uma agenda transformadora das instituições de ensino superior para que estas se aproximassem de uma certa visão sócio-institucional proveniente do mundo empresarial. Apesar da sua pretensa neutralidade, tratava-se de uma transformação ideologicamente motivada. Regressiva, liberalizante e anti-democrática.

O primado da eficácia e da eficiência, a maior flexibilidade na gestão

dos “recursos humanos” e do património, uma maior capacidade para captação de financiamento privado, a necessidade de aproximação das instituições de ensino superior à sociedade, foram alguns dos argumentos então utilizados para legitimar o RJIES.

O canto celestial da nova gestão pública chegava ao ensino superior e era música para os ouvidos dos “burrocratas” de serviço. Aqueles para quem o trabalho com direitos e a democracia são obstáculos à modernização e à inovação. Aqueles que permanecem indiferentes à degradação das condições de trabalho de docentes e investigadores. Aqueles para quem a perda de saúde física e mental são o custo a pagar pelo aumento do número de estudantes e pelo crescimento absolutamente estratosférico da produção científica.

A lei do RJIES previa a sua avaliação 5 anos depois da sua entrada em vigor. Estamos em 2023 e parece que até ao final do ano o RJIES será avaliado. Sucessivos governos do PS, com D ou sem D, nunca fizeram desta matéria uma prioridade, apesar dos efeitos nefastos que se foram tornando cada vez mais evidentes ao longo do tempo. Quando se trata dos interesses dos trabalhadores, o extremo-centro

nunca desilude e falta sempre à chamada.

O trabalho e o seu valor nunca passam de variáveis de ajustamento e é preciso sempre aguentar, aguardar, porque o tempo certo há de chegar. Mas nunca é hoje. Nunca estão reunidas as condições adequadas e é preciso resiliência, sentido de responsabilidade, paciência, sensatez e uma boa dose de espírito empreendedor. Tem sido esta a retórica do poder. Uma retórica que não nos serve. Que nos enrola e paralisa. Uma retórica que, como bem sabem os nossos camaradas professores e educadores do pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário, só se pode contrariar com a luta sindical organizada.

E é isso que, num contexto particularmente adverso, senão mesmo hostil à atividade sindical, como é o do ensino superior e da investigação, temos tentado fazer.

Foi a FENPROF que, em Maio de 2022, ao promover uma petição exigindo a urgente avaliação e revisão do RJIES, deu um impulso decisivo para reabrir este dossier e voltar a colocar a questão sobre a mesa. Por isso, ao longo de 2023, temos a obrigação de intervir nesta matéria, de mobilizar a academia e

envolver todos os colegas. O pontapé de saída já foi dado com a realização de uma conferência no passado dia 20 de janeiro.

Docentes, investigadores, pessoal administrativo, estudantes e cidadãos preocupados, ninguém pode ficar de fora, pois são todas estas pessoas que fazem das instituições aquilo que elas são e podem vir a ser num futuro não muito longínquo.

De entre os principais desafios direta ou indiretamente decorrentes do RJIES que exigem a nossa intervenção, gostaria de sublinhar os seguintes:

i) a erosão democrática e perda de colegialidade experienciada em muitas instituições de ensino superior, resultante da concentração de poder num leque cada vez mais reduzido de pessoas e da exclusão de muitas outras da participação na gestão democrática das instituições (recordo, por exemplo, aqui mesmo na Universidade de Lisboa, aquando das eleições para o Conselho Geral, da exclusão dos investigadores com vínculos a IPSFL dos cadernos eleitorais). Instaura-se um clima de desinteresse generalizado e alheamento relativamente ao governo das IES que é prejudicial ao seu funcionamento e para isto contribui também o facto da figura central da governação das IES – reitor ou presidente – ser agora eleita pelo Conselho Geral, órgão constituído por apenas duas ou três dezenas de membros, algo que compromete a representatividade das diferenças forças e sensibilidades existentes nas IES, ou, do Senado ter passado a ser facultativo e, quando existe, meramente consultivo.

ii) a possibilidade de existência de fundações públicas de direito privado que se traduz, entre outros aspetos, na possibilidade de existência de carreiras paralelas, com colegas que exercem o mesmo trabalho mas com um enquadramento laboral distinto. Ao longo do tempo, as fundações têm vindo a

substituir os vínculos públicos pela contratação ao abrigo do código do trabalho. O RJIES traduziu-se, por isso, numa aproximação das IES às práticas do mundo empresarial, configurando aquilo que muitos designam empresarialização das IES ou consolidação da universidade neoliberal.

iii) o estímulo dado à existência de IPSFL que, nas mais das vezes, não passam de extensões das IES públicas – são conhecidos os casos em que os órgãos sociais das IPSFL têm exatamente a mesma constituição das IES que as acolhem – onde os docentes e, sobretudo, os investigadores, fazem o mesmo trabalho dos seus colegas mas de modo mais precário. Por exemplo, no âmbito do PREVPAP as pessoas com vínculos a IPSFL não foram admitidas e, ao seu lado, os seus colegas com vínculos a IES tiveram um tratamento diferente. A FENPROF tem defendido que nos casos em que as IPSFL não passam de extensões das IES públicas que as acolhem, a solução mais justa e adequada seja a sua integração nestas IES, responsabilizando-as do ponto de vista laboral. Tal como existem, incentivados pelo quadro definido pelo RJIES, são simultaneamente offshores e incubadoras de precariedade laboral.

iv) o papel dos Conselhos Gerais que supostamente deviam permitir às IES uma relação mais forte com a sociedade, através da possibilidade de cooptação de membros externos mas que, sabemos bem, tendem a envolver sobretudo pessoas provenientes do mundo empresarial ou do poder político, reproduzindo uma visão parcelar e incompleta daquilo que é a sociedade onde se inserem as IES. Acresce ainda um distanciamento significativo de muitos destes membros daquilo que é a vivência quotidiana nas IES, algo que torna menos substantivos os contributos que podem oferecer.

Transformar um instrumento que, no essencial, contribuiu para a

perda de vitalidade democrática das IES, criou condições para o aprofundamento da trajetória de precarização das relações laborais e, em larga medida, enraizou institucionalmente o neoliberalismo académico, num instrumento que permita combater a precariedade, valorizar as carreiras e democratizar as instituições de ensino superior e investigação é um desígnio que devemos afirmar daqui para a frente com cada vez maior empenho e vigor.

Mas não tenhamos ilusões. Num contexto de maioria absoluta do PS, com contornos de maioria absolutista, o terreno de jogo não é neutro. É um campo minado que vai exigir de nós uma atitude de vigilância permanente e intransigência na defesa dos direitos de docentes e investigadores. Porque se o RJIES não servir para revitalizar democraticamente as instituições, não servir para melhorar a vida de docentes e investigadores e não servir para melhorar as condições de trabalho nas instituições de ensino superior, é um RJIES que não nos serve, e deve ser combatido com todas as nossas forças.

Não baixar a guarda e continuar a lutar. Esta é uma atitude que faz parte do património do SPGL, de que não podemos prescindir para construir o seu futuro e que devemos, todos e cada um de nós, hoje e sempre, continuar a honrar. ●



Gestão das Escolas: 1974-2023

Ana Cristina Martins

- . Professora do 1º Ciclo
- . Comissão Executiva SPGL

A Revolução de abril de 74 ditou o fim de um regime ditatorial, de repressão, censura, perseguição e centralismo. Também na gestão e administração das Escolas, a política autoritária se fazia sentir, através do controlo do processo de ensino, dos professores e dos alunos, cuja autonomia e participação eram cerceadas pela figura dos reitores e diretores escolares. Garantindo o controlo político e ideológico de todo o processo, pretendiam garantir o controlo do país.

Ainda assim, desde início da década de 70, a génese da mudança começou a desenhar-se, quando grupos de professores se organizam e mobilizam, num embrião de associativismo, visando a alteração das estruturas autoritárias vigentes, assumindo a necessidade de intervenção de toda a comunidade escolar na mudança de paradigma, pugnando por órgãos colegiais e eleitos.

A Lei 5/73, de 25 de julho, de Veiga Simão, foi uma tentativa de acalmar a efervescência que as Escolas já viviam, mas não teve outro mérito que não o de ser uma espécie de catalizador do movimento associativo que já despontava e que veio a dar origem ao sindicalismo docente.

É com a Revolução que a Escola se abre finalmente ao meio que a rodeia, assumindo logo um papel determinante nos processos de de-



mocracia direta e autogestão, num clima propício à discussão democrática e a decisões coletivas. O Decreto-Lei 221/74, de 27 de Maio, vem enquadrar este novo formato de funcionamento das Escolas e é o primeiro normativo sobre gestão e administração escolar do regime democrático, tendo o mérito de conferir carácter legal às novas práticas autónomas já no terreno.

Alguns meses volvidos, em dezembro de 1974, através da publicação do Decreto-Lei 735-A/74, de 21 de dezembro, o poder central tentou dar à prática gestonária que se vivia nas Escolas, um carácter uni-

forme e mais centralizado. Preconizando um modelo de “Gestão Democrática”, previa a criação de três órgãos de administração, Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

Embora se afigure paradoxal, a verdade é que foi este novo enquadramento legal que pôs termo a um curto mas verdadeiro período de exercício de autonomia das Escolas, que vigorou entre maio e dezembro de 74; o poder central nunca foi genuinamente partidário de um projeto de descentralização, autogestão ou real autonomia das Escolas, embora, por norma, vá di-

zendo o contrário.

Já em 1976, através do Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro, surge a regulamentação de novo modelo de gestão, com atribuição de poderes da Administração Central aos órgãos de gestão colegial que mantêm as designações anteriores mas que adquirem uma clara separação de funções entre os três. É este normativo que regula definitivamente a Gestão Democrática das Escolas Básicas e Secundárias públicas, vigorando até 1998.

O país vive, durante a década de 80 e início da de 90, um período de consolidação democrática, com progressiva centralização do poder. Na Educação, há um percurso profícuo, destacando-se a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, a expansão da escolaridade obrigatória, timidamente iniciada ainda na década de 60, a igualdade de acesso ao ensino e sua consequente democratização e, no que respeita à gestão das Escolas, uma crescente centralização do formato, através de regulamentação cada vez mais detalhada, visando uma uniformidade nacional, sob tutela do poder central.

É exatamente nesta fase que o papel dos Sindicatos de Professores, nascidos no alvor da Revolução (o SPGL é oficialmente criado a 2 de maio de 1974), herdeiros da organização dos professores em Grupos de Estudos no final do Estado Novo, assume protagonismo determinante; "...entendia-se que a Gestão Democrática das Escolas seria possível se houvesse uma luta unificada pelos professores e democratas contra o Ministério, órgão que permanentemente ignorava a vontade dos docentes. As práticas escolares democráticas foram sendo afastadas e a integração comunitária das Escolas foi dificultada, continuando a prevalecer o normativismo como desígnio político-administrativo central" (Clara Boavista, "A Governação das Escolas Portuguesas entre 1974 e 1976 e o Papel dos Sindicatos na Emergência Do Novo Sistema de Gestão Escolar", Educação Sociedade e Culturas, nº 43, 2014). Os sindicatos contestaram sempre esta visão e os modelos gestionários que lhe dão corpo.

Com a publicação do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio e, posteriormente, a do Decreto-Lei 75/2008 de

22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho, o regime de Gestão e Administração das Escolas assume um caráter cada vez mais distante das experiências autonómicas dos primórdios da Democracia, aumentando também a contestação sindical docente.

Embora estes diplomas possuam preâmbulos que apregoam boas intenções, com a tónica no reforço da autonomia das Escolas, na descentralização e territorialização das políticas educativas, a verdade é que a prática no dia a dia das Escolas e comunidades educativas, é cada vez menos democrática e participada, a colegialidade do órgão diretivo desapareceu - o diretor é um órgão unipessoal - a participação coletiva é mediada por órgãos representativos, a própria eleição dos diretores não conta com a intervenção do coletivo e, a vida nas Escolas tem muito menos de autonomia que de autocracia.

O SPGL e a FENPROF contestam este modelo de gestão, pugnando, hoje e sempre, pela sua substituição por outro que garanta uma verdadeira gestão democrática. ●



Ainda o RJIES: avaliar e rever para democratizar

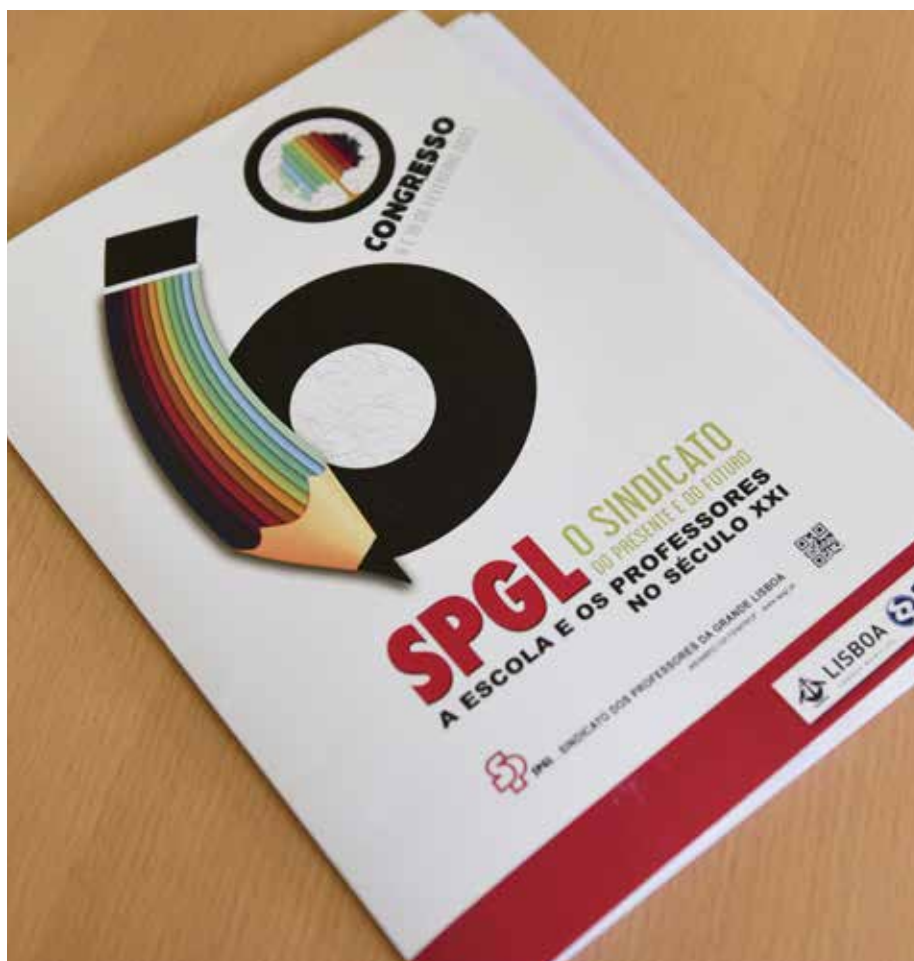
André Carmo

O Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei 62/2007, de 10 de setembro), prevê, no seu artigo 185.º, que a lei deve ser “objeto de avaliação cinco

anos após a sua entrada em vigor”, ou seja, em 2012. Uma década volvida, continuamos sem avaliação e, por isso, não temos qualquer forma de, com um mínimo de rigor e objetividade, poder aperfeiçoar e/ou corrigir alguns dos seus aspectos mais perniciosos, para além de perceber até que ponto cumpriu os seus objetivos.

Uma verdadeira avaliação deve resultar de um processo participativo, promovido pela Assembleia da República, envolvendo as instituições de ensino superior (IES), a academia e as suas organizações representativas. A abordagem feita pela OCDE, em 2018, quando avaliou o Sistema Científico e Tecnológico Nacional, não corresponde a um verdadeiro processo de avaliação. Para além do seu receituário assentar, tipicamente, na liberalização e desregulação do trabalho, trata-se de uma matéria demasiado importante para ser reduzida a meia dúzia de linhas num relatório que não tem a avaliação do RJIES como objetivo central.

Uma das consequências mais graves do RJIES, como é dito no texto da petição recentemente promovida pela FENPROF, é o seu impacto na vivência académica, através da redução da participação de docentes, investigadores, pessoal



técnico e administrativo e estudantes na gestão das IES.

Sob pretexto de aproximar as IES da sociedade, os seus órgãos máximos passaram a integrar personalidades externas (membros cooptados), frequentemente oriundos da banca e do mundo empresarial. Salvo raras exceções, verifica-se um grande distanciamento dos problemas vivenciados quotidianamente nas IES e os ganhos da sua inclusão estão longe de estar demonstrados.

Ao mesmo tempo, diretores e presidentes reforçaram os seus poderes, cada vez mais unipessoais,

aleadamente para agilizar a gestão, como se esta não pudesse ser simultaneamente eficiente, participada e colegial. O número de docentes e investigadores envolvidos no governo das IES diminuiu, instaurando-se um clima de desinteresse generalizado e alheamento da academia relativamente ao seu governo.

Sem diálogo, participação e transparência não há democracia e emergem fenómenos de autoritarismo, que importa corrigir e evitar.

Antes, a eleição de reitores de universidades e presidentes de politécnicos resultava de um processo

participado construído a partir de colégios eleitorais com muitas dezenas ou centenas de membros. Com o RJIES, a eleição é feita pelos conselhos gerais que, incluindo membros cooptados, não têm mais de 20 a 30 membros. Não é difícil perceber os riscos de um procedimento tão pouco representativo e com tanta concentração de poder. De professores jubilados a jovens contratados a termo, poucos são aqueles que hoje se identificam com os órgãos de gestão ou por eles se sentem representados.

A existência de menos possibilidades de escrutínio e monitorização do trabalho desenvolvido por quem ocupa cargos de gestão — que sendo colegas muitas vezes disso se esquecem — leva a uma degradação da transparência e da qualidade dos ambientes laborais nas IES. É um processo indissociável da empresarização do ensino superior e da consolidação daquilo que muitos designam “universidade neoliberal” ou “universidade-empresa”. A noção de serviço público é substituída pela reprodução de práticas oriundas do mundo empresarial. Ao empurrar as IES para o mercado, o Estado demite-se das

suas responsabilidades, agravando a asfixia financeira e colocando em causa a sua independência.

Isto conduz-nos às fundações públicas com regime de direito privado, cuja existência decorre do próprio RJIES, alegadamente para que as IES tivessem maior autonomia e flexibilidade na gestão da força de trabalho e do património, mas que apenas levou à desregulação da contratação. Existem agora carreiras paralelas, com remunerações e estruturas de desenvolvimento diferenciadas. Se a administração pública era considerada rígida, porque não se criou um regime de gestão pública próprio para as IES e em conformidade com o estatuto de autonomia que lhes é reconhecido constitucionalmente, permitindo uma gestão mais ágil e garantindo os princípios de responsabilidade e da prestação de contas?

Assiste-se também a uma proliferação das instituições privadas sem fins lucrativos (IPSFL) que funcionam como verdadeiros offshores de precariedade (embora esta vá muito para além das IPSFL), através das quais são contratados investigadores a termo, muitas vezes

para realizar o mesmo tipo de trabalho que os seus colegas de gabinete com vínculos permanentes a IES públicas. Com o PREVPAP, aliás, descobrimos a extensão deste fenómeno, pois existiram situações de requerentes com percursos equivalentes e resultados muito distintos, em função de estarem vinculados a IES públicas (indicados para regularização) ou a IPSFL (não admitidos para avaliação). Considerando que, nalguns casos, os órgãos sociais são os mesmos, porque não são as IPSFL integradas nas IES que as acolhem?

A avaliação do RJIES é importante, não apenas para dar seguimento às orientações gerais da Comissão Europeia no que toca à necessidade de avaliação de normas jurídicas e para concretizar as recomendações inscritas num parecer do Conselho Nacional da Educação de 2019, mas, sobretudo, para reforçar a qualidade da vida democrática nas IES, promover maior transparência e capacidade de escrutínio, maior separação de poderes, criar um sistema de gestão equilibrado, em suma, para construir um ensino superior mais plural e mais participado.



O papel da escola



Hiper-escolarização das crianças (e jovens): diálogos a partir do currículo e das políticas educativas

• **Pedro Duarte**

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do IPPorto

Para melhor entendermos o modo como a hiper-escolarização se implica no quotidiano das escolas importa, desde logo, pensar o próprio conceito e, ainda, compreender o contexto político-educativo que enquadra o sistema educativo e cada uma das práticas formativas.

Podemos entender o conceito de hiper-escolarização à luz de dois fenómenos distintos, ainda que não mutuamente exclusivos. O primeiro relaciona-se com a ideia de atribuir à escola – isto é, ao sistema educativo e a cada uma das suas organizações – mais e mais responsabilidades na resolução dos problemas sociais contemporâneos. A título de exemplo, há responsabilidades que a escola assume no âmbito da higiene oral, da alimentação das crianças e jovens, entre outros. Por outras palavras, esta perspetiva de hiper-escolarização destaca o modo como se procura que a escola solucione diferentes problemas sociais – pobreza, saúde mental, má nutrição, ... – não diretamente decorrentes da sua finalidade historicamente consagrada. É importante não desconsiderar esta corrente, ainda assim dedicarei maior atenção àquela que se segue.

Esta salienta o modo como a escola, para usar a expressão proposta por Gimeno Sacristán, coloniza o tempo não-escolar das crianças (e, por vezes, das pessoas que lhe são mais próximas). De acordo com

tal corrente, a hiper-escolarização prende-se, exatamente, com o tempo não escolar que é convertido ou em tempo ao serviço da escola ou em tempo escolarizado. Por tempo ao serviço da escola entendo o conjunto de atividades nas quais as crianças se envolvem e que se justificam, predominantemente, pela sua possível repercussão no seu percurso escolar. Neste sentido, as atividades são, então, legitimadas não pelo seu valor intrínseco, mas antes pelo modo como são instrumentalizadas para o sucesso educativo, quanto mais contribuírem para o sucesso, maior valor terão. O tempo escolarizado refere-se à pluralidade de ações ou dinâmicas nas quais as crianças (e os jovens) se envolvem e que adquirem características específicas de um certo modelo de escola. Os exemplos mais imediatos associam-se aos trabalhos para casa, às explicações e, até, a um amplo número de atividades de enriquecimento curricular que se converteram em aulas e mimetizam práticas, recursos e discursos da escola.

Este tempo que é colonizado emerge, então, como um tempo que ou se encontra ao serviço da escola ou busca replicar, total ou parcialmente, determinado modelo escolar. Tal acontece, predominantemente, no seio de um modelo escolar que, afirmo-o convictamente, se está a tornar o modelo dominante. É o modelo da reforma global da edu-

cação, que, sumariando, reduz os sistemas educativos àquelas que são as suas possíveis finalidades económicas e as formas de funcionamento escolar às estruturas típicas das organizações laborais clássicas. É, conseqüentemente, um entendimento mercantil(izado) da escola, que vai sendo, paulatinamente, contaminado e dominado pelo discurso económico, tornando-se, assim, incapaz de (re)imaginar o sistema e o processo educativo e, por isso, impossibilita a construção de novos modos de entender a sociedade e o mundo. Nesta linha, a escola torna-se numa organização, como qualquer outra, prestadora de serviços da forma mais eficaz possível. Os estabelecimentos deixam de se preocupar com a sua função em relação ao bem-comum e aos valores partilhados que visava promover, para começar a servir sobretudo o bem privado, isto é, os interesses particulares dos alunos, e das suas famílias, no entretanto reconvertidos em clientes ou consumidores da escola.

Tal modelo de escola reflete um tipo particular de opções políticas mais amplas, que se implicam profundamente no modo de agir curricular e pedagogicamente. Estas posturas, disseminadas e legitimadas por múltiplas agências internacionais, propiciam um entendimento (hiper-)individualista da sociedade e, conseqüentemente, dos processos educativos. Nos sistemas

escolares, estes entendimentos criaram as condições ideais para se exercer a competitividade a vários níveis. A competitividade entre países, que buscam, a qualquer custo, as melhores classificações em testes ou provas internacionais. A competitividade entre organizações que procuram captar os melhores diretores, os melhores professores e, inevitavelmente, os melhores alunos para, assim, assumirem posições cimeiras nos diferentes rankings. A competitividade entre pessoas, em particular entre estudantes, que anseiam pela obtenção dos melhores resultados (individuais).

Aliás, certas posturas procuram fazer crer que o percurso escolar dos estudantes é da sua responsabilidade exclusiva, numa espécie de meritocracia pura. Tal conduz, não só à responsabilização consciente no sucesso, mas, e sobretudo, à culpabilização em situações de insucesso. Estas estruturas altamente competitivas geram, compreensivelmente, maior preocupação por parte de encarregados de educação e de estudantes, que perspetivam o sucesso escolar como condição absolutamente necessária para mitigar possíveis desvantagens económicas, num mundo de crescente desigualdade. Por esse motivo, o tempo das crianças e dos jovens é, então, orientando para servir este propósito maior, o sucesso educativo como uma condição necessária, mesmo que insuficiente, para a sua sobrevivência em estruturas económico-sociais cada vez mais impiedosas.

Sabemos, porém, que tal não é inócuo. Esta busca fará com que, mesmo dentro dos sistemas educativos, se legitimem estruturas de hierarquização sucessivas, muitas vezes autojustificadas, numa espécie de obsessão pela métrica que promove o individualismo de-



senfreado, inibidor de práticas colaborativas e co-comprometidas. Igualmente, perpetua-se uma certa ideia de bom aluno, que uniformiza determinado modelo de estudante, com inegável influência no modo como cada criança e jovem constrói a sua identidade. Fora da escola, o mercado educativo prolifera: diferentes empresas de produção de tecnologias e recursos didáticos ampliam os seus territórios de atividade económica; os serviços educativos expandem-se para lá da escola e dos tradicionais centros de estudos; diferentes estruturas digitais possibilitam a criação de uma verdadeira rede de tutores à escala internacional, em interações formativas transnacionais, ao acesso de quem conseguir pagar. Tais tendências potenciam a competitividade individualista, agravando a já existente desigualdade entre quem tem e quem não tem possibilidade de investir neste tipo de recursos.

Importa, contudo, não desanimar ou assumir estas correntes como inevitáveis. Para isso, parece-me fundamental destacar três ideias.

Em primeiro, é estruturante que as escolas (e os sistemas educativos) revitalizem finalidades maiores que ultrapassam a prestação de serviços individuais, comprometendo a escola – enquanto organização democrática e democratizadora – com valores e ações ao serviço de um bem-comum. Depois, urge que as instituições escolares se estabeleçam como espaços de agência, nos quais professores e alunos têm a oportunidade de encontrar e construir beleza e felicidade. Por fim, as escolas e educadores necessitam de rejeitar, seriamente, a instrumentalização da totalidade do tempo das crianças e jovens para fins formativos, enaltecendo e defendendo a importância do seu tempo de vida – escolar e não escolar – como um tempo de viverem por inteiro. ●





TEIPs, Escolas Profissionais: Inclusão ou Discriminação?

• Pedro Abrantes

Professor Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais e Gestão da Universidade Aberta; Professor Convidado do Mestrado em Educação e Sociedade do ISCTE-IUL

Como ponto de partida, gostaria de destacar o grande progresso que o sistema educativo português tem registado ao longo das últimas três décadas e que tem contribuído, efetivamente, para mudanças estruturais na sociedade portuguesa. Esse desenvolvimento está plasmado em diversos indicadores e creio que é fácil de constatar quando pensamos que muitos dos jovens que temos hoje no ensino secundário e superior estariam, há poucas décadas atrás, condenados a um trabalho desqualificado e subordinado, desde uma idade precoce. Isso tem reflexos também muito positivos na produtividade económica, na segurança, na proteção do ambiente, na capacidade de acolher a diferença, entre outros aspetos centrais da nossa vida coletiva. É algo que se deve, primeiro que tudo, aos professores e do qual nos devemos orgulhar.

Apesar destas mudanças, devemos também reconhecer a persistência de profundas desigualdades na sociedade portuguesa atual, bem como a capacidade limitada que o sistema educativo tem tido para as combater. São desigualdades com consequências negativas no nosso tecido social, económico e político, refletidas em oportunidades assimétricas que abrimos às novas gerações.

Em termos muito abreviados, podemos dizer que o nosso sistema educativo passou de um quadro de

exclusão de uma grande parte dos jovens de condições mais desfavorecidas a um outro que poderíamos caracterizar de “integração desigual”, com uma notável diversificação de programas e de escolas, os quais tendem a ser hierarquizados em termos sociais. Se uma grande parte dos jovens - ainda não todos! - conclui hoje o ensino básico e frequenta o ensino secundário, fá-lo em condições díspares, propiciadoras de aprendizagens (e diplomas) muito diferentes, dos quais resultam depois oportunidades de vida muito distintas.

E com isto – e esta é a afirmação mais importante deste texto – perdemos todos! A investigação internacional tem mostrado, em diversos estudos e com metodologias distintas, que a segregação empobrece as aprendizagens, sobretudo dos jovens de meios mais pobres, mas também dos restantes. Com a inclusão, ganhamos todos.

É certo que, entre 2016 e 2019, foram eliminadas algumas das modalidades mais evidentes dessa segregação, com a redução dos contratos de associação e o fim dos cursos vocacionais no ensino básico, mas outros têm vindo a consolidar-se. A este propósito, vale a pena hoje estudar mais a fundo, por exemplo, as divisões sociais que se associam à frequência de modalidades como o ensino artístico (nível básico) ou aquelas

que decorrem da escolha entre cursos científico-humanísticos, no ensino secundário.

Em todo o caso, o convite que me fizeram foi incidir em duas políticas que têm tido um impacto significativo no sistema educativo português, desde os anos 1990, e sobre as quais já existe um conjunto consolidado de estudos.

No primeiro caso, a aposta no ensino profissional não pode ser dissociada das pressões para a privatização parcial do sistema educativo, nem da sua dependência dos fundos europeus. Ainda assim, é importante também reconhecer a introdução posterior dos cursos profissionais nas escolas públicas. O ensino profissional é hoje frequentado por cerca de 40% dos jovens e é composto por realidades muito diversas, sobre as quais é difícil ter uma visão de conjunto. Em termos globais, os levantamentos estatísticos apontam para uma prevalência de alunos de condições sociais humildes, muitos deles com retenções no ensino básico. Contudo, as taxas de sucesso no ensino profissional têm sido elevadas, os diplomas têm um valor superior aos científico-humanísticos no mercado de trabalho e cerca de um 1/5 dos estudantes prossegue estudos em instituições do ensino superior, não existindo registo de enfrentarem maiores dificuldades do que os restantes.

Portanto, o ensino profissional tem aberto efetivamente oportunidades a muitos jovens. Contudo, tem fragilidades importantes a vários níveis: (1) desigualdades significativas entre escolas e entre cursos; (2) precariedade dos cursos e de uma parte dos seus profissionais, em virtude de ciclos de financiamento curtos; (3) componente técnica muito pesada e com pouco tempo para uma formação humanista mais integral, a qual é fundamental para cidadãos e trabalhadores num tempo tão complexo e de mudanças rápidas como o atual; (4) estigma que dificulta captar alunos de condições mais favorecidas e com percursos de sucesso no ensino básico; (5) pressão para tornar os cursos científico-humanísticos excessivamente teóricos, afastando-os da componente técnica. Apesar de cada uma destas questões merecer mais estudo e, sobretudo, maior intervenção pública, a nível do sistema educativo como um todo, parece haver vantagens em que o ensino secundário possa evoluir para um modelo ainda mais diversificado, na qual a dicotomia entre ensino científico-humanístico e ensino profissional se possa diluir num conjunto variado de cursos, todos eles com componentes geral e técnica, sendo que uma parte deles conferem uma certificação profissional. Aliás, esse foi o espírito da Constituição de 1976 e da Lei de Bases da Educação que a secundou, dez anos depois.

Relativamente aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, podemos igualmente dizer que é uma realidade muito heterogénea, abrangendo hoje quase 20% dos estudantes que frequentam a rede pública, no continente. Em termos globais, o que podemos dizer é que o financiamento é claramente exíguo para a transformação a que se propõe o programa, além de que é



atribuído também em ciclos muito curtos, o que acaba por fomentar mais precariedade em territórios que já sofrem de outras precariedades.

Além disso, o alargamento sucessivo do programa a novos territórios não foi acompanhado por um aumento proporcional do financiamento e acabou por descaracterizar o programa, ao incluir territórios muito diversos, uns com graves problemas de exclusão e segregação, outros com problemas mais pontuais e que são relativamente comuns a uma grande parte dos agrupamentos de escolas, no nosso país. Acresce que, em muitos casos, tem-se privilegiado uma individualização dos problemas, com soluções de apoio acrescido para alunos específicos, o que dificilmente resolverá as desigualdades sociais e estruturais que justificam esta política.

Não surpreende, portanto, que a evolução dos resultados escolares na globalidade dos TEIP não tenha mitigado as assimetrias destes ter-

ritórios face ao todo nacional, ainda que se reconheçam algumas escolas com progressos notáveis. Na maior parte dos casos, pode-se dizer que os TEIP não têm sido, nem territórios educativos, nem de intervenção prioritária. Isto porque uma intervenção centrada em escolas, frequentemente agregadas de forma administrativa, não dá necessariamente origem a uma ação territorial. E também porque muitas das intervenções que têm tido maior impacto na melhoria das escolas, incluindo a requalificação dos equipamentos, o programa de promoção do sucesso escolar, entre outros, não têm priorizado estes territórios.

Isto não pretende desvalorizar, de forma alguma, a dedicação e o esforço de muitos profissionais que têm dedicado a vida aos TEIP. Pelo contrário, busca-se reconhecer as difíceis condições em que têm exercido as suas funções e a possibilidade de efetivamente se construir um programa melhor, com o intuito de promover a igualdade de oportu-

nidades. Pelos motivos referidos, é preciso que seja um programa mais estável, com ciclos mais longos de financiamento e que favoreça a fixação dos profissionais, com condições para uma intervenção territorial e que seja, realmente, entendido como uma prioridade, ao nível das políticas públicas, desde logo aquelas que são dirigidas pelo Ministério da Educação, mas também com articulações com as políticas de habitação, transportes, trabalho e segurança social.

Retomando a questão de partida, espero que este tenha sido um contributo para aprofundarmos o conhecimento sobre a relação entre educação e desigualdades sociais, no Portugal de hoje, enquanto base para uma intervenção que nos permita construir melhores escolas e um país mais justo. ●





TEIP, Escolas Profissionais: inclusão ou discriminação

Agrupamento de Escolas Aqualva Mira Sintra

Uma Escola para Todos

• Luís Henriques

Diretor do Agrupamento de Escolas Agualva Mira Sintra

“Uma crescente melhoria do serviço público prestado à comunidade, assegurando a conciliação entre a inclusão escolar e um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, direcionado para a qualificação e o desenvolvimento de competências essenciais ao cidadão do século XXI, ao encontro do lema “*Uma Escola para Todos*”.

Esta a **Visão** do Agrupamento de Escolas Agualva Mira Sintra, que se concretiza numa impressionante profusão de projetos, apresentados pelo seu diretor, Luís Henriques, em comunicação ao Congresso, em que começou por destacar: “O trabalho que temos desenvolvido é desenvolvido com muita paixão, com muita dedicação, por parte dos professores que trabalham no agrupamento. Há dificuldades. Temos tentado gerir e lidar com muitas delas. Mas este trabalho só tem sido possível com os professores que trabalham no agrupamento”.

O conferencista desdobrou a sua intervenção em 4 tópicos, aqui apresentados de forma sintética:

- TEIP
- Escolas Profissionais
- Inclusão
- Discriminação
- Agrupamento de Escolas Agualva Mira Sintra

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

- Tiveram início com o Despacho 147-B/ME/96, de 8 de julho. Estamos na 3ª geração, através do Despacho Normativo n.º 20/2012, de 03 de outubro.
- No nosso país, inscrevem-se na tradição das experiências de educação compensatória desenvolvidas em vários países ocidentais. Nomeadamente Inglaterra e França, através da Educational Priority Areas (1968) e das Zones d'Éducation Prioritaire (1981).
- Estes projetos inscrevem-se em experiências de educação compensatórias, envolvendo vários países da Europa Ocidental. Preveem um

conjunto acrescido de meios humanos e financeiros para promoverem a melhoria dos processos educativos em parceria com as comunidades envolventes.

- Normalmente em bairros mais desfavorecidos e suburbanos ou rurais, com particularidades diversas. Nasceram sob o signo da discriminação positiva e da territorialização das políticas educativas, numa ótica de empoderamento dos territórios e das comunidades locais.

Escolas Profissionais

- No nosso caso, não somos uma escola profissional, mas sim um Agrupamento que também tem cursos profissionais – os cursos profissionais têm dupla certificação e desenvolvem competências sociais, científicas e profissionais necessárias ao exercício de uma atividade profissional e permitem a realização de estudos ao nível pós-secundário e ensino superior.
- Têm uma duração, em média,

de três anos (3100 e 3440 horas), organizados em quatro componentes de formação (Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto): Formação Sociocultural; Formação Científica; Formação Tecnológica e Formação em Contexto de Trabalho.

- No fim dos 3 anos, os alunos têm de apresentar uma PAP (Prova de Aptidão Profissional) na qual são demonstradas as competências e os conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso.

Inclusão

- Inclusão escolar (“Uma realidade que, se calhar, ainda não existe. Ainda há muito a fazer”) - acesso e permanência dos cidadãos nas escolas, com o objetivo de tornar a educação acessível a todos, respeitando as diferenças, particularidades e especificidades. (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).
- O direito à inclusão envolve potencialidades, expectativas e necessidades que proporcione a todos efetivas condições de equidade - maiores níveis de coesão social.
- Estão previstas algumas medidas de suporte à aprendizagem (universais, seletivas e adicionais) em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os

alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas.

Discriminação

- Qualquer comportamento que não respeite os direitos de uma pessoa, baseando-se em preconceitos e raciocínios sem conhecimento adequado sobre a matéria. Conduz fatalmente à injustiça.
- Pode ocorrer em diversos contextos, porém o mais comum é através da discriminação cultural, étnica, política, religiosa, sexual ou etária, que podem levar à exclusão social.

Agrupamento de Escolas Aqualva Mira Sintra

Breve caracterização

- Abrange alunos desde a Educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário, com diversas tipologias de educação e formação.
- O Agrupamento é constituído por 8 escolas. Há ainda a Escola Segunda Oportunidade Sintra (MELKA), que funciona nas antigas instalações da fábrica MELKA, no Cacém, em conjunto com a Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra.
- Dados de dezembro de 2022 –

O agrupamento tinha alunos de 25 nacionalidades. Hoje já haverá mais.

- No que respeita à Ação Social Escolar (ASE), atualmente centra-se mais no fornecimento de refeições, pois itens como o material escolar já é igual para todos. É um Agrupamento com uma população com muitas carências a nível económico.

Projetos para a inclusão e Cursos Profissionais

- Um Espaço + (Unidades de Apoio à Multideficiência - UAM) ao nível do 1.º Ciclo - Escola Básica de Lopus; 2.º e 3.º Ciclos - Escola Básica D. Domingos Jardo; 3.º Ciclo e Ensino Secundário - Escola Secundária Matias Aires.
- Para os alunos com algumas dificuldades ou graus de deficiência, Sala de Atividades Educativas Funcionais (SAEF), na EB D. Domingos Jardo; e Projeto Educativo de Formação Individual (PEFI) - Escola Secundária Matias Aires.
- Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), constituído por 5 elementos, que muito nos têm ajudado no nosso percurso. Todas as escolas deveriam ter estes grupos de profissionais, que tanta falta fazem – com Psicologia e mediação escolar e Ação Social.



- Em relação aos cursos profissionais – vamos talvez especializar-nos um pouco mais na área da informática, sem esquecer as muitas outras áreas, em que já temos alguns anos de trabalho.

Projetos/Programas

- Jornadas Pedagógicas
- Programa Escola Segunda Oportunidade
- Projeto Cultural de Escola – Plano Nacional das Artes
- Bem-Estar no Agrupamento
- Clube de Astronomia
- Educação para a Cidadania
- Plano Nacional de Cinema – Oficina de Cinema
- Clube de Badminton – ESMA
- Jornal Atitudes
- Um Mundo, Múltiplas Consciências
- “Devagar se vai ao longe”
- Grupo de Teatro “às Três Pancadas”
- Artistasddj
- Clube de Programação – Robótica Equipamentos
- Bibliotecas Escolares
- Promoção e Educação para a Saúde e Educação para a Sexualidade - PESES
- Todos em Rede - Pequenos Filósofos; O melhor de mim; O Balão dos Sonhos; Ação Social
- Ações Educativas de Sucesso
- Alemão – Clube de Enriquecimento Curricular
- Clube SERSim
- Sintra Cresce Saudável
- Promoção da Utilização da Bicicleta
- **Selo** Protetor
- Selo de Escola Intercultural
- Selo de Escola Saudável
- Selo Saudavelmente
- Selo Escola sem Violência (Bullying)

- Escola Amiga da Criança
- Rede de Ciência Viva nas Escolas
- Programa de Educação Estética e Artística (PEEA)
- Eco-Agrupamento
- Comunidades de Aprendizagem (Includ-Ed)
- Rede de Escolas de Educação Intercultural (REEI)
- Clubes UBUNTU
- Geografia em Movimento
- 17 Núcleos de Desporto Escolar

Plano de Inovação

- Implementado desde o ano passado, o Plano tinha como principais objetivos: melhorar a qualidade das práticas de ensino e de aprendizagem; promover a qualidade do sucesso escolar; desenvolver o trabalho colaborativo e interdisciplinar nas estruturas intermédias; agilizar a gestão flexível do currículo (+25%); consolidar as práticas de gestão vertical e horizontal do currículo interciclos; reforçar práticas avaliativas pedagógicas de caráter formativo; mobilizar e incorporar recursos e ferramentas digitais nas práticas de ensino e de aprendizagem com vista à PROMOÇÃO DA LITERACIA DIGITAL.

Projeto Promoção do Sucesso Educativo em Comunidades Desfavorecidas

- Os **temas** são: Competências Cognitivas (Consciência Fonológica e proficiência na leitura – Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo; Ginásios da Matemática – 2.º Ciclo). Educação Intercultural (Kit de Acolhimento; Equipas de Integração; Mediação Intercultural – Ensino Básico e Secundário). Competên-

cias Transversais (Passaporte do Aluno; Programa de Competências Socioemocionais – Ensino Básico, 3.º Ciclo e Secundário). Formação Parental (Pais para o futuro – suporte às famílias e mediação da relação escola/ família – Ensino Básico). Intervenção Psicoeducacional (Diagnóstico precoce e diferenciação pedagógica – 1.º Ciclo). Incluir em Português (Desenvolver nos alunos competências de comunicação com dinâmicas inclusivas – Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo). ArtísticaMente (Ações de dinamização de práticas artísticas e culturais em horário não letivo – Ensino Básico e Secundário).

Todo este trabalho tem-se traduzido em alguns resultados

- No Portal do Ministério da Educação “Estatísticas no Ensino Básico e Secundário” - Infoescolas - <https://infoescolas.medu.pt/>, é possível verificar que o indicador conclusão do percurso escolar no “Tempo Certo”, em 2019-2020, é superior em todos os ciclos às taxas de conclusão em termos nacionais. ●

<https://drive.google.com/file/d/1Kw6LVj-2zVcCrKjR3BiwORB-VJ0L0GSh/view?usp=sharing>
<https://www.youtube.com/watch?v=cgyn3gtGSAY&list=PLZ7VijH1IFJ72u70F8LoLZq4-5WJDC94i&index=8>

* Síntese da responsabilidade da Escola Informação



Território Educativo de Intervenção Prioritária ou Território de Receção Prioritária?

Paulo Franco

- 2º 3º CEB e Secundário
- Dirigente do SPGL

O programa TEIP é uma medida posta em prática em Portugal pelo Ministério da Educação em 1996, através do Despacho 147-B/ME/96 e, tendo passado por diversas fases, abrange hoje 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, sendo uma medida de discriminação positiva que visa responder a situações como o abandono escolar, violência, indisciplina e insucesso escolar em zonas socialmente desfavorecidas.

Estes territórios inspiram-se em várias medidas educativas aplicadas em alguns países, como a França, que em 1981 cria as ZEP (Zone d'éducation prioritaire -

Zonas de Educação Prioritária), pretendendo reduzir o impacto das condições sócio-económicas no atingir do sucesso educativo. Tendo constatado que os resultados escolares das escolas inseridas em "bairros" socialmente desfavorecidos era inferior às restantes escolas, decidiu-se pela criação de zonas de intervenção prioritária. Semelhante situação teve lugar em outros países, como nos Estados Unidos da América, Inglaterra, entre outros.

Em Portugal, após o seu lançamento em 1996, este projeto já passou por diversas fases (TEIP 1, TEIP2...), tendo a segunda sido de aplicação prioritária em zonas das regiões metropolitanas de Lisboa e Porto.

A primeira constatação em relação a este processo é a de que uma má

política de organização social das cidades, com a divisão entre bairros economicamente favorecidos e outros mesmo muito desfavorecidos, o que leva a que os espaços escolares mais não sejam que um retrato fiel dessa (des)organização. Uma sociedade que começa por dividir, separar, terá sempre a necessidade de encontrar soluções que procurem mitigar as desigualdades. Assim, a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária parece ser o resultado da construção de um modelo social que, em vez de integrar todos numa mesma comunidade humana, separa pessoas em virtude do seu poder financeiro ou ausência desse mesmo poder, através das leis do mercado imobiliário e com a anuência de governos e autarquias.

A segunda constatação é a de que, chegados a esta estratificação social das cidades, há que encontrar soluções. Os TEIP parecem ter um papel virtuoso neste processo, não deixando de ser um mal... necessário. Para situações especiais, há que encontrar soluções especiais que procurem integrar todos num semelhante/mas diferenciado processo para o sucesso educativo. No entanto, como se constata pelos resultados obtidos até agora, as escolas TEIP estão condenadas a sê-lo para sempre, pois continuam a sua marcha numa linha paralela com as restantes escolas, sem que se dê essa aproximação. Mas se conseguirem ser uma valo-

rização efetiva para os seus alunos (cada um dos seus alunos) e para a sua autoestima, permitindo aquilo que só através da educação é possível - o apanhar do elevador social -, então já terão desempenhado um papel essencial na construção de sociedades mais equilibradas, que não deverão deixar ninguém para trás.

A criação de diversas ofertas educativas (CEF, PIEF) teve por objetivo dar resposta à necessidade de todos terem uma oportunidade de formação e um (auto)reconhecimento das suas capacidades. E, numa primeira fase, tal foi sendo conseguido, com escolas a reduzir o abandono escolar e com alunos a perceber que também eram capazes de alcançar o sucesso educativo. Na minha escola, Agrupamento de Escolas das Olaias, ao longo destes anos os cursos de Educação e Formação foram descendo progressivamente os seus resultados, algo que também aconteceu nos Programas Integrados de Educação e Formação (mesmo com as alterações produzidas por leis facilitadoras da certificação). Tal facto é resultado de, na minha opinião, o território se ter alterado artificial e progressivamente nos últimos anos. Cada Escola ou Agrupamento de Escolas passou a receber no seu seio alunos que foram sendo rejeitados pelos estabelecimentos de ensino que, em vez de procurarem integrá-los, passaram a ver no seu afastamento um factor de melhoria da avaliação das respe-

tivas escolas (ranking's). Tem sido crescente, igualmente, a colocação de alunos que só encontram escola quando colocados diretamente pela DGESTE.

Outro factor importante no processo é que, apesar de estas escolas obterem uma série de apoios educativos fundamentais (técnicos e parceiros da comunidade), continuam com instalações altamente degradadas e com um processo burocrático que desmotiva fundamentalmente os professores (fazendo com que gastem o seu tempo

numa fúria avaliativa de cada ação/estratégia/eixo... construindo uma infinidade de relatórios e tendo por espada sobre as suas cabeças as METAS, como que empresariais, que passam o tempo a não ser atingidas, talvez porque a educação não seja uma ciência exata e nem todas as medidas possam ser avaliadas como nas ciências experimentais).

Aquilo que vi ao longo dos anos como professor de um Agrupamento TEIP e como professor de ofertas educativas (CEF e PIEF) foi um

entusiasmo por parte de professores, técnicos, alunos e encarregados de educação na descoberta e construção de novas soluções... e um cansaço crescente, provocado por um trabalho extremamente burocrático, desinteressante e por uma concentração prioritária de situações complexas em apenas alguns territórios de receção prioritária. E é neste (e noutros pontos) que a medida de discriminação positiva se pode converter rapidamente no seu contrário. ●



Ensino Profissional

(Tradução de passagens de EDUCATION AT A GLANCE 2022)

(Nota: As referências a Tabelas, Indicadores e outras reportam-se a Education at a Glance 2022 onde podem ser consultadas)

Maiores índices de frequência do ensino superior não diminuem a importância de providenciar percursos alternativos para uma integração positiva no mercado de trabalho. Ao nível do ensino secundário, as vias profissionalizantes podem ser uma opção particularmente atrativa para jovens motivados por um ensino mais prático ou para os que desejem ingressar no mercado de trabalho mais cedo (OCDE,

2019, NR1). Em muitos sistemas educativos, os cursos profissionalizantes são ainda uma via de acesso ao ensino superior, para além de proporcionarem a alguns adultos a oportunidade de reintegração em contexto escolar, de forma a adquirir competências que aumentem a sua empregabilidade.

(...)

Até certo ponto, a via de ensino es-

colhida pelos estudantes do ensino secundário influencia o seu percurso educativo. A conclusão do ensino secundário permite-lhes aceder a cursos superiores, universitários ou não; as vias profissionalizantes do ensino secundário e o ensino superior politécnico, na sua maioria de cariz técnico-profissional, possibilitam uma entrada precoce no mercado de trabalho. Concomitantemente, quanto mais altas

forem as habilitações académicas, maior é a probabilidade de auferir rendimentos mais elevados e encontrar melhores oportunidades de emprego (ver Indicadores A3 e A4), pelo que é importante assegurar mecanismos robustos de ingresso no ensino superior a partir das vias profissionalizantes.

(...)

Nos últimos anos, diversos países adaptaram os seus tipos de oferta no ensino secundário, em resposta ao aumento da procura, às aspirações dos alunos e às necessidades do mercado de trabalho. Cada vez mais, é necessário que os cursos técnico-profissionais incluam uma forte componente generalista, para equipar os jovens com as competências necessárias para aprenderem e se adaptarem às diferentes exigências em termos de competências profissionais ao longo da carreira. Muitos países implementaram modalidades flexíveis de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho após a conclusão do ensino secundário — incluindo o ensino profissional —, para além darem a possibilidade de transição entre as vias profissional e científico-humanística. Tanta complexidade tem impacto no trajeto educativo de adolescentes e jovens, sobretudo entre os 17 e os 20 anos, e reflete-se nos diferentes padrões de frequência escolar de cada país. Na OCDE, em média, mais de metade dos jovens com 17 anos frequenta a via científico-humanística, enquanto 31 por cento estão inscritos em cursos profissionalizantes.

(...)

Conforme a idade dos alunos aumenta, a percentagem de inscritos nas vias científico-humanísticas diminui de forma mais abrupta do que a de frequência do ensino profissional. Em média, 55 por cento dos alunos com 17 anos frequentam as vias científico-humanísticas, em comparação com 8 por cento dos

que já fizeram os 19 anos. Não obstante, existe uma variação significativa entre países. Em alguns, como a Coreia do Sul, a frequência das vias profissionalizantes do ensino secundário após os 18 anos é residual, embora não seja invulgar em camadas mais jovens. Em contrapartida, na Austrália, o pico de frequência desta modalidade regista-se aos 19 anos (Tabela B1.3).

(...)

A oferta é ainda mais variada no ensino superior, sobretudo ao nível dos cursos de curta duração. Em alguns países, este tipo de formação é muito comum, ao passo que, em outros, é raro (Figura B1.1). Mesmo no seio de um só país, a formação superior de curta duração contempla frequentemente uma gama variada de programas, com orientações profissionais distintas, ministrados em instituições, também elas, distintas: universidades, politécnicos ou escolas profissionais. Estes programas podem visar uma preparação inicial para uma dada ocupação, servir de ponte para os bacharelatos, ou ainda proporcionar oportunidades de certificação escolar a adultos com experiência profissional. A formação superior de curta duração costuma contemplar aprendizagens em ambiente de trabalho (OCDE, 2022, NR7). A diversidade estrutural desta modalidade de ensino reflete-se numa grande disparidade nas idades típicas de frequência — normalmente, esta inicia-se por volta dos 20 anos, mas, em alguns países, chega aos 30 ou mesmo 40 anos de idade.

(...)

Com exceção da Áustria, França e Luxemburgo, em todos os países da OCDE e parceiros, mais de metade dos alunos inscritos no ensino superior frequentam cursos de bacharelato. O segundo maior grupo corresponde aos estudantes de mestrado, mas regista-se uma variação considerável entre

países. Porém, a diferença mais evidente está relacionada com a percentagem de alunos inscritos em formação superior de curta duração: na Turquia e nos Estados Unidos, mais de 30 por cento dos alunos inscritos no ensino superior frequentam cursos deste tipo, enquanto em muitos países da OCDE e parceiros o número não chega aos dois dígitos. Nos países onde esta modalidade de formação é habitual, como os EUA ou o Canadá, ela pode assumir um papel semelhante ao das vias profissionalizantes no ensino secundário noutros países, na medida em que proporciona uma preparação profissional de nível básico. Noutros países — como a Áustria —, os cursos de formação superior de curta duração fazem parte do ensino superior profissional, e são frequentados após a conclusão de uma via profissionalizante do ensino secundário. No âmbito geral, podemos afirmar que, nos países onde a frequência das vias profissionalizantes do ensino secundário é frequente aos 18 anos, existe uma percentagem ligeiramente superior de alunos do ensino superior inscritos em formações de curta duração.

Em Portugal

A percentagem de jovens portugueses de 17 anos inscritos nas vias não profissionalizantes do Ensino Secundário (cursos científicos-humanísticos) é superior à dos inscritos nas vias profissionalizantes (57 por cento face a 35 por cento). Ainda assim, ambos os valores estão ligeiramente acima da média na OCDE.

Em Portugal, a idade média de conclusão do Ensino Secundário através das vias profissionalizantes é de 20 anos, abaixo da média de 22 registada na OCDE. A conclusão destes cursos permite o acesso direto ao ensino superior. ●

Sindicalismo, democracia e construção do futuro. Comunicação e formação



Trabalho, Política, Democracia, Sindicalismo. “Valorizar a Escola e os Professores”

• Manuel Carvalho da Silva

Investigador do CES. Foi Secretário-Geral da CGTP.

Coordenador do COLABOR



Carvalho da Silva (CS) começou por justificar o uso do termo “POLÍTICA” no título da sua apresentação, sublinhando a necessidade de identificação das dinâmicas políticas que, nos dias de hoje, atravessam a sociedade e as escolas, de modo a definir com clareza “onde estamos” e “em que tempo(s) estamos”. Carvalho da Silva retoma um tema que lhe é caro: a centralidade do Trabalho e do emprego. Que se articula com várias dinâmicas: a financeirização da economia, as políticas públicas (saúde, educação, segurança social, política industrial...), a escola e a democracia, novas cadeias de produção e distribuição, a cidadania e as desigualdades, a demografia e o aumento da esperança de vida, o clima e o ambiente. Mas deu destaque, como sinal dos tempos que vivemos, aos avanços tecnológicos que se vão acelerando. Segundo Carvalho da Silva, os avanços tecnológicos tendem a ser apresentados sob uma visão apocalíptica, como causadores de desemprego e supressão

de profissões tradicionais. Alerta o autor para que não nos deixemos enganar: esta é a estratégia de grandes grupos empresariais do setor como justificação de medidas antilaborais. Há que distinguir – sublinha – instrumentos de trabalho, que as novas tecnologias são, de vínculos laborais e modos de produção.

Escola e Democracia

Diz CS que há atores que tentam fazer entrar na sociedade e nas escolas valores ultraconservadores e mesmo fascistas, pelo que se coloca a necessidade de reafirmar os valores democráticos na sociedade e nas escolas. Interpretar a sociedade em que vivemos e desenvolver a capacidade de abrir horizontes, estimular o espírito crítico e oferecer aos jovens instrumentos de construção do futuro, sem determinismos, são tarefas de uma escola orientada por valores democráticos.

As sociedades, disse, estão ataca-

das pelo “vírus neoliberal” – todas as mudanças são pretexto para negócio e ataque aos direitos do Trabalho. Há, pois, sublinhou, que apostar numa sociedade vivificada por “causas” e na qual a transversalidade do Trabalho deve ser valor central. Há que debater e aprofundar causas transversais a todos os homens, porque não há comunidade sem transversalidade.

Crise e Crises

CS afirma que “crises não vão faltar”, alertando para a falácia de usar as crises como alibi para não solucionar questões sociais urgentes, como se as sociedades estivessem permanentemente em estado de emergência. Torna-se necessário, na opinião de CS, distinguir “riscos” e incerteza. O “risco” resulta da observação e da análise do que nos rodeia, e conduz a apostas no futuro, ao passo que a imprevisibilidade favorece a visão “apocalíptica”. As mudanças

apresentam duas faces e perante elas há que usar o espírito crítico que analise não só os riscos mas também as potencialidades das mudanças – como se verifica com as mudanças provocadas pelas novas tecnologias, particularmente a da inteligência artificial. Há nas mudanças uma força transformadora, muitas vezes bloqueada pelo individualismo exacerbado que bloqueia a dimensão coletiva.

Sindicalismo

Nesta construção do futuro, o sindicalismo é indispensável pelo seu papel institucional e como movimento social com características específicas. Os sindicatos desempenham um papel de intermediação; não há comunidades democráticas sem intermediações sindicais; quando durante anos tal “intermediação” não é possível geram-se crises agudas.

Contas certas

Para CS, a narrativa da guerra (a crise das crises) e o Orçamento de Estado centrado na obsessão das “contas certas” são usados como justificação para todos os cortes, nomeadamente os salariais. Aí se inserem as lutas dos professores. Pergunta CS que valores são ameaçados pela satisfação dos direitos dos professores, considerando que nenhum direito é posto em causa com essa luta. As “contas certas” não são um valor absoluto que justifique o ataque aos direitos dos professores. E sublinha que “derrotar os professores” é derrotar os nossos filhos e netos e o país.

Na mesma lógica de argumentação, CS denuncia que o recurso sistemático a “políticas de emergência” conduz a sacrifícios dos direitos sociais e do trabalho, mas “salvar a economia” não pode so-

brepor-se a direitos humanos, cívicos e políticos, sublinhando que os direitos do Trabalho são Direitos Humanos consagrados na Declaração Universal.

Retomando a luta dos professores, CS considera que é urgente a resposta às reivindicações, à valorização das carreiras e salários, afirmando que “governança que desrespeite as suas obrigações políticas só pode esperar protesto e até o desrespeito da sociedade”.

Portugal: bloqueios complexos

CS sintetiza cinco bloqueios:

- O baixo perfil da economia portuguesa e o tipo de emprego oferecido. Não é possível, afirma, continuar a desvalorização salarial e das profissões, de que a luta dos professores é uma expressão limite. Alerta CS para a existência de forças políticas e sociais empenhadas em travar a escola democrática.

CS chama a atenção para o mau posicionamento das empresas portuguesas nas cadeias de valor, de que é exemplo o errado enfoque absoluto no turismo e a secundarização da indústria.

- O problema demográfico, associado ao uso da emigração para sustentar formas políticas de desvalorização salarial e social, ao mesmo tempo que se expandem políticas de imigração como instrumentos de exploração laboral. Também o envelhecimento da população cria complexos problemas.

- Défices nas políticas de habitação, mobilidades e na coesão do território.

-Pobreza estrutural. Portugal é uma sociedade demasiado passiva perante a pobreza, que desenvolve

tensões entre o social e o caritativo.

- Sistema de relações de Trabalho desequilibrado e Direito do Trabalho desvalorizado, traduzido num poder unilateral do patronato e numa muito frágil negociação coletiva. CS denuncia o suporte ideológico subjacente ao uso de “colaborador” em detrimento de “trabalhador” – tal substituição conduz à afirmação de um poder unilateral, tenta esconder dependências, subordinações e “desarmar” direitos laborais instituídos.

A Sociedade de “causas”, o Trabalho e o Sindicalismo

Segundo CS vivemos numa sociedade de polarizações, de fragmentações e de “causas”, na qual urge consolidar a transversalidade do Trabalho como fator de coesão. A força do Trabalho assenta na organização dos sindicatos, na negociação coletiva e no Direito do Trabalho. CS reconhece que há fatores externos e internos que enfraquecem os sindicatos que têm de dar respostas aos problemas com as suas agendas próprias, mas também têm de ter capacidade para articular as agendas sociais com as agendas políticas. E conclui indicando 4 focos “que merecem muita atenção”: -valorizar os contributos dos sindicatos para a democracia, afirmar os valores democráticos para a centralidade do Trabalho, reforçar a formação dos quadros sindicais e dar espaço e condições de poder aos jovens. ●

* Síntese da responsabilidade da Escola Informação





Tendências e estratégias de comunicação sindical ou uma inquietante reflexão

• **Ulisses Garrido**

Foi membro da C. Executiva da CGTP, responsável pela Comunicação e Formação Sindical; Diretor do Instituto Sindical Europeu até 2018; Dirigente da Associação PRAXIS

A primeira questão é conceptual. Comunicação é pôr em comum. É in-formar. Ou seja, é formar e informar.

Formar é ter razões para estar juntos, é criar identidade. É também, no caso da formação sindical, formar para agir.

Informar é construir comunidade. Se nós não informarmos as pessoas não podem estar identificadas connosco. E, por outro lado, informar é permitir uma mobilização esclarecida.

Podemos agora ter aqui em mente a importância do intermediário na comunicação. Dos delegados sindicais, dos representantes eleitos, dos ativistas, que estão na nossa rede. Estes são os comunicadores-chave. E são estes que nós precisamos de formar para a ação. E atenção, a formação no SPGL precisa de um impulso, precisa de ir mais longe.

Aproveito para vos falar da Lei da Orquestração, do Lenine. A Lei da Orquestração implica uma direção atuante, liderante, competente, esclarecida, que define estratégias, que define um caminho. E, a partir daí, há a máxima adaptação. É este o domínio da comunicação. Numa orquestra há um maestro, que é a direção do sindicato, neste caso, e cada um toca um ins-

trumento diferente. A música só é harmoniosa, quando todos tocam de acordo com a pauta.

Hoje em dia temos uma situação que é a comunicação ter imensos contributos da ciência, e ser extremamente exigente do ponto de vista das técnicas.

Nós somos todos propagandistas. Mas seremos todos comunicadores? Propagandista é aquele que distribui papéis, despeja sobre os outros. E depois logo se vê. Temos de ser comunicadores. Comunicadores implica que há uma mensagem que vai e que encontra eco, e nós estamos abertos a receber a mensagem de feedback, que nós temos de acolher também.

Claro que isto é exigente. E a nossa comunicação hoje, consideramos que é atual, ou é ainda do século passado? Ou está talvez ali a meio caminho. Se calhar isto está um pouco ligado aos nossos modelos de organização. A organização sindical mantém-se aos níveis dos anos 70. Nós precisamos de nos questionarmos sobre a nossa crise organizacional. Reconhecida é o primeiro passo para a resolvermos.

Nós sentimos que a comunicação do sindicato é eficaz? Nós conseguimos avaliar a qualidade dos materiais produzidos? O alcance? As interações e os resultados? Nós

conseguimos dialogar com os trabalhadores ou apenas despejamos propaganda?

Há um conjunto de técnicas, que não são neutras. O uso das técnicas não é exclusivo e nós podemos usá-las. Há alguns aspetos que eu gostaria de vos referir como sobremaneira importantes. O conhecimento do público-alvo e a segmentação. Quanto mais a mensagem for dirigida a um grupo concreto, às suas questões, aos seus interesses mais eficaz a mensagem se torna. Isso implica conhecer o público-alvo. O segundo aspeto que eu queria referir é os self-media. Ou seja, nós hoje em dia temos possibilidades de cada um de nós ser emissor de mensagens. Ou retransmissor de mensagens. E, portanto, aquilo que nós precisamos também é que os nossos emissores-chave, os intermediários da comunicação, ajudem a disseminar a mensagem. Para isso contribui o terceiro aspeto, as redes. A quarta questão, é a da fidelização dos sócios e a atração de outros. O ponto quinto é a comunicação oral. Aquilo que é mais eficaz na comunicação, é a comunicação oral. Mas todas devem ser utilizadas, não há nenhuma ferramenta que deva ficar de fora. E há muito mais coisas, mas uma é essencial, que é sabermos que há prioridades. E as priorida-

des são necessariamente diversas, mas não podem ser muitas. Porque quando são muitas anulam-se umas às outras.

Bom, como é a nossa mensagem? Muitas vezes, temos mensagens apocalípticas. Isto vai acontecer, vai ser terrível, e como vai ser terrível achamos que as pessoas aderem. Em primeiro lugar, não é seguro que assim seja, pelo contrário. Em segundo lugar, as mensagens apocalípticas que não se verificam, descredita a mensagem sindical. E como é que definimos as mensagens? Nós testamos aquilo que fazemos? Nós avaliamos o resultado? Nós falamos sindicais?! Há uma coisa que o movimento sindical hoje já faz. O movimento sindical testa mensagens. E isso é seguramente qualquer coisa que ajuda.

O que é que promete o sindicato? E o que é que o sindicato conseguiu ultimamente? São aspetos a ter em conta na nossa comunicação. As reivindicações sindicais são aquelas que os sócios querem, ou aquelas que as direções pretendem? Como é que trabalhamos isto? Este problema não é essencialmente um problema de comunicação. É como é que nós transformamos a ação sociopolítica do sindicato em comunicação. Esse depois é o trabalho dos comunicadores. Mas antes há uma decisão que é sociopolítica. Mais, é preciso conhecer bem o público. E uma questão que se coloca hoje é: podemos nós decidir o futuro, gerir esta mudança, sem os jovens a decidir connosco? Precisamos de ter os jovens dentro do processo.

As mensagens devem ser capazes de ir em direção às expectativas.

E, ainda, devo dizer que acho que o uso das técnicas de marketing social talvez nos faça falta... Hoje em dia há por essa Europa fora sin-

dicatos a trabalhar com essa contribuição.

Vale a pena saber onde é que as pessoas fazem a recolha de informação. A utilização de sondagens, como do menti.com, permite identificar nos vossos grupos como é que as pessoas recebem a informação. E vocês podem trabalhar sobre isso.

A organização, hoje em dia, dum departamento de comunicação tem de passar por esta estrutura: ter uma estratégia; tratar das matérias, tópicos; trabalhar os social media para a comunicação direta, isto é WhatsApp, newsletter, publicações sindicais e a internet.

As redes sociais não são uma solução mágica, mas agigantam as nossas campanhas.

A era dos telefones começou em 2010. Mas nós, de 2010 para cá, o que é que nós fizemos? Fizemos SMSs, o SPGL já faz SMSs. Mas nós cobrimos quanto por cento dos nossos sócios? Saímos do nível dos nossos sócios? E que retorno temos disso? Depois, qual é a App, a aplicação, do sindicato? Hoje estamos na geração as Apps. E, depois, há a questão dos mails. O mail é o meio mais eficaz. O que escrevemos, a que horas os mandamos, fazemos em demasia, fazemos poucos.

O sindicalismo digital está aí, não podemos desperdiçá-lo. As estratégias da comunicação são: a individualização, mas nós somos uma organização de coletivos, a individualização significa que a comunicação vai o mais possível direta a alguém; a interação; o conteúdo permanece rei; a comunicação direta é privilegiada; a newsletter recebida por e-mail; notificações push; aplicações, a App, e a utilização de mensageiros, Facebook, WhatsApp.

Por último, reorganizar a comunicação. Isto é, uma estratégia, onde é que queremos chegar, orientada para grupos-alvo, centrada nos conteúdos. Implica mais investimento na comunicação. De um serviço clássico de imprensa e propaganda temos de nos transferir para uma relação moderna de cross media, que atravessa diversos meios. Capazes de adaptar novas tendências das comunicações. E de alinhar trabalhadores com as nossas posições e exigências. Nós temos obrigação de trabalhar a nossa mensagem, de maneira a que ela se identifique com aquilo que os trabalhadores querem. ●

* Síntese da responsabilidade da Escola Informação





Sobre a informação/comunicação no SPGL

A questão a analisar não respeita à quantidade nem, talvez, à qualidade da informação produzida no SPGL mas, sim, à sua eficácia.

O SPGL mantém uma revista mensal (com exceção dos meses de verão), que, num primeiro momento por razões económicas, mas agora também por corresponder às mudanças de hábitos e modos de leitura, se publica alternadamente: “on line” e “em papel”. O Escola-Infomacção tem merecido elogios de várias fontes. Ele conjuga a informação estritamente sindical com notícias do que de bom se faz nas nossas escolas, com análise de temas pedagógicos e abertura à realidade nacional e internacional. Assenta num relativo pluralismo de opiniões.

Os sócios recebem também o Jor-

nal da Fenprof (JF), com participação regular de dirigentes do SPGL

Com uma periodicidade mensal é enviada aos sócios e às escolas (com pedido de divulgação, infelizmente nem sempre concedida) uma “newsletter” com assuntos urgentes e informações relevantes.

Para as escolas (e também para os dirigentes e delegados sindicais) é feita expedição por correio sempre que se torna necessário mobilizar para ações de luta ou fazer circular informação relevante, materiais a colocar nos placardes sindicais. Registe-se que em muitas escolas os placardes são pequenos e ocupados pelos diferentes sindicatos do setor.

O SPGL mantém uma “página” na net, criteriosamente atualizada. Sobre ela as opiniões dividem-se. Há

quem a considere uma boa fonte de informação, há quem a desejasse mais dinâmica e “criativa”.

Um grupo de dedicados e competentes camaradas mantém presença nas chamadas “redes sociais”, nomeadamente alimentando o Facebook do sindicato.

Apesar deste volume de informação, revelam muitas vezes os professores e educadores desconhecimento das matérias em discussão e a mobilização nem sempre é proporcional à informação enviada. Isto implica a necessidade de repensar o modo como o SPGL tem trabalhado este campo da sua atividade: o que deve manter-se, o que deve alterar-se, como aumentar a eficácia do trabalho (dedicado) desenvolvido por vários dirigentes. ●



O Ministério pode fazer a parte deles. Nós vamos fazer a nossa parte. E a luta vai continuar



Mário Nogueira
Secretário Geral
da FENPROF

Na sua intervenção no Congresso (de que registamos breves extratos-síntese), Mário Nogueira começou por relembrar a importância do SPGL – o maior sindicato de professores – um dos grandes motores da criação da FENPROF, em 1983, e até de sindicatos da FENPROF de outras zonas do país.

Mais importante ainda – sublinhou – um congresso que vem falar do presente e do futuro, num momento em que há quem procure desvalorizar a importância dos sindicatos. São os sindicatos que defendem os interesses dos professores, que defendem os seus direitos, que estão na negociação. São os sindicatos que não

se limitam a discutir as questões de natureza socioprofissional. Tudo o que mexe na educação diz respeito aos professores e, portanto, aos seus sindicatos.

Aquilo a que temos vindo a assistir nestes dias foi a prova, a confirmação, de que os professores confiam nos seus sindicatos – ainda que com um sentido crítico que só nos ajuda – e que os sindicatos da FENPROF continuam a ser o grande impulsor da união dos professores, da unidade, convergência e luta.

A nossa greve não é para fechar escolas. Quando estamos a lutar pela resolução dos problemas dos professores – pede-se aos professores

para fazer essa luta. Não vamos pedir a outros que façam essa luta por nós.

Não porque pensemos que a luta pela escola pública é uma luta só dos professores. É uma luta de toda a comunidade educativa. Claro que somos completamente solidários com as lutas dos outros trabalhadores. Mas, neste momento, o que está a ser discutido no ME são reivindicações dos professores. Se o que está em discussão são os professores e os seus problemas, são os professores que têm de estar na luta. Se exigimos respeito pelos professores, temos também de saber

respeitar os outros, saber respeitar a escola.

A greve não vai manter estes níveis de adesão. Mas é aí que os sindicatos fazem a diferença. Quando os professores estão mobilizados, nós estamos aqui para liderar essas lutas. Mas quando os professores estão desmoralizados, são os seus sindicatos e os sindicatos da FENPROF que continuam a defender os professores, a fazer o trabalho difícil. É não deixando que a luta esmoreça ou desapareça que nós conseguimos que haja momentos tão altos como este.

Em negociação não há duas partes

iguais. Há uma parte que, mesmo não havendo acordo, pode fazer sair a lei. E a outra parte, a hipótese que tem é fazer pressão, é lutar. E é precisamente através dessa luta que se tenta levar aquela parte que faz as leis, que faça leis que vão ao encontro dos anseios dos professores. O Ministério pode fazer a parte dele. Nós vamos fazer a nossa parte. E a luta vai continuar.●

* Síntese da responsabilidade da Escola Informação



Moções



“Viva o SPGL! Viva a unidade na ação!”

No congresso estiveram a debate e votação as moções A, B e C. A moção A, da direção, reuniu 140 votos, a moção B 60 votos e a moção C 4 votos. Houve então debate e votação das propostas de alteração à moção aprovada. Das propostas de alteração apresentadas, todas foram aceites. A moção A, com as propostas inseridas, foi aprovada com uma abstenção.

O presidente do SPGL, José Costa, interveio referindo, que a “moção acolheu um conjunto de propostas”, “propostas do superior, do ensino particular e cooperativo, dos aposentados, entre outras”. “Acolheu-se aqui também, e gostava de destacar isto, as propostas de alteração dos camaradas que apresentaram a moção B. E ainda bem que assim foi. Desta forma, a moção que vai agora aqui ser votada, é uma moção de unidade. Moção de unidade na ação, que este congresso ratifica. E termino: viva o SPGL! Viva a unidade na ação!”

Aqui fica a moção aprovada.

Moção de Orientação Político-Sindical RECONSTRUIR A PROFISSÃO DOCENTE PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI

INTRODUÇÃO

O 6º Congresso do Sindicato de Professores da Grande Lisboa (SPGL) decorre num contexto particularmente complexo com uma maioria absoluta do Partido Socialista saída de eleições realizadas há cerca de um ano, em 30 de janeiro de 2022. Uma maioria inesperada que surpreendeu até o próprio 1º ministro, mas que existe de facto e que reforçou um governo de continuidade que leva já, na prática, 7 anos de governação.

Eleições que permitiram também um desmesurado crescimento em número de mandatos de uma extrema-direita populista e antidemocrática e uma não menos perigosa e “moderna” direita liberal que, sendo talvez mais simpática, tem nos seus genes a redução do papel social do Estado, subordinando-o aos interesses dos grandes grupos económicos.

Foi também o tempo de uma pandemia, que se arrastou por longos meses, que fechou o país e o mundo, que infetou milhares de portugueses e milhões de pessoas por todo o mundo e que provocou imensa mortalidade. Pandemia que mudou hábitos, impôs confinamentos e o uso de máscara em espaços público, que generalizou o teletrabalho - que impôs também o ensino remoto e que desnudou (e de que forma!) tantos problemas e tantas desigualdades que já exis-



tiam, mas que ficaram mais visíveis, sendo que algumas se agravaram de forma manifesta.

Pandemia que antecedeu uma guerra que desta vez estalou quase no centro da Europa, muito próxima de nós e cujas consequências estão a ser sentidas por todos. São as consequências imediatas, nomeadamente a tragédia das mortes, dos refugiados, da destruição de cidades e aldeias, da dramática alteração de modos de vida. Mas também as implicações cada vez mais sentidas nos preços, no aumento do custo de vida, impondo dificuldades a todos, mas de forma mais acentuada, como sempre, aos mais desfavorecidos.

A Educação e a Ciência em Por-

tugal, não tiveram alterações significativas: a continuidade de um longo período de estagnação que permite o arrastar e o agravar dos problemas e que cada vez mais dificultam a eficácia da resposta das escolas nos ensinos superior e não superior. A substituição de Brandão Rodrigues por João Costa como ministro da Educação não trouxe melhorias. Se o consulado do primeiro se pautou pela inexistência de reuniões negociais, este primeiro ano de João Costa caracteriza-se por reuniões inconclusivas, seja por deliberada estratégia política, seja por incapacidade técnica para enfrentar os problemas com que a Educação se confronta.

No Ensino Particular e Coopera-

tivo, por não terem sido alteradas as normas gravosas do Código de Trabalho, nomeadamente a eliminação da norma da caducidade das convenções coletivas e a reposição do tratamento mais favorável e, pelo facto de outras organizações sindicais terem subscrito um CCT que agravou substancialmente a situação socioprofissional dos docentes do EPC, quer em relação à carreira, quer em relação às condições de trabalho. Estas circunstâncias, tiveram como consequência, a caducidade, em maio de 2015, do CCT subscrito pela FENPROF em 2011, assim, como, dificultaram a negociação coletiva nos últimos anos, sendo que, só em outubro de 2022, no âmbito de um processo de conciliação na DGERT, a FENPROF chegou a Acordo com a CNEF para a celebração de um novo CCT, reconhecendo, que foi o CCT possível neste momento.

Manteve-se um subfinanciamento já crónico é, de facto, o nó górdio da Educação, do Ensino e da Ciência. Um problema muito mal disfarçado, mesmo apesar da “habilidade” da transferência de responsabilidades para fundos comunitários. Os dados estão à vista: em 2020 as verbas para a Educação em percentagem do PIB não foram além

dos 3,9% e para a Investigação este valor foi de 1,62%. Em 2021 houve um aumento mas porque aumentaram as verbas provenientes dos fundos sociais europeus, “fenómeno” que se repete no Orçamento de Estado para 2022 e também no Orçamento de 2023, pois a proposta entretanto aprovada e já em vigor para a Educação para este ano prevê uma percentagem de 3,2% ou seja quase metade dos almejados 6% propostos por todas as instituições internacionais como verba de referência em percentagem do PIB para a Educação.

Os resultados deste continuado desinvestimento na Educação, aligeirando o Estado desta responsabilidade em matéria de financiamento estão à vista: condições de trabalho dos docentes cada vez mais degradadas; um nítido envelhecimento de uma classe profissional cada vez mais exausta; a precariedade laboral que leva um largo número de professores a abandonar a profissão, procurando outras soluções profissionais que lhes permitam alguma estabilidade; o afastamento de milhares de jovens que acabam o secundário de uma carreira totalmente desvalorizada. A falta de professores é, por isso, uma das faces mais visíveis desta falta de

resposta que é já estrutural e que se percebe com cada vez maior nitidez que é o produto de opções políticas concretas de desvalorização da profissão docente.

Este é também um tempo em que, aproveitando o genuíno descontentamento de toda a classe docente, há quem tente instaurar uma competição sindical ao invés de uma verdadeira convergência na ação que seria agora tão importante. Estratégias que têm como alvo principal os por estes designados “sindicatos do sistema” e particularmente a FENPROF. Processo perigoso que divide a capacidade de ação dos professores, não permitindo a regulação dos processos reivindicativos, numa espécie de populismo sindical que, como o tempo irá provar, só prejudica a luta dos professores. O SPGL/FENPROF continuará a pautar a sua intervenção sindical por uma exigente e sustentada capacidade de negociação apoiada pelas formas de luta que em cada momento se mostrem viáveis e eficazes.

Pretende esta Moção de orientação político-sindical apresentada neste 6º Congresso pela direção do SPGL definir o que entendemos serem as linhas de referência para a defesa da profissão docentes, a defesa da Educação e da Ciência e também o reforço da intervenção do SPGL junto dos educadores, professores e investigadores.

I ESCOLA PÚBLICA-SISTEMA EDUCATIVO

Como sempre dissemos (e sem o prejuízo do reconhecimento do ensino privado e cooperativo, como é manifesto no artº 2º da LBSE “No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar,



com tolerância para com as escolhas possíveis, (...)”, o SPGL sempre afirmou o primado de Escola Pública, uma escola que queremos democrática e inclusiva, científica e pedagogicamente atualizada. Reiteramos que estas são premissas nucleares indispensáveis ao desenvolvimento de um país que queremos próspero e justo, (o que implica medidas que combatam a desigualdade social, que a Escola pode eventualmente atenuar, condição sine qua non de um sucesso educativo a que todos têm direito.)

Entendemos que nesta luta pela qualidade e defesa da Escola Pública Democrática e Inclusiva, é preciso unir esforços e sempre que possível criar alianças com toda a comunidade educativa. É fundamental um financiamento adequado e estável garantido pelo Orçamento de Estado, entendendo-se o recurso a outras fontes de financiamento (como, por exemplo, fundos europeus) como um apoio extra, bem vindo desde que não substitua as responsabilidades inerentes de qualquer governo de investir na Educação e na Ciência.

O subfinanciamento crónico da Educação tem custos, como é óbvio, ao nível da degradação dos recursos financeiros, humanos e físicos, o que se traduz em grandes dificuldades no cumprimento da missão que à Escola Pública está confiada.

Outro dos custos deste desinvestimento na Educação é o facto de Portugal continuar a ser um país ainda de baixa escolaridade, o que se traduz em grandes diferenças de remunerações da população ativa, causadas pelos diferentes níveis de escolaridade, o que determina baixa produtividade, constituindo obstáculos importantes ao crescimento económico e ao desenvolvimento do país.

Defendemos:

- Uma Escola Pública, Democrática, Gratuita e de Qualidade, a escola de Abril para todos.

- Uma Escola Pública que eduque para democracia, que a viva e a promova em todos os sentidos, uma Escola para todos, que respeite a individualidade e que trabalhe com a heterogeneidade dos seus alunos, procurando atenuar os efeitos das desigualdades sociais.

- Uma Escola Pública que seja inclusiva, o que implica o investimento em recursos humanos competentes que respondam às necessidades de todos os seus alunos; uma Escola que tenha capacidade de organização para conseguir criar contextos favoráveis à inclusão e à qualidade das aprendizagens.

II DEFESA DA PROFISSÃO DOCENTE - RECUPERAÇÃO DA CARREIRA

É reconhecido que a profissão docente tem sido uma das mais sujeitas a um processo de degradação das suas condições, tanto no plano social, como profissional e laboral. Principalmente ao longo dos últimos 15 anos, sucessivos governos iniciaram um caminho de desconstrução de algo que levou décadas a construir: a carreira docente. É óbvio que esta desvalorização é intencional e tem como objetivo central embaratecer o trabalho docente, sendo esta uma opção política assumida e posta em prática por vários governos e que o atual mantém.

Um discurso construído por governantes e comentadores põe regularmente em causa a profissionalidade de toda uma classe e serve



de sustentáculo aos ataques mais descabelados, por parte de responsáveis máximos pela tutela da Educação.

A degradação da carreira docente passa por permitir ilegalidades e abusos numa já excessiva carga horária; por alterações ao longo de anos dos requisitos para a aposentação, o que tem conduzido a um acelerado envelhecimento do corpo docente; pela opção assumida de manter um exército de precários (milhares de docentes) durante décadas:

Carreira que pela ausência da recuperação dos 6 anos, 6 meses e 23 dias de serviço prestado e não contado; dos cerca de cinquenta e cinco mil docentes vinculados antes de 2010 ultrapassados por colegas com menos tempo de serviço; os milhares de docentes que todos os anos vão ficando retidos nos 4º e 6º escalões aguardando vagas para progredir; dos mais de dois terços dos docentes avaliados e impedidos de obter Muito Bom e Excelente, mesmo que a classificação o indique, devido a um iníquo sistema punitivo de Avaliação de Desempenho.

O resultado está á vista: mais de

metade dos docentes está atualmente posicionado até ao 5.º escalão, ou seja na primeira metade da carreira. Estes docentes, ou seja, a maioria dos que estão agora em funções, estão condenados a nunca atingir o último terço da carreira, o que implica uma aposentação em condições materiais (valor da pensão) muito desfavoráveis, e isto depois de uma longa vida de trabalho de dedicação à escola à causa pública

Aliás, é esta desvalorização da carreira por muitos já reconhecida que contribui para a falta de atratividade e que é a principal causa da falta de professores nas escolas.

Em suma: um fortíssimo ataque à carreira docente pervertendo totalmente a sua matriz original.

Assim defendemos que:

Na educação pré-escolar, no ensino básico e no ensino secundário

- A recuperação dos 6 anos, 6 meses e 23 dias para efeitos de progressão na carreira, com um faseamento a definir.
- A progressão aos 5.º e 7.º escalões, sem limite de vagas, admitindo-se um período transitório, caminhando para a solução existente na RA da Madeira e RA Açores.
- A instituição de um sistema de avaliação de desempenho docente (ADD) que seja formativa e que contribua para a melhoria do ensino e das aprendizagens, pondo fim às quotas.
- A correção das ultrapassagens dos docentes penalizados pelas diversas transições de carreira, situação que é inconstitucional e que permite ainda mais distorções numa carreira já totalmente desfigurada.
- O respeito efetivo pela duração do horário de trabalho.
- Um efetivo combate ao envelhe-



cimento e a promoção de medidas que permitam o rejuvenescimento da profissão docente. Nomeadamente a aposentação voluntária sem penalizações dos docentes que já completaram os 40 anos de serviço; o acesso à pré-reforma; o início das negociações que permitam a aprovação de um regime específico de aposentação docente, que garanta também a equiparação das pensões de aposentação aos salários dos professores no ativo, em iguais condições.

- Um efetivo combate à precariedade com medidas que permitam a alteração à “ norma travão”; medidas que permitam a abertura de concursos extraordinários de vinculação para diferentes situações; criação dos grupos de recrutamento do Teatro e Expressão Dramática; conclusão dos processos de PREVPAP;

No ensino superior e investigação

- Criar um número grande, que seja suficiente, de lugares para as categorias de base das carreiras, a pôr

a concurso externo nas IES públicas, incluindo as fundacionais, destinados a facultar reais oportunidades de obtenção de contratos por tempo indeterminado aos docentes convidados, bem como aos investigadores atualmente contratados a termo certo, incerto, e bolseiros, por essas IES ou pelas Instituições Privadas Sem Fins Lucrativos, por si criadas, geridas ou participadas, e também para assegurar a renovação dos corpos docente e investigador, com o correspondente reforço de financiamento.

- Combater efetivamente as formas de contratação irregular de docentes, que não cumprem os requisitos previstos no ECDU (nomeadamente os artigos 31, 32 e 32A) e no ECPDESP (nomeadamente os artigos 12.º, 12.º-A, 12.ºB) e a utilização abusiva de bolseiros para funções de docência.

- Desbloquear as progressões salariais nas carreiras docentes, cujos profissionais são hoje prejudicados relativamente ao regime geral da Administração Pública, e definir um modelo de avaliação que efetivamente permita a progressão

e que evite os resultados díspares das avaliações quer nas diversas IES quer no tempo para obter uma progressão. Urge igualmente regulamentar o modelo de avaliação dos investigadores, de uma forma que evite a repetição dos erros e injustiças que se torna necessário corrigir no caso dos docentes.

- Promover a abertura de concursos internos para promoção, à semelhança do definido pelo DL n.º 112/2022, por forma a assegurar que as percentagens de lugares com estabilidade reforçada no emprego são efetivamente observadas, cumprindo o disposto nos estatutos das carreiras e assegurando o seu financiamento adequado.

- Promover a abertura de concursos externos de ingresso nas carreiras para assegurar a renovação do corpo docente e de investigação, com o correspondente reforço de financiamento.

- Corrigir as desigualdades existentes do ponto de vista remuneratório e das cargas horárias entre docentes do ensino universitário e do politécnico.

- Regular o regime do pessoal docente e de investigação do ensino superior privado, assegurando a existência, em cada instituição, de um corpo permanente de docentes e investigadores com emprego estável e perspectivas de desenvolvimento da carreira.

No Ensino Particular e Cooperativo, IPSS e Misericórdias

- No Ensino Particular e Cooperativo, IPSS e Misericórdias, o SPGL, na defesa da contratação coletiva, foco principal da sua ação e intervenção sindical nestes setores, assume:

- No âmbito da FENPROF, no pro-

cesso de revisão, para o próximo ano letivo (2023/2024), do novo CCT do EPC recentemente celebrado entre a FENPROF e a CNEF e, publicado em dezembro de 2022, o compromisso de apresentar novas propostas para a negociação, com o objetivo de melhorar o que não foi possível no atual CCT, nomeadamente, no que respeita à carreira dos docentes do Ensino Profissional, ao limite de tempos letivos no horário dos docentes do Ensino Artístico Especializado, à recuperação de tempo de serviço do período da caducidade e à melhoria dos salários dos docentes, com vista à aproximação às condições de trabalho que vigoram no ensino público;

- Na negociação dos Acordos de Empresa que celebrou nos últimos anos com estabelecimentos do EPC, EP e do EAE, apresentar propostas de aumentos salariais tendo em conta o aumento da inflação;

- Na defesa dos direitos dos docentes a exercerem funções em estabelecimentos de educação e ensino pertencentes a IPSS e Misericórdias, na negociação coletiva, das convenções subscritas pela FENPROF, continuar a exigir, condições de trabalho de trabalho iguais às do ensino público no que respeita a horários de trabalho, carreiras e salários, devendo ser assegurada a aplicação e o cumprimento das convenções coletivas nestes setores, através da fiscalização e atuação por parte da DGERT e ACT. Exige-se também o reconhecimento, para efeitos de progressão na carreira, de todo o tempo de serviço docente prestado, independentemente do estabelecimento de ensino

- Continuar a lutar pelo reconhecimento, para todos os efeitos, do tempo de serviço dos educadores de infância a exercer ou que exerceram funções em creche;

- Em conjunto com a FENPROF,

reconhecendo que o modelo de financiamento atual do EP e do EAE não se adequa às necessidades existentes naqueles setores de ensino, o compromisso de reafirmação, junto do Ministério da Educação, das suas propostas quanto a tal matéria. Neste sentido, continuará a defender a reposição de 5% cortados no valor turma/ano que foi feito no tempo da Troika no EP, assim como, deverá ser reposta a regra do escalonamento nos contratos de patrocínio, tendo em conta as habilitações profissionais e a antiguidade dos docentes do EAE.

A importância do departamento de professores e educadores aposentados no SPGL

Os docentes aposentados, parte da memória do nosso Sindicato, têm a certeza de que ter sido professor implica continuar a sê-lo para sempre. É esta a mensagem que queremos deixar no 6.º Congresso do SPGL, na convicção de que seremos todos necessários na reconstrução da profissão docente para a escola do século XXI.

Estamos na vida sindical com a determinação de sempre, acrescentando-lhe a experiência dos anos de Escola, da vida sindical, das lutas, dos sucessos e dos insucessos, com a certeza de que sem luta nunca se ganha.

Temos lutado, no decorrer dos anos, por pensões justas e anualmente atualizadas de modo a garantir um envelhecimento saudável, respeitado e economicamente sustentado.

Defendemos:

- A rápida revogação da Portaria 24-B/2023 que estabelece a atua-

lização das pensões este ano. Esta atualização reduz em cerca de 50% o valor dos respetivos aumentos caso fosse aplicada a Lei 53-B/2006 que tem sido aplicada desde aquele ano.

- A criação de uma rede pública de estruturas residenciais para idosos com uma distribuição equilibrada pelo país.
- A melhoria dos serviços de saúde nomeadamente com a criação de serviços especializados de geriatria nos centros de saúde.
- A criação de apoios a programas nacionais, regionais e locais de atividades culturais, de aprendizagem e de lazer como forma de combate às situações emergentes de solidão e de exclusão social.

Todas as vitórias conseguidas serão ganhos quer para os atuais professores e educadores aposentados, quer para todos os que se aposentarem no futuro. Por isso é importante sensibilizar os que irão aposentar-se, para que continuem sindicalizados, tornando possível desenvolver e aprofundar o trabalho deste Departamento.

III

A IMPORTÂNCIA DE CONTINUAR A DEFESA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E DE UMA VERDADEIRA AUTONOMIA DAS ESCOLAS.

Como sempre dissemos “As lideranças que transformam devem-se ao coletivo dos professores não ao génio de um qualquer diretor”. Na luta pela exigência e defesa de uma escola democrática ficarão para a história a luta que, com o apoio do SPGL, os professores da então Escola Preparatória Viscon-

de Juromenha (em Mem Martins – Sintra) desenvolveram em 1978 durante mais de dois meses. Também em 1982 a luta desenvolvida em Setúbal na então Escola Secundária de São Julião (hoje Sebastião da Gama), com uma forte adesão de professores a uma greve prolongada onde também, entre outras reivindicações, estava a luta pela gestão democrática.

A luta pela democracia nas escolas esteve sempre na agenda reivindicativa do SPGL. Sempre entendemos que todas as questões relativas à administração e gestão dos estabelecimentos de ensino são de nuclear importância para a vida nas escolas.

O modelo de gestão é o fator que mais influência o “ambiente de escola”, ou seja, as relações de trabalho e todas as dinâmicas criadas dentro da própria escola. É hoje amplamente reconhecido que um dos fatores que mais degrada as condições de trabalho dentro da escola é, de facto, a ausência de uma Gestão Democrática.

Defender o retorno da Gestão Democrática é um imperativo, pois, como pode a escola formar cidadãos críticos, participativos se não pratica dentro dos seus muros a democracia? Os professores foram sendo afastados da vida e da gestão da escola. Reverter esta marcha de limitação da vida democrática é tarefa urgente. Como também já dissemos “A Gestão Democrática promove o trabalho em equipa sempre mais gratificante, fortalece-nos e melhora a ação”.

Assim, defenderemos sempre que na agenda reivindicativa da Federação se continue a dar destaque a este tema. Propostas construídas com os professores ao longo de anos e que assentam na elegibilidade de todos os órgãos, na colegialidade do seu funcionamento e numa efetiva participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão.

A Gestão Democrática, com participação ativa dos professores e

educadores nas suas escolas será o pilar mais seguro de combate às pretensões de controlo e subordinação das escolas por parte das autarquias e do ministério.

Entendemos também que o processo de Gestão Democrática está intimamente ligado ao conceito de autonomia. A escola deve assentar a sua autonomia na possibilidade de intervir e solucionar os problemas com que se defronta, com base na deteção dos problemas das potencialidades da comunidade onde se insere.

Assim, defendemos:

- A concretização de um modelo democrático de gestão das escolas e agrupamentos de escolas que observe os princípios de elegibilidade, colegialidade e participação; e de um modelo de descentralização da Educação, assente na autonomia das escolas, exercida num quadro de gestão democrática das mesmas, incompatível com o processo de “municipalização” em curso;
- A revisão do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior, valorizando a participação e a gestão democrática, a função pública do Ensino Superior e revogar o regime fundacional.

IV

A TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS / MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A Lei nº 50/2018 de 16 de agosto que cria o Quadro de Transferência de Competências para as Autarquias Locais, depois regulamentada pelo **Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro**, que supostamente descentraliza competências - como indica o nome- para os municípios, designadamente na Educação, não define claramente nem fundamenta que tipo de competên-

cias são transferidas, Ou seja: não discrimina o que passa a ser competência da administração central, da administração regional e ou local, e das escolas/agrupamentos.

Não o tendo definido claramente, estamos perante um quadro legislativo que transfere para o poder local responsabilidades que devem continuar a pertencer ao poder central, nomeadamente um financiamento adequado do sistema público de educação e acaba por transferir para as autarquias e para as comunidades intermunicipais (CIM) um conjunto de responsabilidades que já são operacionalizadas - e bem - pelas escolas/agrupamentos como as refeições, as cantinas e a gestão do pessoal não docente a ação social escolar e outros.

Este é um processo criado pelo poder central, cujo objectivo principal é descomprometer o Estado de um efectivo investimento na Educação, pondo em causa as condições de igualdade de acesso à escola pública e ao mesmo tempo continuar a exercer um férreo controlo sobre as escolas, limitando cada vez mais a sua autonomia.

A municipalização é rejeitada pela esmagadora maioria dos professores que sobre a questão em causa já manifestaram várias vezes o seu repúdio. Um processo que destruirá a Escola Pública, processo eivado de sistemas arbitrários e pouco transparentes, de clientelismo, de insegurança, de desmotivação, de aprofundamento de assimetrias.

Não nos opondo a um verdadeiro processo de descentralização (que este não é), continuará o SPGL a repudiar este caminho, exigindo que se construa uma verdadeira transferência de competências, definindo claramente os seus contornos e que tal processo seja legitimado por órgãos democraticamente eleitos nas escolas e que seja construído de forma sustenta-



da num quadro de Gestão Democrática e de verdadeira autonomia das escolas.

Defendemos:

- Na rede de oferta educativa – no Ensino Secundário e no 3º Ciclo do Ensino Básico- as ofertas educativa e formativa devem continuar a ser decididas e organizadas pelas escolas e pela administração educativa e nunca transferir esta responsabilidade para as Autarquias ou para as CIM (Comunidades Intermunicipais).

Entendemos, que deve ser competência das escolas um conjunto de decisões que consideramos determinantes para a vida das escolas, mas de cujo controlo o Ministério da Educação não abdica: constituição de turmas; a decisão sobre a organização de apoios diversos a alunos que deles necessitam; a organização de horários, que continua a ser determinada por regras definidas centralmente e que não têm em conta necessidades específicas das escolas. Todas as decisões e medidas de natureza pedagógica e didática.

V O SPGL NA FENPROF, A SUA RELAÇÃO COM A CGTP E FRENTE COMUM E RESTANTE MSU- ATIVIDADE INTERNACIONAL

O SPGL vai comemorar, em 2 de maio de 2023, 49 anos de um caminho percorrido, com muitas vitórias e também algumas derrotas. Mas foi crescendo sempre como espaço plural, aberto a diferentes perspetivas e sensibilidades, sempre ancorado num sindicalismo de proximidade com os professores, um sindicalismo combativo e propositivo também. É este SPGL, o maior sindicato de professores do país, que sempre procurou na ação contribuir para a Valorização da Profissão Docente e para a construção de uma Escola Pública de Qualidade e Inclusiva.

Em 1983, em convergência na al-

tura com outros seis sindicatos que nas suas regiões eram os mais representativos da classe (SPN, SPRC, SPZS, SPM, SPRA) e claro o SPGL, mais tarde veio a juntar-se o SPE, realizou-se em Lisboa de 27 a 30 de abril o congresso constituinte da FENPROF.

Este é um projeto sindical onde estamos de corpo e alma no respeito pelos princípios plasmados nos estatutos da Federação - princípios da liberdade, da democracia, da independência, da unidade e da participação ativa dos professores e por uma conceção ampla do sindicalismo docente (dos Estatutos da FENPROF).

Fazemos este percurso na nossa Federação, não abdicando nunca de ser o espaço plural que somos, que já atingiu notável maturidade, sempre no respeito pelos princípios democráticos e transparentes.

Foi também ancorado nestes princípios que em 2002 os sócios do SPGL votaram majoritariamente a adesão do seu sindicato à CGTP-IN e fizeram-no com a convicção que esta opção de integrar de forma solidária e de pleno direito as estruturas da central acrescentava força à ação dos professores, permitindo também juntar a nossa razão às reivindicações de milhares de trabalhadores de todos os setores.

É com estes princípios que o SPGL integra a Frente Comum, reconhecendo nesta estrutura a importância e a necessidade do trabalho que desenvolve na defesa dos direitos e interesses dos trabalhadores da Administração Pública, sem prejuízo de repensar criticamente o seu modo de intervenção atual.

Postura que replicamos também em todas as estruturas em que participam dirigentes do SPGL no âmbito do MSU.

Não abdicamos, no entanto, de acolher e ser solidários com outros projetos coletivos, revolucionários, intergeracionais que nos solicitem apoio, ou colaboração.

Apesar de a atividade internacional do SPGL ser residual, alguns dos seus dirigentes participam ativamente em frentes de trabalho no âmbito da FENPROF - nomeadamente na atividade desenvolvida pela Confederação Sindical da Educação dos Países de Língua Portuguesa (CPLP-SE), na Federação Mundial dos Trabalhadores Científicos (FMTC) e também com intervenção em muitas das iniciativas da Internacional da Educação.

Assim, defendemos:

- o reforço da ação e a iniciativa do SPGL, participando de forma empenhada e cooperante na definição das políticas sindical, educativa e científica e nas ações a desenvolver, em conjunto com os outros sindicatos, em defesa dos direitos dos seus associados;
- a participação ativa na definição da política sindical, na ação e nas lutas da FENPROF, do Movimento Sindical Unitário, CGTP-IN, Frente Comum, numa lógica de unidade na ação e de respeito pela identidade de cada sindicato.

VI A VIDA INTERNA DO SPGL

O SPGL caracteriza-se, no seu modo de funcionamento interno, por promover e respeitar o pluralismo, o respeito pelas diferentes correntes de opinião e ou sensibilidades que existem no seu seio. Essa é uma prática que continuaremos a ter e que terá reflexos na constituição dos seus órgãos de direção e executivos.

Durante o período da pandemia houve a preocupação constante de manter a ligação aos sócios, mantendo a funcionar todos os meios que tínhamos ao nosso alcance: e-mails, contactos telefónicos, redes sociais, revista Escola Informação, newsletter, apoio técnico-jurídico aos sócios. A importância do de-

partamento de informação nestes contactos foi fundamental, como forma de veicular informação de qualidade junto dos sócios. Mesmo nesse período mantivemos sempre a estrutura de direção a funcionar com reuniões periódicas dos departamentos, da comissão executiva, das frentes de trabalho.

Continuaremos a defender um sindicalismo de forte presença nas escolas como matriz nuclear do SPGL, o que implica alargar e reforçar a rede de delegados sindicais - esse é, de facto, um caminho que precisa de ser melhorado, valorizando o seu papel enquanto elementos estruturantes da vida do sindicato nas escolas. Vamos ter que insistir no fortalecimento da rede de delegados sindicais e no restabelecimento da regularidade das Assembleias Gerais de Delegados. Procurando fortalecer a ação sindical centrada nas escolas, creches, jardins de infância e instituições de Ensino Superior, reforçando e dando particular atenção aos docentes e investigadores mais jovens.

Reconhecemos a fraca participação dos sócios nas Assembleias Gerais; continuaremos a desenvolver os esforços necessários para aumentar esta participação e o envolvimento de todos na vida do sindicato.

O SPGL continuará a participar ativamente no seio da FENPROF na definição das grandes linhas de intervenção sindical e na definição das linhas de atuação no plano internacional, sem prejuízo da sua intervenção, enquanto SPGL, quando para tal achar conveniente ou for solicitado.

Prática esta que continuaremos a manter no reforço do Movimento Sindical Unitário nomeadamente nas estruturas em que, de forma empenhada, participamos: na CGTP, nas Uniões Sindicais Distritais, na Frente Comum e outras.

Manteremos a gestão financeira criteriosa que tem permitido ao SPGL superar as dificuldades e

manter uma estável situação financeira mesmo durante as crises económicas que se vêm sucedendo e cujo fim não se avizinha e sempre com pleno respeito pelos direitos dos seus trabalhadores.

Este é um compromisso que assumimos: o de uma política de gestão financeira cuidada e sem prejuízo da dinamização da atividade sindical.

Avizinham-se tempos complexos. Na próxima década mais de 50% do corpo docente aposenta-se, muitos deles sócios do SPGL e, portanto, este é um desafio que teremos de enfrentar. Consideramos prioritário o lançamento de campanhas de sindicalização, e de sensibilizar os sócios que se aposentam a manter a ligação ao SPGL, onde o departamento de aposentados tem vindo a desenvolver um excelente trabalho.

Continuaremos a orientar os nossos princípios pela proximidade às escolas e aos professores, uma vez que os associados são o sindicato.

O VI Congresso do SPGL reafirma a necessidade da luta por uma profissão valorizada, numa Escola Democrática e de Qualidade. Ao longo de quase cinquenta anos de democracia, só a mobilização e a luta dos profissionais da Educação e da Investigação Científica têm sido um obstáculo aos propósitos de desvalorização da Educação, do Conhecimento Científico e da Escola Pública.●

Aprovada em 10 de fevereiro
de 2023



Moções e saudações aprovadas fora da ordem de trabalhos

Moção

Dinheiro para a Educação e não para a guerra

Há quase um ano que o estado de guerra está instalado na Ucrânia e não se antevê vontade, de nenhuma das partes em conflito, de querer negociar condições para a paz. Todos procuram dotar-se de meios para mais massacres, mais mortos,...

Esta guerra não é dos trabalhadores, tal como não é dos povos ucraniano e russo.

A economia portuguesa tem de orientar-se para o desenvolvimento do país e não pode sujeitar-se ao incrementar das despesas militares impostas pela NATO. A riqueza pro-

duzida deve ser canalizada para as funções sociais do Estado, entre as quais a Educação.

Os professores e educadores delegados ao 6º Congresso do SPGL – honrando a luta de milhares e milhares de docentes portugueses na edificação de uma Escola para a Paz, a Cultura e a Democracia, formadora de cidadãos livres e intervenientes – propõem-se agir, em conjunto com o restante movimento sindical, em todas as ações de mobilização que forem no sentido da defesa e construção da paz. ●

Moção

Mulher, Vida, Liberdade

A morte da jovem Mahsa Amini por alegadamente não usar de forma correta o véu islâmico, desencadeou uma vaga de protestos no Irão. A repressão do regime já provocou centenas de vítimas, algumas das quais menores, muitos milhares de detidos e dezenas de condenação à morte por apostasia.

Apesar de ter sido recentemente decretada uma amnistia, os delegados ao VI Congresso do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa expressam grande preocupação pela situação social e política atualmente vivida nesta república islâmica, condenando as execuções e os julgamentos sumários e solidarizando-se sem reservas com as mulheres iranianas em defesa dos seus inalienáveis direitos.

Num país em que as mulheres constituem atualmente a maioria dos estudantes universitários é inaceitável que sejam privadas do direito básico a viverem como desejam por imposição de um regime teocrático que as considera como filhas de um deus menor incapazes de decidir sobre o rumo que pretendem seguir nas suas vidas. ●



Moção

Professores repudiam serviços mínimos na Educação

Face à imposição de serviços mínimos para a Educação decretados por um Colégio Arbitral”, os Delegados ao VI Congresso do SPGL: Repudiam a medida adoptada, a qual constitui um gravíssimo ataque ao livre exercício do Direito, constitucionalmente garantido, à Greve. ●



Saudação ao Dia Nacional de Indignação, Protesto e Luta, dia 9 de Fevereiro de 2023

O dia 9 de Fevereiro, dia nacional de luta da CGTP, fica marcado como um dia nacional de indignação, protesto e luta com greves, paralisações e acções de luta nos diversos sectores. Os trabalhadores estiveram na rua pelo aumento geral dos salários, contra o aumento do custo de vida e pelo controlo dos preços; contra a desregulação e por horários dignos; contra a precariedade; por emprego com direitos; em defesa da contratação colectiva, pela revogação das normas gravosas da legislação laboral; pelo aumento das pensões e em defesa dos serviços públicos e funções sociais do Estado. Também neste dia, os trabalhadores e docentes das Misericórdias e IPSS's, da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, da Casa Pia de

Lisboa, do ensino superior, investigação e laboratórios do Estado e tantos outros educadores, professores e investigadores estiveram na rua com as suas justas reivindicações.

Os trabalhadores, mas também os reformados e pensionistas, têm vindo a sofrer com o brutal aumento do custo de vida, com a queda do valor real dos salários e das pensões, com o atroz ataque aos direitos laborais e com o agravamento da exploração. Enquanto isto, os grandes grupos económicos continuam a encher os seus bolsos e o Governo a assobiar para o lado, não respondendo aos seus problemas e justas reivindicações. O lugar do SPGL é nas escolas, intervindo junto dos educadores, professores e investigadores e exigin-

do nas ruas melhores condições de trabalho, o aumento do salário, o fim da precariedade, a valorização das carreiras, e a defesa e valorização da profissão de professor e exigindo Respeito. Por isso, neste dia de luta, o nosso congresso não pode deixar de estar solidário e de saudar a luta dos trabalhadores. Assim, o 6º Congresso do SPGL reunido no Fórum Lisboa nos dias 9 e 10 de Fevereiro de 2023:

- Saúda as acções de luta realizadas pela CGTP-IN no dia 9 de Fevereiro, Dia Nacional de Indignação, Protesto e Luta, em defesa dos interesses dos trabalhadores, do povo e do país;
- Expressa o seu apoio às justas reivindicações dos trabalhadores, dos reformados e pensionistas.



Saudação aos Trabalhadores do Congresso

Os Delegados ao VI Congresso do SPGL saúdam todos os trabalhadores envolvidos na sua preparação e concretização, cujo esforço e dedicação foram fundamentais para o êxito deste Congresso. ●



ALBUM MULTIMÉDIA



VÍDEO DO DIA
9 DE FEVEREIRO



REPORTAGEM FOTOGRÁFICA
9 DE FEVEREIRO . MANHÃ





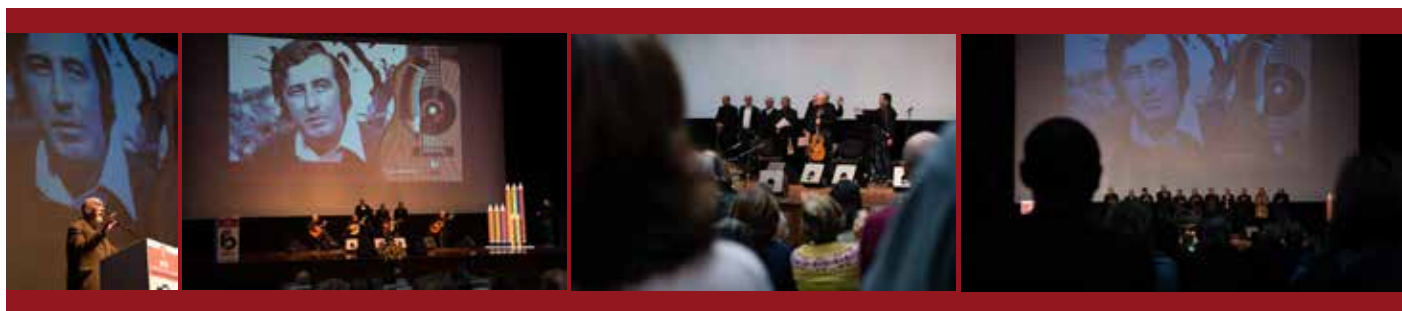
REPORTAGEM FOTOGRÁFICA

9 DE FEVEREIRO . TARDE





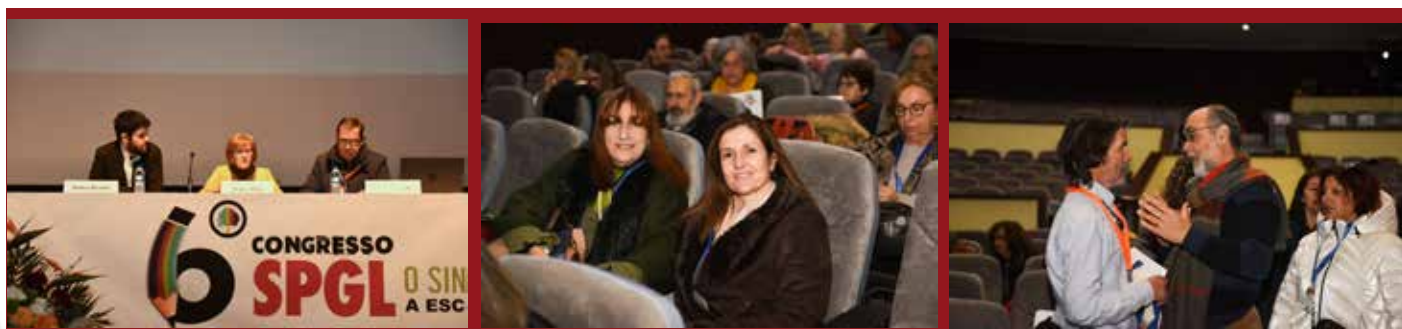
REPORTAGEM FOTOGRÁFICA ESPETÁCULO DE TRIBUTO A ADRIANO CORREIA DE OLIVEIRA



VÍDEO DO DIA 10 DE FEVEREIRO



REPORTAGEM FOTOGRÁFICA 10 DE FEVEREIRO . MANHÃ





REPORTAGEM FOTOGRÁFICA 10 DE FEVEREIRO . TARDE





SPGL . SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA