



ESCOLA **informação**

# Digital

nº 30. fevereiro. 2021 |   
SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA . SPGL



Dossier:  
Municipalização

## PROFESSORES uma carreira destruída

## Sites e Blogs



### eTwinning

<https://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm>

O eTwinning é uma comunidade de escolas da Europa. Este projeto disponibiliza uma plataforma para que os profissionais da educação (educadores de infância, professores, diretores, bibliotecários), que trabalham em escolas dos países europeus envolvidos, possam comunicar, colaborar, desenvolver projetos e partilhar. É cofinanciado pelo Erasmus+, um programa europeu no domínio da Educação, Formação, Juventude e Desporto.

Atualmente envolve 897.392 professores, 218.016 escolas, 117.795 projetos. Disponível em 28 idiomas, o portal eTwinning.net oferece novidades sobre os países eTwinning, oportunidades de desenvolvimento profissional, assim como exemplos de projetos bem-sucedidos.

Os professores podem pesquisar por outros eTwinners e escolas registados, estabelecer ligações e seguir as suas atividades.

Esta iniciativa oferece eventos de aprendizagem e seminários *online* gratuitos, condu-

zidos por peritos em dezenas de áreas. Poderá ainda aprender com os seus colegas e descobrir novos materiais de ensino através dos eventos em destaque, dos *workshops* de desenvolvimento profissional e das conferências temáticas e anuais eTwinning.

Os grupos eTwinning são também um bom sítio para se conectar com pessoas e discutir disciplinas, tópicos e outras áreas de interesse.



### Codeweek

#### Semana Europeia da Programação

<https://codeweek.eu/>

A Semana Europeia da Programação é uma iniciativa popular que visa levar a programação e a literacia digital a todos de uma forma divertida e atrativa. Este ano a semana decorre de 9-24 de outubro de 2021. Para a preparar há diversos recursos *online*.

Aprender a programar, defendem os organizadores, ajuda-nos a entender o mundo em rápida evolução à nossa volta, a expandir o nosso conhecimento sobre o funcionamento da tecnologia e a desenvolver competências e capacidades para explorar novas ideias e inovar.

A Semana da Programação oferece a todos os alunos a possibilidade de darem os primeiros passos como criadores de conteúdos digitais, proporcionando às escolas e aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional, materiais didáticos, desafios internacionais e oportunidades de intercâmbio. Assim, o *site* disponibiliza materiais de formação e cursos *online* gratuitos. E, se desejar fazer parte de um grupo internacional de professores entusiastas, pode aderir ao grupo de professores da Semana Europeia da programação no Facebook ([https://www.facebook.com/groups/774720866253044/?source\\_id=377506999042215](https://www.facebook.com/groups/774720866253044/?source_id=377506999042215)).

Por fim, é só levar um certo nível de criatividade digital para sua sala de aula e marcar a sua atividade no Mapa da Semana da Programação. Para ir mais longe e colaborar com outras escolas no seu país ou além-fronteiras, pode participar no desafio Code Week 4 All.

Sofia Vilarigues

# Não há melhoria da educação sem o contributo dos professores

1. No incensado Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) a Educação é bafejada com a anunciada “Modernização do Ensino e Formação Profissional” e com a aposta na “Escola Digital”, que inclui o “desenvolvimento de conteúdos educativos digitais (com suporte em plataformas de ensino e aprendizagem à distância e de teletrabalho), a desmaterialização dos recursos didático-pedagógicos, a desmaterialização das provas de exames (...)”, a que pode somar-se a aposta no “reforço e capacitação do Sistema Científico e Tecnológico nacional”. Os dinheiros previstos parecem robustos.

Mas a “promessa” do PRR choca com a ausência de políticas que relancem a profissão docente. Os professores e educadores de infância confrontam-se com uma carreira desvirtuada pela não contagem do tempo de serviço, por ultrapassagens injustas por via das várias alterações do ECD, pela política de limitação administrativa, por vagas, de acesso aos 5º e 7º escalões. E pela precariedade que continua a níveis inaceitáveis. A maioria dos docentes em exercício, por melhor profissional que seja, não chegará aos escalões de topo.

Uma classe marcadamente envelhecida e “stressada” terá dificuldade em executar com elevada eficiência o modelo de “escola digital” para que aponta o PRR.

E o cada vez menor número de candidatos que procuram as áreas da Educação no acesso ao Ensino Superior deve ser motivo de grande apreensão, tanto mais que em vários grupos disciplinares já não há professores em número suficiente.

Quem dirá ao governo que os recursos humanos são indispensáveis para o sucesso dos recursos económicos? Os sindicatos esforçam-se por fazê-lo; mas a sua ação tem-se manifestado como insuficiente...

2. A transferência de competências na Educação para os municípios está em curso e nada indica que venha a ser travada. A mudança tem perigos e pode ter vantagens em algumas áreas onde a proximidade pode facilitar as intervenções necessárias. Os professores (nomeadamente os sindicatos, as direções das escolas/agrupamentos, os conselhos pedagógicos) terão de acompanhar criticamente estas mudanças para obstar às pretensões camarárias de intromissão nas matérias pedagógicas, na gestão das escolas, entre outras. Mas também terão de exigir que estas mudanças signifiquem as melhorias no edificado, no financiamento para atividades, na melhoria da ação social... Não intervir porque não se concorda com o processo não é uma atitude de combate. ■

Miguel André

# Nº30

FEV. 2021

## SUMÁRIO



### **4. Editorial**

### **5. Dossier. Municipalização**

#### **6. Municipalização não é solução**

#### **9. Transferência de competências para as autarquias:**

##### A legislação que convém conhecer

#### **10. Educação: Câmara Municipal de Lisboa aceita**

##### transferência de competência

#### **11. Quem manda na escola, autarquias ou Ministério?**

#### **13. A escola continua, independentemente do agente**

##### tutelar, a apresentar as mesmas deficiências

#### **15. A municipalização é discriminação**

#### **18. Contra a municipalização na educação:**

##### Um combate com mais de um século

### **20. Cidadania**

#### Os limites da liberal-democracia

### **22. A formação contínua tem de fazer sentido, quer**

#### para os professores quer para as escolas

### **24. De pequenino é que se ganha o destino**

### **26. “Se estes direitos forem vivenciados, os alunos**

#### acordam contentes por ir para a escola”

### **27. Mais uma vez de mão dada na formação contínua**

#### de docentes!

### **29. Escola/Professores**

#### A precariedade de emprego entre os professores

##### do ensino artístico e profissional mantém-se

##### na Escola Pública

#### **30. Acesso aos 5º e 7º escalões: a eliminação**

##### das vagas é urgente

#### **31. CGTP Jornada de luta pelos direitos dos trabalhadores**

#### **32. A insustentável leveza da precariedade na Ciência**

#### **34. Fundação para a Ciência e a Tecnologia atropela**

##### os direitos das mulheres cientistas

### **36. Opinião**

#### O 8 de Março em tempo de pandemia

### **37. Aos Sócios**

### **39. Consultório Jurídico**

#### Avaliação do desempenho do pessoal docente (garantias)



ficha técnica:

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



**José Feliciano Costa**

DIRETOR ESCOLA INFORMAÇÃO

# Os direitos não estão confinados

**A** pesar da aparente mudança de atitude, o ME continua, clara e intencionalmente, a bloquear qualquer negociação séria; prova-o, aliás, a última reunião realizada a 2 de fevereiro, e cuja única conclusão possível foi “nada aconteceu”. As propostas que apresentámos, através de parecer escrito e também verbalizadas, foram recebidas com algum incómodo pelos Secretários de Estado presentes. Estes colocaram dificuldades, considerando até inoportunas as propostas apresentadas, o que nos faz questionar a utilidade destas reuniões, apenas de auscultação, quando o que exigimos é um processo negocial sério e profícuo.

Quando questionados, novamente, sobre a oportunidade de calendarizarmos uma negociação para a resolução dos quatro grandes processos, que são importantíssimos para os professores como, de resto, referimos - carreira, condições de trabalho, aposentação e precariedade - o incómodo acentuou-se, o que evidencia o que sempre dissemos, não existe vontade política para resolver estas questões.

Os professores têm que voltar a dar visibilidade aos seus protestos, como aliás fizeram no dia 23 de fevereiro, quando se concentraram para entregar um abaixo-assinado contra o regime de vagas de progressão na carreira, o qual impõe um perverso mecanismo administrativo de bloqueio. Na prática, recupera outros mecanismos de triste memória e cujo objetivo era, igualmente, impedir a progressão na carreira da esmagadora maioria dos docentes, o que, agora, é agravado pela não recuperação de 6 anos, 6 meses e 23 dias de tempo de serviço. Conjugando estes dois aspetos, condena-se toda uma geração de professores a aposentarem-se em condições bastante desfavoráveis o que advém do facto de terem tido, ao longo da sua vida profissional, uma parte significativa da carreira bloqueada e suprimida.

Também um grupo de professores de Técnicas Especiais se concentraram, no dia 16 de fevereiro, em Lisboa, na escola António Arroio e na Escola Soares dos Reis, no Porto, exigindo a solução para a situação de precariedade laboral em que se encontram há vários anos, dando visibilidade às suas mais do que justas reivindicações.

No dia 25 de fevereiro os professores estiveram, igualmente, presentes nas várias iniciativas promovidas pela CGTP, dando expressão à exigência de destinar 6 % do PIB ao financiamento público da Educação.

A campanha “Rostos da Precariedade” já se iniciou e tem como objetivo dar a conhecer alguns dos rostos dos números

avassaladores da precariedade na profissão docente e no impacto deste flagelo sobre esses profissionais, bem como nas suas famílias e nos seus projetos de vida, sistematicamente adiados.

De salientar a divulgação, feita há dias, dos resultados de um questionário, da responsabilidade do Departamento do Ensino Superior da FENPROF, os quais revelam inequivocamente que em Portugal a Ciência assenta na precariedade de quem a desenvolve, os investigadores. Estes procuram uma estabilidade que não chega e, de acordo com este estudo, é a principal causa dos elevados níveis de *burnout* profissional. Vivemos, de novo, o chamado “Ensino à Distância” e os professores estão, mais uma vez, a garantir esta resposta de emergência, a qual é fundamental quando se suspende o ensino presencial. As promessas do primeiro ministro não foram cumpridas, uma vez que dez meses depois do primeiro encerramento das escolas, estas continuam a não dispor de recursos suficientes para dar uma resposta condigna num contexto tão adverso.

Assim, num inquérito recente, levado a cabo pela FENPROF, 95% dos mais de quatro mil docentes respondentes, referiram que usam os seus próprios equipamentos, internet, telemóvel e computador e que todos eles tiveram despesas acrescidas indispensáveis ao desempenho das suas atividades. Ora, segundo o previsto na lei, as despesas inerentes ao desempenho da atividade profissional em situação de teletrabalho têm que ser suportadas pela entidade empregadora, o que não se aplica aos docentes.

Agora, com o que parece ser, felizmente o abrandar dos efeitos desta Pandemia, com a diminuição de novos contágios, de mortes e de internamentos, começam a surgir as pressões para o desconfinamento e as escolas estão na linha da frente. A nossa exigência é a de que a preparação para o regresso ao ensino presencial tem que passar, forçosamente, por um processo negocial e este tem que ser rapidamente iniciado. Um regresso tranquilo e em segurança é fundamental; as nossas exigências são conhecidas e implicam a garantia do cumprimento de todas as condições sanitárias. Disso não abdicaremos.

Este é um momento em que a esperança de regressar brevemente à normalidade se mistura, também, com o receio e a dúvida, dada o clima de grande incerteza e imprevisibilidade que se vive. Mas os direitos não estão confinados e, por isso, temos que continuar a dar corpo e visibilidade às nossas reivindicações e, nunca é demais repetir, a luta é o caminho.

Saudações e até breve ■



# Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO DIGITAL N.º 30 FEVEREIRO 2021

## Municipalização

Este Dossier congrega diferentes olhares sobre a municipalização. Desde o dos participantes no debate promovido pela FENPROF em torno desta temática (com referência, também, à experiência do Brasil), ao de professores e dirigentes sindicais. Incluindo, ainda, uma compilação da legislação e uma elucidativa perspectiva histórica. Um conjunto de textos que – unanimemente, ainda que com diferentes gradientes – denunciam o sistemático desinvestimento na escola pública e os perigos deste processo de municipalização.■

# Municipalização não é solução

## Quatro olhares sobre a transferência de competências para os municípios

• Lígia Calapez e Sofia Vilarigues

|Jornalistas|



Dossier

Municipalização

**Municipalização foi o tema do segundo encontro realizado, dia 10 de fevereiro, no quadro do ciclo de debates promovido pela FENPROF. Quatro olhares diversos, que confluíram na crítica ao processo em curso.**

### **CNE – oferta educativa escolar deve caber às escolas**

Qual o olhar do CNE sobre o processo de municipalização em curso? Esta a questão a que Bartolo Paiva Campos deu resposta, lembrando vários aspetos da recomendação do Conselho Nacional de Educação. Uma apresentação que se desdobrou em três pontos: quais as competências que devem caber às escolas e quais aos municípios; que relação entre as autarquias e as escolas; os municípios poderiam ter um papel mais ativo? Em relação à atribuição de competências, o CNE é claro e recomenda “*que as competências inerentes à gestão das ofertas públicas de educação e formação sejam prioritariamente atribuídas às escolas e sejam atribuídas às autarquias locais e entidades intermunicipais, as competências relativas à criação de condições externas*”.

Como exemplos das competências atribuíveis às **autarquias**, Paiva Campos referiu, nomeadamente, apoios da ação social escolar, transportes escolares, refeitórios

escolares, as medidas de apoio às famílias fora do horário das atividades de educação e ensino. Ou, ainda, a construção, requalificação, manutenção e segurança nos edifícios e espaços escolares.

Entretanto é bom lembrar, sublinhou o orador, que o leque das condicionantes externas extravasa o abrangido pelas competências transferidas para os municípios. “Basta ter presente o impacto de todas as condições económicas, laborais, sociais, culturais, sanitárias, da vida das famílias, dos alunos e das comunidades e dos territórios onde vivam”.

Ainda relativamente às autarquias, o CNE recomenda “*que cada autarquia local só inicie o exercício das competências transferidas quando dispuser dos necessários recursos financeiros e dos adequados recursos humanos para o efeito*”. Aqui se insere - como sublinhou Paiva Campos - “a questão do possível efeito negativo da transferência destas competências relativas às condicionantes externas: provocarem assimetrias regionais ou locais, em função das capacidades das autarquias, em termos financeiros e de recursos humanos para o efeito”.

No que às **escolas** diz respeito, o CNE considera que a gestão dos recursos e dos processos indispensáveis para operacionalizar a oferta pública de educação escolar deve ser exercida pelos atores e os órgãos das escolas. E para isso devem ter as competências necessárias para o efeito. E defende que

*“o estatuto e as competências das escolas profissionais podem constituir um primeiro horizonte para a definição do estatuto e competências a atribuir a todas as escolas da rede pública”.*

Na transferência de competências para as autarquias é essencial, defende o CNE, que “*não se traduza numa relação hierárquica destas sobre os órgãos das escolas, mas apenas numa frutuosa colaboração entre ambas as instâncias*”. Recomenda, ainda, concretamente, “*que o recrutamento e colocação do pessoal não docente inserido nas carreiras de assistente operacional e de assistente técnico seja competência dos órgãos de gestão das escolas*”. Tal como toda a gestão deste pessoal.

Não é esta a realidade, lembra Paiva Campos. “Por exemplo: são transferidas competências de recrutamento e gestão do pessoal não docente; as escolas apenas dão contributos para a avaliação do pessoal não docente; têm poder disciplinar relativamente ao pessoal não docente”.

A possibilidade de os **municípios terem um papel mais ativo** é também abordada pelo CNE. “*A atual política não deve constituir um patamar para uma futura atribuição aos municípios da responsabilidade de promoção e gestão de toda oferta pública de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, contrariando o sentido inverso que estão a seguir políticas de outros países*”.

Esta questão prende-se, essen-

cialmente, “com a ideia de que as decisões, ao nível da proximidade, aumentam a probabilidade de serem mais adequadas ao contexto local e permitem também maior colaboração dos atores sociais nessas decisões”. Pode perguntar-se, disse o orador, “quais são as competências que devem ficar ao nível de proximidade e, nesse caso, no nível de proximidade, quais nas escolas e quais nas autarquias”. Para o CNE, a resposta é clara: “*devem ser atribuídas prioritariamente às escolas as competências relativas à implementação e gestão da oferta educativa escolar*”.

## A experiência do Brasil

“Gente é para brilhar, não para morrer de fome”. Com esta citação de Caetano Veloso, Heleno Araújo Filho, professor e presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação do Brasil, abriu a sua intervenção em que estabeleceu um historial da municipalização da educação neste país. “Gente tem direito à educação”, prosseguiu, é “essa luta que nós desenvolvemos em nossos países, organizados na Internacional da Educação”.

“A educação no mundo é avaliada e orientada por um organismo da economia, que é a OCDE, e não um organismo da educação. E muitas vezes as orientações que chegam em nossos países vão no sentido de descentralizar as políticas educacionais, não no intuito de garantir o direito com qualidade social, mas de facilitar a entrada do sector privado, mercantilizando, privatizando, a educação básica pública nos nossos países. O Brasil passa por isso”, sintetizou. Em 1988, “a constituição federal do Brasil consolidou os municípios como ente federativo”, estabelecendo também as suas atribuições. Sendo que “o município é o ente federado que menos arrecada recursos financeiros, mas a maior parte das atribuições das políticas educacionais estão colocadas para os municípios”. E, durante um período de 10 anos, “os municípios não conseguiram executar as suas

atribuições, por falta de condições financeiras, de pessoal, de estrutura, para atender às demandas das políticas educacionais”.

Em 1998, “foi criada a ideia de um fundo de financiamento para o ensino fundamental. A educação básica brasileira se divide em três: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O fundo, que foi pensado em 1998 para durar 10 anos, fez o foco no ensino fundamental”. Mas esse fundo, “com recursos do governo federal, só era distribuído para os estados e municípios que tivessem um custo aluno/ano abaixo da referência nacional”. Também desde 1998, se “autoriza que os governadores, prefeitos, entreguem a escola pública a organizações sociais privadas, para que elas possam fazer a gestão da escola pública”.

Em 2007, este fundo foi substituído “por um fundo que financia toda a educação básica”, com duração de 14 anos, acabou dia 31 de dezembro de 2020. “Houve de facto um investimento maior durante esse período 2007 a 2020, na perspectiva de alcançar o objetivo de universalizar o direito à educação, que também não foi concretizado. Pessoas com 18 anos de idade ou mais que não conseguiram concluir a educação básica no nosso país soma 77 milhões de brasileiros e brasileiras”. Também porque “ainda não existe a lei do sistema nacional de educação, para firmar um pacto de cooperação entre os entes federados”. Tal, conduz “a um desgaste do serviço público, da escola pública, na perspectiva de levar para a sociedade brasileira que os serviços públicos e os profissionais de educação públicas são incompetentes, não têm condições de desenvolver política educacional, e nesse sentido intensificam o processo de privatização”.

Em 2014, conquistou-se “na lei, o Plano Nacional de Educação, e em 2015, os planos estaduais e municipais de educação”.

No entanto, a partir de 2016, “com a retirada da presidente Dilma do poder, de forma arbitrária, o governo golpista de Michel Temer aprovou mudanças na constitui-

ção federal, criando uma emenda constitucional. Esta emenda constitucional proíbe que o poder público faça novos investimentos em educação até 2036”.

“E a situação em nosso país piora com a eleição de Bolsonaro em 2018. É um desgoverno completo, que não consegue dar conta deste processo. Além do debate de entregar a escola pública a organizações sociais privadas, o governo implantou um programa de militarização da escola pública, entregar a escola pública à gestão da polícia militar, do exército brasileiro, colocando as regras militares dentro das escolas públicas”. Por outro lado, “a pandemia escancara e demonstra claramente para todo o povo brasileiro a ausência de políticas públicas completas e a mentira que foi desde 1988 e 1998, de que municipalizando teríamos uma escola pública com qualidade social”.

“Não cabe imposição de política de cima para baixo, mas sim um processo de gestão democrática, onde possamos construir um diagnóstico, e apontar as políticas necessárias para o atendimento da demanda social, que queremos no nosso país”, concluiu.

## A experiência de Évora

“Não estamos perante nenhum processo de descentralização, estamos perante um processo de transferência de competências”, afirmou Carlos Pinto Sá, presidente da Câmara Municipal de Évora, no início da sua intervenção. Segundo o orador, a descentralização tem alguns princípios que estão arredados desta situação. Primeiro princípio: “para haver descentralização, isso significa que o que vamos descentralizar deve melhorar e assegurar o acesso universal aos serviços públicos”. Segundo, o princípio da subsidiariedade, ou seja, que cada competência deve estar ao nível onde é mais eficaz exercê-la. Depois, “uma descentralização significa maior autonomia e poder de decisão política, se não é uma desconcentração”. E, finalmente, “uma transferência de competências tem de ser acom-

panhada, para que seja eficaz, dos respetivos meios financeiros, e porventura outros”.

De facto, considerou Carlos Pinto Sá, nem se trata de transferência de competências, mas de transferência de encargos. E lembrou a anterior experiência da Câmara. “Nós, em Évora, já tivemos uma experiência de delegação de competências. Em 2008 foram delegadas competências de pessoal não-docente, de manutenção de edifícios escolares e situações deste tipo. Em 2008, o Ministério da Educação tinha, nesta área que foi transferida, 175 assistentes operacionais. E as escolas diziam que eram insuficientes. Ora bem, no mesmo dia em que o outro executivo da Câmara de Évora assinou esta delegação de competências com o governo da altura, foi publicada a portaria dos rácios que dizia qual era o número de assistentes operacionais que as escolas podiam ter. Quando se o foi aplicar a Évora, no mesmo dia em que foram transferidos esses 175 assistentes operacionais, o rácio retirava 45 assistentes operacionais a um rácio que era já insuficiente”. E, continuou, “nós em 2018, quando chegámos à Câmara, fizemos esta avaliação, e entendemos acabar com este contrato e devolver as competências ao governo. Porque nessa altura, nós tínhamos 34 assistentes operacionais a menos, tínhamos um défice superior a 600 mil euros e tínhamos gasto mais de um milhão de euros só numa escola, em trabalhos que não foram financiados pelo governo”. Agora, e “até ao momento, o governo ainda não apresentou sequer quais são os valores a transferir antes de acordada a transferência de competências. Aquilo que se pretende é que se transfira para os municípios os encargos e os problemas e não os recursos para responder à educação”.

Por outro lado, concluiu, “vai haver um agravamento da desigualdade entre concelhos”. Ora, considerou, “se são transferidas competências sem que haja os recursos financeiros suficientes, isso leva a que os municípios tenham

que agarrar nalgum dinheiro, se o tiverem, para cobrir o défice que exista ao nível da educação. Haverá municípios que têm mais condições para o fazer, municípios grandes, ricos. Haverá outros que não têm”.

## A visão de quem está dentro das escolas

Partindo da perspectiva de “quem está dentro das escolas”, Manuel Pereira, presidente da Associação Nacional de Dirigentes Escolares, considerou que a escola pública está hoje “entre a espada e a parede”. Ou seja: “Por um lado os defensores de um modelo de municipalização onde ressalta a vontade de alguns de uma escola completamente controlada pelo poder autárquico e, por outro, aqueles que pensam que a escola deve continuar dependente de um poder central, que trata todas por igual e não respeita a individualidade de cada uma”.

Para Manuel Pereira, o caminho a trilhar é claro: “É pela autonomia que poderemos caminhar para uma escola pública mais inclusiva e mais próxima das comunidades. Sabemos que as autarquias são parceiros privilegiados. Mas é através do reforço da autonomia das escolas que poderemos lutar pelo sucesso da educação”.

Ao longo da sua intervenção, o presidente da ANDE defendeu uma maior e verdadeira autonomia, denunciando formas de “autonomia mascarada” e de desvalorização das escolas.

“As escolas são todas diferentes umas das outras”, sublinhou. “São reflexo das comunidades em que estão inseridas”. As escolas precisam de maior autonomia para “poder dar a resposta mais certa, de acordo com a realidade local”.

O caráter dinâmico dos processos educativos “obriga a que se tomem medidas localizadas, por vezes quase individuais”, implicando, em termos de autonomia, “que haja a capacidade e a disponibilidade para atuar no tempo, sob pena de se deixarem ultrapassar ou tornarem ineficazes”. “Isso só se consegue com mais autono-

mia e mais descentralização”, sublinhou.

Ao arripio desta necessidade, “cada vez que parecia haver mais competências e mais autonomia, verificou-se que a oferta trazia consigo mais burocracia desnecessária. Um monstro que tem crescido ao longo dos anos e que afoga, literalmente, as escolas”. Ou seja: “Uma autonomia vigiada, mascarada – que tem contribuído apenas para desviar o foco daquilo que verdadeiramente interessa”.

Manuel Pereira defendeu que os processos de descentralização mais não têm sido do que “uma transferência de competências retiradas diretamente às escolas e entregues aos municípios”. O que, além do mais, levará a uma “educação a várias velocidades”, observou. “Dependemos da sensibilidade de autarcas e técnicos e dos recursos financeiros e prioridades que nada têm a ver com educação”.

O presidente da ANDE considerou ainda que municipalizar é também criar um controle mais apertado sobre as escolas e contribuir para o erguer de muros/obstáculos para a sua autonomia. O atual modelo de descentralização conduziu a “um novo patamar na administração da educação” e criou duplas tutelas. Por exemplo: “Os assistentes operacionais e técnicos trabalham nas escolas, diretamente com alunos, professores e órgãos dirigentes – mas o responsável pela avaliação é o presidente da câmara”.

“Do que precisamos é de legislação que confira mais autonomia às escolas e delimite os espaços de decisão de cada nível da administração de educação”, defendeu. “Processos participados – é esse o caminho”.

**PETIÇÃO: Não à transferência de competências para os municípios (municipalização) em Educação - <http://www.escola-publica.net/>** ■

# Transferência de competências para as autarquias

## A legislação que convém conhecer

• **António Avelãs**

Dirigente do SPGLI

A transferência de competências do Estado central para as autarquias, na sua dimensão global, é regulada pela Lei 50/2018. No caso específico da Educação, essa Lei é operacionalizada pelo Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro. A Lei 50/2018 define que a transferência das competências é “universal” (leia-se, obrigatória para todas as autarquias), mas admite que a aceitação dessa transferência seja gradual, negociada com cada uma. Previa como data-limite janeiro de 2021, entretanto alargada para o ano de 2022.

No que diz respeito à Educação, a Lei 50/2018 estabelece que são transferidas as seguintes competências (artigo 11):

### Educação

**1** - É da competência dos órgãos municipais participar no planeamento, na gestão e na realização de investimentos relativos aos estabelecimentos públicos de educação e de ensino integrados na rede pública dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, incluindo o profissional, nomeadamente na sua construção, equipamento e manutenção.

**2** - Compete igualmente aos órgãos municipais, no que se refere à rede pública de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, incluindo o ensino profissional:

- Assegurar as refeições escolares e a gestão dos refeitórios escolares;
- Apoiar as crianças e os alunos no domínio da ação social escolar;
- Participar na gestão dos recursos educativos;
- Participar na aquisição de bens e serviços relacionados com o fun-

cionamento dos estabelecimentos e com as atividades educativas, de ensino e desportivas de âmbito escolar;

e) Recrutar, selecionar e gerir o pessoal não docente inserido nas carreiras de assistente operacional e de assistente técnico.

**3** - Compete ainda aos órgãos municipais:

- Garantir o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico e secundário, como alternativa ao transporte escolar;
- Assegurar as atividades de enriquecimento curricular, em articulação com os agrupamentos de escolas;
- Promover o cumprimento da escolaridade obrigatória;
- Participar na organização da segurança escolar.

A estas competências específicas referentes à Educação é preciso acrescentar, no que respeita à **Ação Social** (artigo 12):

É da competência dos órgãos municipais:

- Implementar atividades de animação e apoio à família para as crianças que frequentam o ensino pré-escolar, que correspondam à componente de apoio à família, nos termos do n.º 4 do artigo anterior.

### Decreto-Lei 21/2019

Estas competências são mais especificamente definidas no Decreto-Lei 21/2019, que reúne num mesmo texto legal competências que os municípios já tinham com as que agora são assumidas, bem como as áreas em que há uma intervenção conjunta do governo central e das autarquias. De entre elas, destacam-se:

- **Rede educativa** (artº 3º), é definida pelo M.E em articulação com

os municípios e os agrupamentos de escolas (ou escolas não agrupadas).

Compete à Carta Educativa, elaborada pelas autarquias, a “caracterização sumária da localização e organização espacial dos edifícios e equipamentos educativos (...)” (artº 13), embora seja da competência do governo a sua aprovação final.

- **Equipamento, conservação e manutenção dos edifícios escolares (públicos)** (artº 31 e 32): Passam para a competência das câmaras municipais “a construção, requalificação e modernização de edifícios escolares”, (...) “a aquisição de equipamento básico, mobiliário, material didático e equipamentos desportivos, laboratoriais, musicais e tecnológicos”; bem como “a realização de intervenções de conservação, manutenção e pequena reparação” nos estabelecimentos. Passa ainda a ser competência das autarquias “a contratação de fornecimentos e serviços externos essenciais (...) designadamente eletricidade, combustível, água, outros fluidos e comunicações” (artº 46).

Compete-lhes ainda “(...) organizar a vigilância e segurança dos equipamentos educativos, designadamente do edificado, respetivo recheio e espaços exteriores incluídos no seu perímetro”.

NOTA: *por um lado, embora em articulação com as escolas e os municípios, a definição de rede escolar continua nas competências do governo; mas a construção e conservação dos edifícios passa para os municípios.*

No que respeita à **gestão**, é relevante a transferência para as câmaras da colocação do pessoal não docente que passa a fazer o re-

crutamento e a seleção do pessoal não docente e a integrá-lo nos seus mapas de pessoal. Note-se, porém, que os critérios e a fórmula de cálculo para determinação da dotação máxima de referência do pessoal não docente são definidos por portaria governamental.

Passa também a ser gerido pelas câmaras o fornecimento em **refeitórios escolares** (artº 35). Contudo, o preço das refeições continua a ser determinado pelo governo.

As câmaras assumem também a gestão e o funcionamento das **residências para estudantes**, bem como a conservação, manutenção e equipamento das residências (artº 37), e também a “gestão e o funcionamento das modalidades de colocação junto das famílias de acolhimento e alojamento facultado por entidades privadas (...)”

NOTA: *não se prevê a passagem para a responsabilidade das autarquias da construção de residências para estu-*

*dantes, mas apenas a gestão, funcionamento, equipamento e conservação.*

Mantém-se na competência das câmaras a definição do plano de **transportes escolares**, sublinhando-se que este deve “assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação pré-escolar e à educação escolar, incluindo os alunos abrangidos pelas medidas adicionais no âmbito da educação inclusiva” (artº 18)

A promoção e implementação da **Escola a tempo inteiro** compete às câmaras municipais. Compete-lhes designadamente: assegurar o acompanhamento das crianças no pré-escolar nos períodos antes ou depois das atividades letivas e durante as interrupções destas; a componente de apoio à família (1º ciclo) e as atividades de enriquecimento curricular.

Estas atividades são desenvolvidas conjuntamente com a gestão das escolas/agrupamentos, a quem compete a supervisão pedagógica e a avaliação. Questão “grossa” deste processo de transferência de competências é o seu **financiamento** (artºs 50 a 54).

A lógica subjacente é que o governo financiará as autarquias para a concretização das novas “competências”, através do Orçamento de Estado e de verbas provenientes de fundos europeus.

NOTA: *Como é fácil de entender, este modelo de financiamento, por um lado, pode garantir que as câmaras não se endividam devido a este processo; mas ele funciona também como limitativo à capacidade de intervenção das autarquias no sentido de melhorar o funcionamento do sistema escolar. E aqui pode surgir uma diferença significativa entre os municípios com poder financeiro (ou seja, que assumem despesa própria na prossecução dessas melhorias) e aqueles que não tem poder financeiro para tal. Por outro lado, se os municípios maiores poderão ter uma estrutura organizativa capaz de responder às novas competências, em municípios mais pequenos este objetivo pode ser dificultado por insuficiência de meios (de pessoas e de estruturas).* ■

## Educação: Câmara Municipal de Lisboa aceita transferência de competências

• **António Avelãs**

|Dirigente do SPGL|

**E**stando a operacionalização da transferência de competências “no início”, não é ainda possível avaliar o seu impacto na vida das escolas, na organização do sistema educativo, nem nas finanças autárquicas.

Uma vez que a Câmara Municipal de Lisboa (CML) faz parte do número de autarquias que aceitou já as novas competências, procurámos saber em que tal se tinha já materializado.

A CML sublinhou que já procedeu à colocação de assistentes operacionais em falta nos agrupamentos escolares mediante a abertura dos concursos, processo que vai con-

tinuar. Informou ser intenção da CML possibilitar a estes trabalhadores uma situação de estabilidade, mediante a sua integração nos mapas de trabalhadores do município. Considerou equacionar medidas para a formação destes trabalhadores, essenciais não só para o funcionamento quotidiano das escolas, mas também para a ligação entre a escola e os seus alunos.

Sobre a rede escolar, soubemos que está a ser feito, pelo LNEC, o levantamento das condições do edificado nas escolas do 2º e 3º ciclos e do secundário de modo a discutir com o M.E. o financiamento para as intervenções necessárias. Mas, esclareceu o vice-presidente da autarquia, a assunção das responsabi-

lidades nesta área será feita “caso a caso”, isto é, “escola a escola”. Ou seja: há que estabelecer prioridades e garantir para cada intervenção o financiamento governamental necessário.

A CML assegurou também o fornecimento dos “serviços externos essenciais” previstos no artigo 46º do decreto-lei 21/2019: eletricidade, combustível, água, comunicações, controlo a vigorar logo que terminem os contratos em curso.

A CML assegura também já várias áreas da chamada Ação Social, nomeadamente o aprovisionamento das refeições, área em que, segundo opiniões de diretores, há evidentes melhorias. ■

# Municipalização

## Quem manda na escola, autarquias ou Ministério?



• **Deolinda Martin**  
Dirigente do SPGL

**U**ma das grandes conquistas da revolução de 1974 foi o papel fundamental que o poder local passou a desempenhar na correção das assimetrias regionais do país. Ainda hoje Portugal apresenta diferentes graus de desenvolvimento e uma diversidade enorme de políticas municipais no que toca à educação.

Apesar de haver competências do governo central que, pela natureza da proximidade com os municípios, podem ser delegados nas autarquias, há responsabili-

dades que não deveriam sair da esfera do Estado Central.

Os sucessivos governos têm tratado a descentralização de competências, quer da Educação quer de outras áreas fundamentais, numa lógica de passar para outras entidades problemas, sem criar as devidas condições ou ajustar o enquadramento legal das mesmas. No fundo vão aplicando uma espécie de regionalização sem criar administrativamente um quadro de governo administrativo intermédio que o suporte.

No caso concreto da educação, o processo iniciou-se com o DL N°144/2008, de 28 julho, no-

qual alguns municípios, através de Contratos Execução, foram assumindo diversas responsabilidades que eram até aí do Ministério da Educação, tais como a gestão do pessoal não docente, a Ação Social Escolar, construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de Ensino Básico e Educação Pré-Escolar, transportes escolares, AEC, CAF. Dos 18 municípios que constituem a área metropolitana de Lisboa, houve sete a aderir a este processo. Através de um discurso em que o governo invocava reforço da autonomia das escolas, foram abertas as portas para a construção da “municipa-

lização”.

O DL N.º30/2015, de 12 de fevereiro, reforçou a que se tinha iniciado em 2008. Quatro municípios na Área Metropolitana de Lisboa aderiram a esses Contratos Interadministrativos de Delegação de Competências: Cascais, Óbidos, Amadora e Oeiras.

Estes municípios passaram então a responder a todos os níveis de ensino, tanto no âmbito da gestão escolar, como das práticas educativas. No entanto, o valor transferido pelo Ministério para os municípios exercerem as novas competências foi insuficiente, deixando alguns Agrupamentos perto da falência técnica. Também aqui este processo se revelou desigual. As autarquias com maior capacidade económica foram realizando reabilitações e melhorando as condições dos estabelecimentos de ensino do seu município, as que tinham menor poder económico não tinham capacidade para o fazer. Esta descentralização agudizou as diferenças entre os municípios.

Hoje, é natural encontrar na Ordem de Trabalhos das reuniões dos executivos destas câmaras temas como a gestão de matrículas, a decisão sobre instauração de processos disciplinares

**Se a proximidade dos cidadãos seria, à partida, uma mais valia para a perceção das necessidades e facilidade em resolução de problemas, o facto de depender da vontade política do executivo coloca em evidência o profundo erro da descentralização já que a escola pública é um dos pilares da democracia e deseja-se igual nas oportunidades e na qualidade para todos**

a pessoal não docente, a gestão de processos de ação social escolar, entre outros. Se os processos a alunos com aplicação de mudança de estabelecimento de ensino ainda são decisão dos agrupamentos é por delegação de competências da Presidente de Câmara nos Agrupamentos de Escolas, o que depende exclusivamente da vontade política do executivo.

Neste momento, estão a ser discutidos muitos dos Planos Estratégicos Educativos Municipais, que incluem a Carta Educativa, a qual define linhas municipais decisivas para os percursos educativos dos alunos e das alunas, estando, em muitos casos, a ser priorizados os percursos de Ensino Profissional adequados ao tecido empresarial do concelho, diferenciados de agrupamento para agrupamento, sem que haja “concorrência” entre si nas ofertas de curso. Consta deste processo, num futuro próximo, conseguir trazer politécnicos para responder à continuação de estudos no Ensino Superior nestas vertentes.

Se a proximidade dos cidadãos seria, à partida, uma mais valia para a perceção das necessidades e facilidade em resolução de problemas, o facto de depender da vontade política do executivo coloca em evidência o profundo erro da descentralização já que a escola pública é um dos pilares da democracia e deseja-se igual nas oportunidades e na qualidade para todos. Também o pessoal não docente passou a ser gerido pela câmara e, portanto, muito exposto às simpatias ou não, da sua articulação com a hierarquia autárquica, bem como a mobilidade profissional dentro dos serviços do concelho.

Com a transferência de competências para os municípios, e de forma encapotada, o governo foi procedendo ao esvaziamento dos órgãos de gestão dos agrupamentos e dos Conselhos Municipais de Educação, passando muitas delas para a esfera do

executivo camarário através de processos pouco transparentes, impondo aos professores e às escolas quaisquer medidas que a autarquia decidir.

Para escrever este texto, que pretende ser uma reflexão do que está em curso, parti da experiência vivida no meu concelho, a Amadora. Neste concelho, os projetos educativos dos agrupamentos têm de se encaixar no Plano Estratégico Educativo Municipal, pondo muitas vezes em causa a autonomia pedagógica e estratégia educativa dos Agrupamentos de Escolas, situação que paulatinamente vem a acontecer através dos inúmeros projetos e programas impostos pela Câmara.

A terminar deixo-vos algumas questões para um debate coletivo:

- Municipalização ou concentração de poder?
  - Como garantir a autonomia pedagógica, e a liberdade de ensinar e aprender perante esta concentração de poder do executivo municipal?
  - Como travar um processo que já está em marcha?
  - Como garantir que todos os intervenientes das comunidades escolares, nomeadamente, docentes, assistentes operacionais, associações de pais e de estudantes, são ouvidos?
  - Será que os encarregados de educação têm noção da verdadeira dimensão do que está em marcha?
- Penso que só acordarão quando se aperceberem do poder dos municípios sobre os currículos e da possibilidade de introdução até 25% de base local.

Este é um dos maiores desafios colocados à Educação. Sejamos capazes de fazer esta corrida de fundo em nome de uma escola digna que responda à pluralidade



Foto: Site Escola Básica D. Pedro Varela

# A escola continua, independentemente do agente tutelar, a apresentar as mesmas deficiências

• **Ana Nieto**

Delegada sindical do SPGL

**A** municipalização da Educação surge com a suposta necessidade da descentralização e de melhoria da eficácia das escolas, numa articulação com a implementação da autonomia das escolas. Nesse contexto o Município do Montijo, no início de 2020, começa a integrar nas suas competências a escola básica D. Pedro Varela. No período que antecedeu 2020 e com a passagem dos assistentes operacionais e pessoal administrativo para a gestão

municipal, a escola básica D. Pedro Varela começou a lidar diariamente com a falta de assistentes operacionais. Ao que o município se desculpabilizou sempre, apontando a legislação, com a adequação dos rácios e com o facto de não conseguir, e não ter cabimento em orçamento para contratar mais funcionários. Este problema tem sido tão grave que, nos últimos anos, houve situações de se ter que fechar algumas das valências da escola, entre elas o pavilhão de Educação Física, e blocos de salas de aula.

No início de 2020 a escola Bási-

ca D. Pedro Varela, que abrange os 2º e 3º ciclos, passa a fazer parte da delegação de competências do município do Montijo e inicia a sua “Municipalização”.

A escola básica D. Pedro Varela é uma escola em que algumas salas se encontram em elevado estado de deterioração, facto do conhecimento da autarquia, possui 14 salas que funcionam em pavilhões de madeira pré-fabricados e há muito tidos por provisórios. Estas salas apresentam buracos nas paredes e portas, em que o estado de degradação é tal, que a temperatura



no interior das salas, quer no Inverno ou no Verão, aproxima-se da temperatura exterior. Mesmo sabendo destas condições, o município do Montijo avançou com todo o processo de transferência de competências para o município.

Com as medidas decretadas no início de ano, relacionadas com o COVID-19 e com a necessidade e obrigatoriedade de arejamento das salas, as condições para professores e alunos nestas 14 salas de pavilhões em madeira tornaram-se quase desumanas. A título de exemplo, com as

**A escola continua, independentemente do agente tutelar, a apresentar as mesmas e continuadas deficiências estruturais, funcionais e a debater-se, quotidianamente com as condições lamentáveis de deterioração em que funciona, enquanto espaço de realização das aprendizagens**

baixas temperaturas das primeiras semanas de Janeiro a lecionação e permanência dos alunos nestes pavilhões tornou-se quase impraticável, devido ao frio e vento, tendo a autarquia tido conhecimento disso. Mesmo o município sabendo das condições daquelas salas, não tentou melhorar as mesmas nem que fosse com a disponibilização e colocação de aquecedores. É de salientar que muitos professores acabam durante os meses de Inverno por transportar e acrescentar ao seu material escolar o dito aquecedor, que transportam de sala em sala.

Na interrupção do Verão de 2020, a Câmara Municipal do Montijo encetou a obra de remodelação e renovação do espaço do refeitório gerido por empresa concessionada pela autarquia, e do melhoramento do pavimento do polivalente (levantamento e substituição do pavimento de vinil). Na mesma altura, Setembro de 2020, encerraram o bar/bufete da escola para remodelação e melhoramento. Obra que, aquando do confinamento que ocorreu a 22 de Janeiro, ainda não se encontrava concluída.

A situação tornou-se ainda mais grave com o decretar do encerramento e proibição de venda em cafés e restaurantes, que

aconteceu com o novo decreto sobre o confinamento do dia 15 de Janeiro, ficando toda a comunidade escolar sem alternativa à refeição do refeitório e bufete, deixando de haver qualquer acesso a “lanches”.

A delegação de competências realizada pelo Ministério da Educação para o município, em nada contribuiu, até ao momento, para a melhoria das condições de funcionamento e acolhimento dos discentes, docentes

e funcionários da escola. Digamos que, se a situação enquanto tutelada pelo Ministério redundava próximo da indiferença, havendo intervenções pontuais e de simples manutenção, assim continuou com a passagem das responsabilidades para a alçada municipal.

Com a municipalização houve uma passagem de competências e de responsabilidades sem que houvesse uma significativa melhoria e articulação entre entidades. Os problemas que havia permanecem, sem que tivessem sido respondidos e resolvidos positivamente. A escola continua, independentemente do agente tutelar, a apresentar as mesmas e continuadas deficiências estruturais, funcionais e a debater-se, quotidianamente com as condições lamentáveis de deterioração em que funciona, enquanto espaço de realização das aprendizagens, acusando as doenças do tempo e antiguidade.

Assistiu-se a um passar de competências e de responsabilização sem que isso tenha resultado na concretização dos melhoramentos das condições de trabalho e de estudo para quem frequenta esta instituição, tão necessários a uma escola que se quer de sucesso e bem sucedida. ■



# A municipalização é discriminação

• **Albertina Pena**  
Dirigente do SPGLI

**E**stá em curso um processo de municipalização da educação que, sob o manto de políticas de proximidade e de descentralização, leva a uma desresponsabilização do Estado do sistema educativo como garante do acesso universal à educação.

A lei de bases do sistema educativo prevê no seu artigo 2º que 1- *Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura nos termos da Constituição da República.* 2- *É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportuni-*

*dades no acesso e sucesso escolares.*

Com a municipalização, estes direitos ficam postos em causa e os desequilíbrios, as desigualdades e as assimetrias acentuam-se. O acesso à educação deve ser considerado como um bem de primeira necessidade e ser uma prioridade para qualquer governo como motor de evolução civilizacional.

Uma educação de qualidade não pode ficar dependente dos recursos financeiros de uma autarquia nem das suas opções ou prioridades partidárias. A existência, ou não, de recursos materiais e humanos nas escolas, também não pode ficar dependente destas prioridades.

A ilusão do nosso contentamento

não se pode bastar com o mero acaso de uma autarquia que até dá recursos às escolas, computadores a alunos em tempos de pandemia, ou coloca algumas infraestruturas e apetrechos nas escolas, muitas vezes sob chantagens, para que alunos e docentes aceitem a imposição de projetos ou desenvolvam atividades que abrihantem qualquer iniciativa autárquica e que sirvam qualquer propaganda eleitoralista. Não nos podemos deixar iludir pelos recursos que a autarquia onde nos encontramos disponibiliza, porque estaremos apenas a ver a ilha onde nos situamos e não o todo. Por um lado, um executivo autárquico pode mudar a cada processo eleitoral e com isso as

prioridades da autarquia quanto à educação podem incorrer no inverso, por outro lado, o sistema educativo tem de prover as mesmas condições de acesso à educação às crianças e jovens de todo o país. Mesmo que uma autarquia seja dotada de recursos financeiros e de um bom orçamento, a educação não pode ficar refém das prioridades ou das orientações que cada autarca entenda dar a esta área.

A pandemia que vivemos e que tem levado ao encerramento de escolas e ao ensino à distância tem posto a descoberto as desigualdades em que o acesso à educação é feito no nosso país. Temos visto inúmeros exemplos de crianças que não têm recursos digitais, nem acesso a rede de internet, nem condições habitacionais para aceder em igualdade de circunstâncias à educação a que têm direito. E, em grande parte, tudo isto se deve a um claro desinvestimento na educação porque não se providenciou uma rede pública de acesso à internet em todo o país, porque não se providenciaram recursos e ferramentas digitais a todos os alunos e professores. Ter os recursos que permitem o acesso à educação não pode depender das priorida-

**Um Estado não deve permitir que o sistema educativo fique sujeito à parcialidade e às prioridades de qualquer poder autárquico, porque desta forma estará a ser cúmplice de processos de discriminação e de exclusão do acesso universal de todas as crianças à educação.**

des ou do poder económico das autarquias. Deixar nas mãos das autarquias que uma criança ou jovem tenha condições de acesso à educação é ser cúmplice em todo um processo que acentua as desigualdades e promove a discriminação. Também, do mesmo modo, as condições de trabalho docente não podem depender dos recursos da autarquia para acesso a redes de internet, equipamentos ou outros. O Estado tem de garantir as condições de trabalho para os docentes em qualquer ponto do país.

Desde há muito tempo que a vontade de dominar a educação vem evoluindo através da alteração de um modelo de gestão que deixou de ser democrático e que está desenhado para se encaixar em todo este processo de municipalização, através, por exemplo, do esvaziamento de competências das escolas para as autarquias e do modelo de flexibilização curricular desenhado para permitir às autarquias a imposição de projetos nas escolas e, desta forma, haver uma grande ingerência na definição curricular.

A tão propagada autonomia das escolas fica cada vez mais diminuída e na dependência direta de autarcas, muitos deles sem escrúpulos e que usarão de todos os meios chantagistas/eletoralistas para exercer os seus poderes sobre as direções das escolas que, por sua vez, ditarão os seus poderes sobre os professores e restante comunidade educativa. Exemplo disso são as AEC que, sendo geridas pelos municípios, impõem horários de funcionamento às escolas, professores e alunos. Dando prioridade a atividades que deveriam ser extracurriculares, de carácter eminentemente lúdico e opcionais. Estas atividades sobrepõem-se à atividade curricular dando primazia aos interesses autárquicos, criam instabilidade e alargam os horários de alunos e docentes. Perante esta situação, os docentes não são ouvidos. As direções, em muitos casos, obedecem às imposições chantagistas das autarquias e, assim, os horários passam a ser definidos

pelas autarquias.

Por outro lado, a flexibilidade curricular permite que as autarquias imponham projetos às escolas numa clara ingerência quanto às opções curriculares. Estes projetos, na maior parte dos casos, são impostos às turmas e professores não tendo, na maior parte das vezes, a opção de dizer não, até perante a extensão dos currículos que tem de ser trabalhada e num claro desrespeito pela autonomia do trabalho e métodos pedagógicos consoante previsto no artigo 4º, alínea c, do ECD. Muitos destes projetos, alheios às escolas, resultam de candidaturas a financiamentos europeus feitos de forma *ad hoc*, porque apenas visam o recurso a mais financiamento por parte dos municípios, e para os quais as escolas nem sequer foram ouvidas. Estes projetos servem ainda um processo de empregabilidade precária, tendo por base o amiguismo, partidarismo e outras chantagens. Estes projetos que são impostos às escolas, com recurso a mão-de-obra muito barata, pretendem em muitos casos tentar suprir faltas de professores ou resolver situações de falta de recursos para apoios a alunos ou outras, como sejam a falta de recursos para resolver problemas de indisciplina e outros, numa clara desvalorização da classe docente e dos profissionais da educação.

Desta forma, com pezinhos de lã, as autarquias vão comandando a organização das escolas ao nível de horários, de recursos humanos e materiais. Os professores vão sendo arredados das decisões e o Estado desresponsabiliza-se da assunção das responsabilidades que lhe cabem em termos de educação.

O engodo da municipalização também se verifica com a transferência da gestão das assistentes operacionais. Havendo falta de assistentes operacionais nas escolas, o ME passa esta responsabilidade para as autarquias sem a devida transferência do montante financeiro para a colocação de mais assistentes operacionais que, desta forma, ficam com o



encargo de mais um problema para o qual não conseguem, em muitos casos, ter solução. Sob a tutela das autarquias, a assistentes operacionais e outros técnicos das escolas é-lhes requerida disponibilidade para a realização de trabalho ao nível da autarquia, que poderá ser numa escola ou noutra serviço qualquer do município, deixando desta forma de haver um vínculo laboral ao local de trabalho e ficando à mercê do poder discricionário da autarquia. Por outro lado, aquilo que poderia ser visto como uma gestão de proximidade torna-se prejudicial e agrava-se em municípios mais pequenos (onde toda a gente se conhece) e onde o poder da autarquia sobre os municípios é maior, quer seja por fatores de empregabilidade ou de apoios sociais. Esta dependência cria nos municípios uma maior subjugação aos poderes da autarquia, que é quem dispõe dos recursos financeiros e do poder da sua gestão e distribuição.

Um Estado não deve permitir que o sistema educativo fique sujeito à parcialidade e às prioridades de qualquer poder autárquico, porque desta forma estará a ser cúmplice de processos de discriminação e de exclusão do acesso universal de todas as crianças à educação. Uma criança, em qualquer ponto do país, tem de ter a mesmas condições de acesso à educação. Quando o Estado promove um processo de municipa-

lização da educação, está também a promover as desigualdades e a acentuar assimetrias no acesso à educação.

Tem havido alguns aliciantes enganosos lançados às autarquias para a aceitação da municipalização: desde a promessa de transferência de montantes financeiros que não chegam a concretizar-se ou, quando isso acontece, tornam-se claramente insuficientes para a resolução de todos os problemas/encargos também transferidos. No início de todo este processo, e como mais um atrativo para os autarcas com vontade de gerir o pessoal docente e o seu recrutamento, chegou a estar em cima da mesa a fixação de um número adequado de docentes por município, havendo promessas de um financiamento de 6000 euros por cada professor que a autarquia conseguisse reduzir abaixo do tal número adequado. A tentativa da alteração dos concursos de professores tem sido recorrente com a vontade de o ME se livrar de mais uma responsabilidade educativa.

Não ter estado ainda previsto em nenhum processo de transferência de competências a gestão/contratação de pessoal docente não nos deve deixar descansados quanto à luta necessária para travar este processo, porque esta é uma das vertentes que têm sido reiteradas e para as quais o ME tem ensaiado algumas tentativas, como seja, por exemplo, a con-

tratação a nível de escolas.

Se este processo de gestão está a sufocar a democracia nas escolas, aliado à municipalização, tenderá a pôr fim a qualquer processo democrático e de autonomia das escolas, que ficarão na dependência de esquemas hierárquicos (autarca – diretor) numa subordinação à chantagem eleitoralista/partidária e aos interesses locais.

No Brasil, por exemplo, onde este processo foi implementado, há diferenças salariais, entre outras, de município para município e uma crescente desvalorização da escola pública com vista à sua privatização.

Uma educação pública de qualidade assenta na autonomia dos seus profissionais, nas suas condições de trabalho e na valorização do sistema educativo como fator primordial de desenvolvimento de um país. Não investir seriamente na educação é contribuir para um país que se desenvolve a diferentes velocidades e onde o Ministério da Educação/governo falham aos que mais precisam.

A nossa luta para que todas as crianças tenham acesso à educação em igualdade de circunstâncias tem de continuar, a par com a luta pela dignidade da profissão onde todos os docentes têm de ter também os mesmos meios/recursos para o exercício da profissão. Ao processo de municipalização temos, claramente, de continuar a dizer não. ■

# Contra a municipalização da educação

## Um combate com mais de um século!

• **Francisco Almeida**

!Membro do SN da FENPROF!

**N**os séculos XX e XXI, esta é quarta vez que os professores portugueses são confrontados com a municipalização da educação.

Em 1911, os homens da Primeira República retomaram o projeto de municipalização da educação que, em 1878, fazia parte das propostas de Rodrigues Sampaio.

À época, o argumento do poder era o de que a solução centralista em vigor, desde o Marquês de Pombal, tinha resultados muito fracos.

No entanto, a vida não confirmou um dos objetivos dos homens da Primeira República. A sua tese apontava para que, municipalizando o sistema educativo, os poderes locais investiriam na educação, pondo fim aos desequilíbrios regionais. Mas, de facto, foram os municípios com mais recursos e com índices de escolarização superiores que mais investiram na educação.

Tratou-se de um processo que mereceu fortíssima contestação dos professores. Nóvoa<sup>(1)</sup> afirma que, excluindo as questões salariais, nenhum outro tema reuniu maior unanimidade entre os professores, contra as opções dos governos da Primeira República. Segundo Nóvoa, os argumentos dos professores contra a municipalização da educação centraram-se em três aspetos: incompetên-

cia dos responsáveis municipais em matéria de educação; impedir o atraso no pagamento dos salários; comportamento dos caciques locais. Com argumentos semelhantes, também em 1878, os professores contestaram as propostas municipalizadoras de Rodrigues Sampaio. As posições dos professores fundavam-se em razões objetivas uma vez que “nem sempre os municípios aplicavam as verbas expressamente realizadas para o pagamento dos professores a tal fim, distribuindo-as muitas vezes por outras necessidades municipais. Utilizavam e desviavam, frequentes vezes, verbas com o geral protesto e prejuízo dos professores”.<sup>(2)</sup> Sousa Fernandes<sup>(3)</sup> refere que situação semelhante se verificou na Primeira República uma vez que voltou a acontecer o “desvio da contribuição municipal para a instrução primária, para outras finalidades”, razão suficiente para a “oposição dos professores primários à sua transferência de funcionários do Estado para funcionários municipais, pois, viam nesta transferência uma ameaça à sua estabilidade económica e à sua independência em relação às influências locais”. Ainda durante a Primeira República, e num curto espaço de seis anos (1919 a 1925), o conflito entre professores e governo esteve sanado com a criação das Juntas Escolares municipais. Tratava-se de estruturas municipais com a participação de professores elei-

tos e responsáveis dos municípios. Assumiam responsabilidades na organização da educação ao nível municipal mas, ao contrário da legislação de 1911, permaneciam sob responsabilidade do estado central as nomeações de professores (os concursos de hoje) e os salários.

Na sequência do Congresso Pedagógico de 1920 a revista *A Federação Escolar*<sup>(4)</sup> escrevia “As Juntas Escolares serão defendidas à *outrance* pelo corpo docente” e se “as Juntas Escolares forem suprimidas, os professores não terão outro caminho a seguir: fechar as portas das escolas”.

Canhão Júnior, representante em Portugal da Internacional dos Trabalhadores da Educação, defendia que “os técnicos detêm e são responsáveis por uma parte da direção do ensino”.<sup>(5)</sup>

A criação das Juntas Escolares foi uma importante vitória dos professores que pôs fim à municipalização imposta em 1911, ainda que, em Maio de 1925, lhe tenham sido retirados alguns poderes. O fascismo, logo em 1926, viria a pôr-lhe fim.

Após a Revolução de Abril a questão da municipalização voltou a colocar-se com a propostas de Orçamento do Estado de 1984 e 1985.

“Em Novembro de 1983, os professores, as autarquias e a opinião pública interessada foram confrontados com o absurdo (...) da Proposta de Lei do Orçamento

[para 1984] prever (...) a transferência para os municípios de todas as competências no respeitante à educação pré-escolar e ao ensino primário, incluindo os vencimentos e a ação disciplinar dos educadores e professores”.<sup>(6)</sup> O protesto e a luta dos professores fizeram recuar o Governo PS/PSD [Mário Soares, Mota Pinto]. “É conhecida a reação dos professores contra essa proposta de lei, que levou os grupos parlamentares dos partidos que integravam a coligação governamental a apresentarem e a fazerem aprovar uma proposta de alteração ao artigo 43º, que exclui os professores e educadores da transferência pretendida pelo Governo”.<sup>(7)</sup> Ciclicamente esta questão da municipalização da educação aparece nas opções políticas dos governos do PS, PSD e CDS. Em 1985, os delegados à 1ª Conferência Nacional do Ensino Primário afirmavam que “(...) é um tema da moda, mesmo para aqueles que no seu quotidiano tudo fazem para agravar a centralização e burocratização do aparelho de Estado. (...) Para outros surge como a forma expedita de transferir para outros a responsabilidade por uma política que tem agravado as condições de vida da população portuguesa (...)”.<sup>(8)</sup> Desde 1984, foi publicada uma imensa panóplia de legislação em que foram empurradas para os municípios diversas responsabilidades - transportes escolares, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e ocupação de tempos livres, refeições do 1º CEB e Pré-Escolar, instalações escolares 1º CEB e Pré-Escolar, cartas educativas e até pessoal não docente em muitos municípios.

Mais tarde, a troika e o governo PSD/CDS quiseram dar mais um passo na degradação e privatização da Escola Pública e na precarização e ataque aos direitos dos trabalhadores docentes e não docentes.

Já em cima do final do ano letivo 2013/14, o governo PSD/CDS começou a negociar com uma

dúzia de autarquias um processo de contratualização da atribuição aos municípios de mais e novas responsabilidades em matéria de educação. Verdadeiramente, este processo era filho da chamada reforma do Estado<sup>(9)</sup>, aprovada como resolução, em Conselho de Ministros, a 8 de Maio de 2014. Aí se aponta este caminho de desresponsabilização do Estado nas diferentes áreas das suas funções sociais, com dois objetivos explícitos *preto no branco* – reduzir o financiamento público dessas áreas e abrir o caminho para a gestão privada de diferentes estruturas e áreas de intervenção do Estado.

Em 2015, na proposta de “contrato interadministrativo de delegação de competências” o governo propõe-se entregar às câmaras municipais 50% do valor total que for cortado no financiamento das escolas do respetivo município. Ou seja, nessa versão do contrato, qualquer que seja o corte efetuado a câmara municipal recebe 50% do valor desse corte - pode ser, por exemplo, no aquecimento, nas cantinas, na ação social escolar ou em salários.

Estava tudo claro. O governo queria dispensar/despedir professores, mas queria que fossem as autarquias a assumir o odioso dessa decisão. Quando a preparação desta tramoia foi divulgada<sup>(10)</sup>, o Ministro da Educação veio afirmar que, *por enquanto* (!), esta matéria não seria incluída na contratualização com as autarquias.

Mais claro que Nuno Crato foi Passos Coelho em Valença do Minho<sup>(11)</sup> quando afirmou “ainda [!!!] não conseguimos que a transferência de competências possa abranger a colocação de professores”.

Entretanto, em 2015, a FENPROF, em conjunto com outras organizações, desenvolveu uma consulta por voto secreto que contou com a participação de 53.696 docentes e com 97,83% deles a dizer não ao processo de municipalização da educação.

Eis que chegados a um governo minoritário do PS, António Cos-

ta e Rui Rio celebram, em 18 de Abril de 2018, o célebre acordo sobre a transferência de competências para as autarquias. Daí para cá a história é mais conhecida e está mais fresca nas nossas memórias. A Assembleia da República e o governo fizeram aprovar legislação que, contra a opinião dos professores, do Conselho Nacional da Educação, de muitos autarcas e organizações de diretores, retira às escolas e agrupamentos os seus parcos poderes de decisão a atribuí-los às câmaras municipais.

É preciso continuar o combate contra o processo de municipalização que o governo tem em curso. Por agora assume grande importância a subscrição da petição em [www.escolapublica.net](http://www.escolapublica.net) ■

<sup>(1)</sup> NÓVOA, António. *Le temps des professeurs*, Vol II, Lisboa, INIC, 1987

<sup>(2)</sup> CAPELA, José. O município e a escola primária do século XIX, in: *Autonomia contratualização e município*, CF Escolas Braga Sul, 2000, cit. in: ALMEIDA, Alberto de Jesus, O papel dos municípios na educação em Portugal, Revista Iberoamericana de Educación

<sup>(3)</sup> FERNANDES, António Sousa, *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário*, Braga, Universidade do Minho, 1992

<sup>(4)</sup> *A Federação Escolar*, 10 Janeiro, 1920, cit in: NÓVOA, António. *Le temps des professeurs*, Vol II, Lisboa, INIC, 1987

<sup>(5)</sup> JÚNIOR, Canhão, “O próximo congresso da classe – A questão capital”, *A Federação Escolar*, 23 Julho, 1921, cit. In: NÓVOA, António. *Le temps des professeurs*, Vol II, Lisboa, INIC, 1987

<sup>(6)</sup> Resolução da 1ª Conferência Nacional do Ensino Primário, FENPROF. Figueira da Foz, 21 e 22 de Novembro, 1985. Publicada como Suplemento ao Jornal da FENPROF nº 24, Abril.1986

<sup>(7)</sup> FENPROF, *idem nota 6*

<sup>(8)</sup> FENPROF, *idem nota 6*

<sup>(9)</sup> [://www.portugal.gov.pt/me-dia/1415676/20140508%20vpm%20um%20estado%20melhor.pdf](http://www.portugal.gov.pt/me-dia/1415676/20140508%20vpm%20um%20estado%20melhor.pdf)

<sup>(10)</sup> FENPROF divulgou os documentos que MEC negociava em segredo com algumas câmaras municipais. Vg. [www.fenprof.pt](http://www.fenprof.pt) - *MEC propõe prémio para câmaras que trabalhem com menos docentes*, Jornalista FÁRIA, Natália, Público, 5 de Julho.2014

<sup>(11)</sup> *Primeiro-Ministro diz que colocação de professores deve ser descentralizada*, Jornalista FERREIRA, Ana Bela, DN, 21 de Outubro 2014. *Colocação de professores deve ser competência a descentralizar*, jornal Sol, 21 de Outubro de 2014

# Os limites da liberal-democracia

Joaquim Jorge Veiginha

A liberal-democracia caracteriza-se pela combinação de duas componentes em permanente tensão: a componente liberal e a componente democrática. A primeira concebe o indivíduo como um átomo isolado sem relação com os outros ou competindo com estes no mercado regido por uma ‘mão invisível’; a segunda, pelo contrário, concebe-o na sua relação de interdependência com os demais, como indivíduo que se associa aos outros para intervir ativamente na comunidade política.

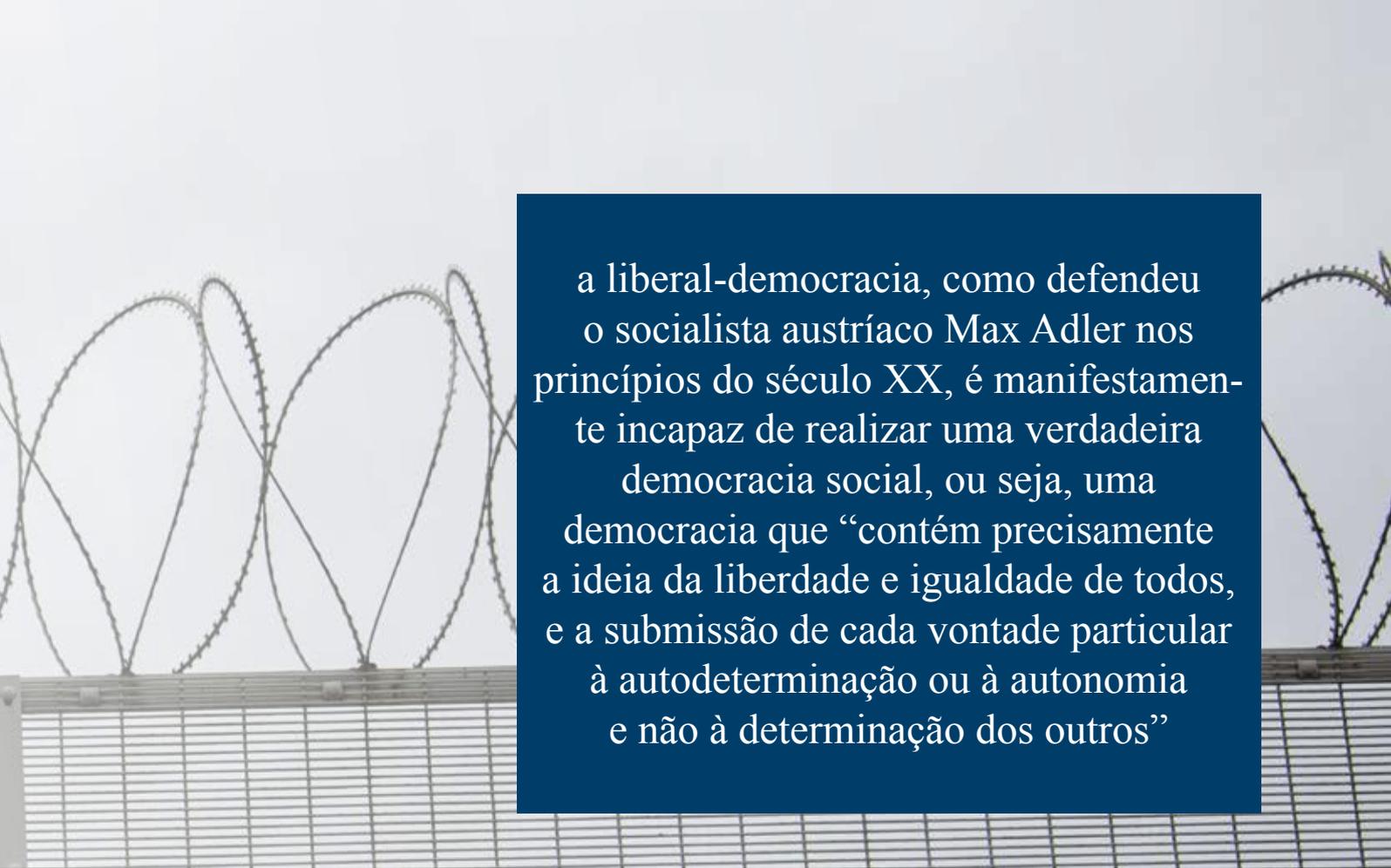
Na sua versão liberal, a liberal-democracia limita-se a garantir a igualdade jurídica de todos perante a lei, a proteção da propriedade privada, considerada como um direito natural, a liberdade das trocas e dos contratos entre privados, tendo como enquadramento político um Estado representativo que é incapaz de superar as fraturas e diferenciações sociais que se desenvolvem no seio da sociedade civil. Pelo contrário, a sua componente democrática caracteriza-se pelo estabelecimento de políticas sociais redistributivas que visam combater

as crescentes desigualdades sociais resultantes do funcionamento da ‘mão invisível’ do mercado, bem como pela constituição de formas de propriedade social e pela participação dos produtores e consumidores na direção da produção. A primeira baseia-se numa competição de interesses que visam satisfazer-se uns à custa dos outros, enquanto a segunda centra-se, pelo contrário, numa solidariedade de interesses que cooperam entre si tendo em vista do bem comum.

## A ascensão dos fascismos

A história da liberal-democracia expressa o antagonismo entre a sua componente liberal, individualista possessiva, proprietária e a sua componente social, democrática, cooperativa. Quando a primeira se torna dominante ou se sente ameaçada a capacidade da liberal-democracia, conseguir institucionalizar os conflitos resultantes do alargamento das fraturas sociais através do sistema representativo entra em crise e muitos liberais não hesitam em apoiar ‘estados de exceção’, ou seja, regimes ditatoriais, como

aconteceu com o regime de Mussolini após a Marcha sobre Roma em 28 de Outubro de 1922, no contexto de um grande antagonismo social caracterizado pela ocupação de fábricas e de terras pelos operários e camponeses no norte do país, furiosamente reprimida pelas ‘camisas negras’, as tropas de choque do fascismo. A ‘oferta’ do poder a Mussolini pelo monarca italiano, apesar do partido fascista ter elegido apenas 35 deputados nas eleições de 1921, foi subscrita pelos liberais e pelo Partido Popular, futura Democracia Cristã italiana, que viabilizaram a formação do seu governo, apesar da oposição dos partidos socialista e comunista. Num contexto diferente, a República de Weimar, que se constituiu na Alemanha após a queda do II Reich estabeleceu uma série de medidas sociais e políticas revolucionárias, de que se destacam, para além do sufrágio universal, a proteção no desemprego e na doença, férias pagas, reconhecimento do direito de organização dos trabalhadores agrícolas, proibição dos despedimentos arbitrários e regulação do trabalho ao domicílio em que os trabalhadores não tinham direitos e eram sobreexplorados. Estas me-



a liberal-democracia, como defendeu o socialista austríaco Max Adler nos princípios do século XX, é manifestamente incapaz de realizar uma verdadeira democracia social, ou seja, uma democracia que “contém precisamente a ideia da liberdade e igualdade de todos, e a submissão de cada vontade particular à autodeterminação ou à autonomia e não à determinação dos outros”

didadas foram fortemente contestadas pelos liberais e conservadores, com a prestimosa ajuda da esquerda radical minoritária no movimento operário que tentou derrubá-la em 1919, tornando-se objetivamente responsável pela tutela militarista a que aquela foi submetida e que esteve na origem da ascensão do nazismo.

### **A crise do liberalismo e o seu renascimento das cinzas**

O descrédito do liberalismo no período posterior à Segunda Guerra Mundial inaugurou um novo período em que a componente democrática, social da liberal-democracia predominou pela primeira vez na sua história. Prova disso é que, como disse o historiador britânico Donald Sassoon, entre “1945-1950 nenhum elemento liberal pró-capitalista se tornou governo em todos os países da Europa”. A Grã-Bretanha, em que o Partido Trabalhista tinha vencido as eleições, foi o ponto de partida de uma nova ordem social e política que alargou as conquistas da República de Weimar:

nacionalização dos setores estratégicos, Serviço Nacional de Saúde, sistema público de segurança social, políticas sociais redistributivas e elevada progressividade dos impostos diretos. Estas conquistas estenderam-se à maior parte dos países da Europa ocidental no contexto da Guerra Fria em que os grupos económicos e financeiros dominantes foram obrigados a aceitá-las tacitamente em troca da preservação da propriedade privada oligopolista e do controlo da gestão dos processos produtivos.

A tentativa de construção de uma democracia social e económica no velho continente foi, porém, votada ao fracasso, pois o chamado ‘modelo social europeu’ foi incapaz de pôr em causa os privilégios dos grandes grupos económicos e financeiros que pacientemente esperaram pelo momento oportuno para renunciar ao contrato social que tinham tacitamente subscrito. Foi precisamente na Grã-Bretanha, em 1979, que se desencadeou a ofensiva conservadora que iniciou o desmantelamento das conquistas sociais do pós-guerra: privatizações, redução brutal da progressividade fiscal e dos impostos diretos sobre os

mais poderosos, liberdade absoluta de mercado, corte drástico nas despesas e nas prestações sociais. Esta ofensiva foi favorecida pela redução da base de apoio ao Estado social em consequência das elevadas taxas de inflação que prejudicaram as classes trabalhadoras e médio-baixas, bem como os pequenos e médios empresários, restabelecendo o predomínio do neoliberalismo no contexto da liberal-democracia. Este permanece dominante até hoje, tendo como consequência o agravamento das desigualdades sociais que estão na origem da ascensão da extrema-direita.

Em suma, a liberal-democracia, como defendeu o socialista austríaco Max Adler nos princípios do século XX, é manifestamente incapaz de realizar uma verdadeira democracia social, ou seja, uma democracia que “contém precisamente a ideia da liberdade e igualdade de todos, e a submissão de cada vontade particular à autodeterminação ou à autonomia e não à determinação dos outros”. ■

# A formação contínua tem de fazer sentido, quer para os professores quer para as escolas

“Formação contínua - Percursos e perspetivas”, foi o tema da videoconferência, promovida pelo SPGL em 28 de janeiro e que contou, como oradores, com Manuela Esteves, Joaquim Raminhos e Marta Alves. Um debate em que todos confluíram na ideia – e exigência – de uma formação contínua de qualidade, contextualizada, com significado e continuidade. Esta reflexão, como vários intervenientes a designaram, inscreve-se também na construção de um projeto do SPGL, de oferecer, aos seus sócios, uma formação contínua com qualidade.

The banner features a white background with a yellow and red horizontal band. At the top left, it says '28 de janeiro' and '15H00-17H30'. A red box contains the word 'Videoconferência'. The SPGL logo is in the top right. The main title 'FORMAÇÃO CONTÍNUA' is in large white letters on the yellow band, with the subtitle 'Percursos e perspetivas' below it. A list of speakers (Manuela Esteves, Joaquim Raminhos, Marta Alves) is on the left. On the right, there are circular images of people and mathematical symbols like  $(+ + +)$  and  $(- - -)$ . At the bottom, there is a registration link and a Zoom meeting ID.

Lúgia Calapez  
Jornalista

“O obrigatório, o necessário e o desejável” na formação contínua, foi o tópico central na intervenção de Manuela Esteves, membro do Conselho Geral do SPGL. Que nos falou também das dificuldades da sua concretização em contexto escolar e do papel dos sindicatos. Sem esquecer o caminho entretanto percorrido, para que o SPGL também contribuiu de forma significativa. Abordando o primeiro tópico de forma múltipla, Manuela Esteves começou por valorizar a relação **entre formação contínua e desenvolvimento profissional**.

Serão ambas a mesma coisa? Talvez, se entendermos que “a formação contínua não é só formação formal”, disse. E envolve a não formal, a que decorre do trabalho com alunos e colegas - “as experiências que vamos tendo com alunos, são bastante formativas”, tal como o trabalho colaborativo e de equipa com colegas, de que “também decorrem mudanças nas nossas pers-

petivas”. Abarcando ainda a informal, que “é a que todos nós temos enquanto cidadãos, que vivem num determinado tempo e numa determinada sociedade”. Só que, na prática, “tudo acaba por se centrar na formação formal”.

Uma outra questão relevante: **que relação entre a formação inicial e a formação contínua?** “A formação inicial não pode ser vista como finalizada. Na melhor das hipóteses é apenas uma preparação para a entrada na profissão”, afirmou Manuela Esteves. Pelo que, defendeu, “a formação contínua deveria começar no exato momento em que os professores entram na profissão”.

Entre o seu caráter obrigatório e o necessário, é essencial lembrar **para o que é que serve** a formação contínua. E serve fundamentalmente para duas coisas. Melhorar as aprendizagens dos alunos, a todos os níveis – este é o objetivo primeiro. Contribuir para o desenvolvimento e satisfação pessoal dos professores e o fortalecimento da sua identidade profissional. “É por esta ordem que eu coloco a importância da formação contínua”, sublinhou.

**Compatibilizar o obrigatório, o necessário e o desejável** da formação contínua não é linear. Manuela Esteves defendeu que tal exige “identificar necessidades, interesses e expectativas dos professores individuais e das escolas como organizações”. Ou seja, “a formação contínua tem que fazer sentido face a necessidades – quer dos professores, quer das escolas”. E alertou para que “alguma coisa tem de mudar – sob risco de a formação aparecer como mais uma exigência – porque é preciso ter os créditos...”.

Em síntese – “A legitimação da necessidade da formação contínua passa pelo reconhecimento da necessidade e pelas formas desejáveis como a formação se concretize”.

## Dificuldades na concretização em contexto escolar

Nem sempre o desenvolvimento profissional pode ser pensado como “uma espécie de caminho ascendente”, realçou a oradora. Também pode haver retrocessos.

Considerando o desenvolvimento profissional envolvido em três círculos – formação formal, não formal e informal; a escola e relações interpessoais; contexto socioprofissional e condições de trabalho – Manuela Esteves sublinhou que “conforme haja articulação entre estas sucessivas esferas, ou não, assim nós temos condições para que o desenvolvimento profissional dos professores seja positivo ou, pelo contrário, para que haja um retrocesso”.

Neste âmbito, são várias as dificuldades. Desde a ausência ou escassez de espaços/tempo para formação e trabalho colaborativo a lideranças pouco esclarecidas, passando pela resistência de alguns professores, acomodados a ações de formação rápida.

De referir que, tal como em Portugal, nas escolas dos países que participaram no último estudo TALIS, publicado em 2019, a formação contínua estritamente teórica e dirigida ao professor individual, é dominante. Não somos originais.

## O papel dos sindicatos

Também nesta área – de formação contínua dos professores – não é de somente o papel dos sindicatos. Manuela Esteves indicou várias competências: ter conhecimento aprofundado e atualizado das realidades da formação inicial e da formação contínua; dar expressão a críticas fundamentadas e propostas sistemáticas no campo da formação; ganhar os professores para a importância individual e coletiva da formação e estimular o gosto pela formação; divulgar experiências bem sucedidas de práticas de formação contínua; ter uma agenda regular de trabalho com instituições que formam professores. E, por último, negociar com o poder político medidas de viabilização de projetos formativos com valor para escolas e professores.

## Através da formação, temos de preservar um espaço para pensar

Até há pouco diretor da *Rede de Centros de Formação de Associação de Escolas “Entre Tejo e Sado”*, em que hoje continua a trabalhar como consultor, Joaquim Raminhos deu-nos um testemunho de quem está no terreno,

começando por sublinhar a importância de preservar espaços de reflexão, num tempo em que o tempo falta aos professores, “remetidos para funções muito executivas”.

Impõe-se assim, defendeu, “exigir a formação contínua como uma ordem natural da nossa formação. Um contributo fundamental para a cultura profissional. Para uma atualização permanente”. E não limitando-a à progressão na carreira.

Neste sentido, considerou que a formação em contexto de trabalho deve ser concebida dentro das próprias escolas. Começando, naturalmente, pelo diagnóstico de necessidades. “As propostas de formação contínua apresentadas aos centros de formação têm que corresponder àquilo de que os professores precisam para se realizarem, quer do ponto de vista pessoal que do ponto de vista profissional”, sublinhou.

Importa, ainda, velar pela qualidade da formação. O que significa, nomeadamente, uma avaliação da formação pelos próprios formandos, em três momentos: as expectativas, a avaliação da formação e um questionário de impacto.

A formação, em si, “é um incentivo ao trabalho colaborativo”, salientou Joaquim Raminhos. Um trabalho colaborativo e de partilha que é cada vez mais importante, recusando o ambiente criado, que o destruiu, ao remeter os professores “para um trabalho muito administrativo (uma carga burocrática muito grande) e pouco de pensadores”. “Temos que ter espaço para pensarmos educação, para pensarmos a nossa profissão, para estarmos à altura dos desafios que nos colocam”, concluiu.

## Formação contínua em tempo de pandemia

Numa apresentação centrada nas “oportunidades e limitações” da formação contínua em tempo de pandemia, Marta Alves, diretora do Centro de Formação de Montijo e Alcochete, lembrou as grandes e súbitas exigências que estes tempos de pandemia colocaram aos professores, com as correspondentes novas e urgentes necessidades educativas – literacia tecnológica, plataformas, ferramentas online. Esta nova realidade levou a uma refle-

xão na *Rede de Centros de Formação de Associação de Escolas “Entre Tejo e Sado”*, em que Marta Alves participa. As plataformas de ensino/formação à distância, os MOOC (cursos massivos abertos online), são, sem dúvida, ferramentas poderosas. Mas, “será suficiente? O professor poderá ser substituído por uma plataforma? A formação à distância irá substituir ou ter um espaço muito grande no futuro da formação e do ensino?”

Questões que levaram a uma reflexão conjunta, num caminho que se corre o risco de “vir a tomar de forma irrefletida”.

Antes do mais, como deve ser a formação contínua (de qualidade)? Como grandes linhas, Marta Alves elencou: ser intencional (isto é – deve servir para alguma coisa); ser contínua (e não pontual); ser sistémica (é muito complexa, abrangendo simultaneamente várias áreas); ser contextualizada (cada escola é uma escola). Um processo que, necessariamente, exige tempo.

Este “novo normal” é uma oportunidade, uma limitação?

Como resposta, a reflexão produzida pela *Rede*, apontou, como limitações: domínio das TIC não é suficiente (não podemos transferir práticas pedagógicas); formações em massa e pontuais são pouco impactantes (não há tempo nem espaço para reflexão); relação pedagógica fraca ou inexistente.

Em relação às oportunidades, destacou: apropriação por parte dos docentes de novas ferramentas de trabalho on-line; bem como as metodologias específicas e eficazes para este tipo de modalidade de trabalho a realizar com todos os alunos; capitalizando estas iniciativas a favor da diversidade de métodos e processos de ensino - para uma escola alicerçada nos princípios de inclusão que tem norteado a política educativa.

Numa nota de otimismo, que perpassou a sua intervenção, vale a pena sublinhar: “durante o período em que a progressão na carreira esteve congelada, alguns de nós, como diretores de Centros de Formação, comentávamos que nunca tínhamos tido tanta formação e tanta adesão à formação, numa altura em que não havia a necessidade de créditos”. Um significativo sinal de mudança, também referido por Joaquim Raminhos. ■

# De pequenino é que se ganha o destino

Foi numa data carregada de sentido – 27 de janeiro, dia em que se comemoram as vítimas do holocausto e, também, o encerramento do campo do Tarrafal – que se realizou a primeira conversa do ciclo, promovido pelo Museu do Aljube Resistência e Liberdade, “Cidadania, porque sim”. “De pequenino é que se ganha o destino: cidadania e inclusão na escola”, com David Rodrigues<sup>(1)</sup>. Uma conversa que se prolongou por um amplo debate, mas de aqui nos limitamos a dar uma nota sintética dos cinco pontos em que se desdobrou a sua apresentação.



Lígia Calapez  
Jornalista

## Porquê valorizar cidadania e inclusão, em particular na educação e em particular nas primeiras idades?

Antes do mais, começou por sublinhar David Rodrigues, porque todo o conhecimento que temos atualmente aponta para que “as experiências que nós temos na infância e na juventude acabam por se tornar muito determinantes para toda a nossa vida”. Uma ideia corroborada por Freud. Por Piaget, que defendeu que a inteligência se constrói nos primeiros anos de vida. Por Vigotski, “o grande educador russo, que nos falou da importância que tinha o modelo socio-histórico”, da apropriação de uma cultura, pela criança, e de como essa cultura é determinante para ela organizar a sua personalidade.

Uma segunda razão: “Quando estamos mergulhados num determinado ambiente, esse ambiente é um grande mestre”. Aprendemos no envolvimento, aprendemos a interagir, a negociar com o que está à nossa volta. Uma negociação muito precoce. Em que importa que os ambientes sejam ricos, estimulantes, diversos.

Por último: a neuroplasticidade. O nosso cérebro é uma estrutura em mutação. “De certa maneira, o mundo está sempre a mudar e o nosso cérebro está

sempre a mudar com ele”. Um processo mais ativo quando somos jovens. Por isso, “quanto mais precoce for a nossa experiência, mais efeito vai ter sobre a estrutura e sobre a organização do nosso cérebro”.

## As várias facetas da inclusão

“O Comité dos Direitos Humanos das Nações Unidas definiu, em 2019, a inclusão como um direito multiplicador”. Ou seja, “um direito que, ao ser exercido, acaba por ativar direitos que vêm na sequência dele”. O que, à partida, lhe confere particular relevância. Reportando-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos, David Rodrigues considerou que a Declaração fala de educação como um fenómeno social e destacou que o que se pretende com a inclusão é “que tenhamos esta oportunidade de compreender, de tolerar e de amizade – que é fundamental para o desenvolvimento da nossa vida coletiva”.

Um objetivo que se prende estreitamente com o facto de a inclusão ser um fenómeno complexo. Como todos os fenómenos humanos. Porque são muitos e em interação entre si. “E esta interação com os outros é fundamental, porque dá uma perspetiva transfatorial

– isto é – não são só os fatores, mas como é que eles interagem uns com os outros”.

Entrando em áreas mais polémicas, David Rodrigues afirmou que “a inclusão não depende de recursos”. Não, naturalmente, porque dispense recursos – “quanto mais recursos nós tivermos, melhor” – mas porque “o valor da inclusão não está dependente só dos recursos”.

Uma vertente da questão que “tem alguma coisa a ver com uma perspetiva situacionista”. Ou seja: “Muitas vezes nós olhamos, em educação, para o aluno, não onde ele está, mas onde nós achávamos que ele devia estar” Como se, parafraseando Sérgio Godinho, estivéssemos “à espera do comboio na paragem do autocarro”. Esta uma questão muito importante numa perspetiva de inclusão, defendeu David Rodrigues: “Nós irmos encontrar o aluno no lugar onde ele está e não no lugar onde nós achávamos que ele devia estar. E deveria talvez. Mas nós vamos ter com os alunos nas capacidades, nas atitudes e nas competências que eles têm e não naquelas que nós achamos que eles podiam ter”.

Finalmente, o orador chamou a atenção para um facto muitas vezes ignora-

do ou escamoteado: será muito difícil entendermos a inclusão uma perspectiva simplesmente psicopedagógica, que é individual. “A inclusão tem muito a ver com uma aprendizagem social”. Pelo que se torna essencial a forma como concebemos e organizamos ambientes, como concebemos as escolas. Para que “sejam `escolas que deem as boas vindas`, que sejam hospitaleiras, que recebam os alunos de braços abertos”.

### **Cidadania ou a criança como “pessoa de pleno direito”**

“Ainda há a ideia de criança como – `tornar-se uma pessoa`. Mas uma criança já não é uma pessoa? Uma criança já não é um cidadão? Porque é que eu digo que a pessoa `se vai tornar`? O que é que ela é antes de `se tornar`?”.

Nesta perspectiva, podemos imaginar os diferentes graus de cidadania como uma escada em que, num primeiro degrau, “os alunos são manipulados e a sua participação é mais ou menos decorativa (estamos a ouvir a voz dos adultos `ventríloquos`, que puseram a criança a falar em nome deles)”. Para chegar a um último degrau em que “os alunos possam ter a sua iniciativa e partilhar as suas decisões, ter iniciativa própria”. Pelo meio, várias são as gradações possíveis. E o importante é “pensar em que degrau estaremos, o que é que podemos fazer para passar para o degrau seguinte, de maneira que as crianças e os jovens tenham uma maior iniciativa e um maior protagonismo no seu próprio processo”.

Cidadania é tarefa da escola ou da família? A disciplina cidadania e desenvolvimento devia ser opcional, como recentemente foi defendido? A resposta de David Rodrigues é clara. “Por mais diversificado, por mais rico que seja o ambiente familiar, ele será sempre doméstico, ele será sempre local, ele terá sempre dificuldade em dar à criança esta cultura universalizante, que foi a cultura fundamental da escola republicana - o que é o património mundial da Humanidade. O que nós esperamos da família é um conjunto de valores, de aconchego. Precisamos, sem dúvida, da família. Precisamos, sem dúvida, da escola. Não existe sobreposição. O papel da escola é absolutamente imprescindível”.

O que leva a sublinhar a importância decisiva “dos ambientes educativos de cidadania”. “Nós não podemos criar só uma escola que tenha uma disciplina –

cidadania. Nós queremos que a escola seja um ambiente educativo de cidadania”, defendeu David Rodrigues. E isso envolve a forma como consideramos a voz dos alunos. “Não será possível construir um ambiente educativo de cidadania sem que os alunos tenham uma voz que seja ouvida, que seja respeitada e levada em consideração”.

Neste percurso, toda a sociedade está englobada. Numa analogia com a pandemia, “se toda a sociedade não se mobilizar para combater a pandemia, nós não vamos conseguir resolver a questão. A cidadania é a mesma coisa. Nós não podemos pensar que a cidadania é só para alguns. Todos nós precisamos de cidadania”.

### **Interface entre inclusão e cidadania**

Não ignorar o caminho feito é essencial para prosseguir. “Nós fizemos todo um caminho ao nível do que é a cidadania na escola, que não pode ser desprezado. Porque, se for desprezado, não vamos compreender o que é que é preciso fazer”.

Partindo do que já foi feito, outras questões se colocam. Quais as consequências práticas de ouvir a voz dos alunos? Não chega ouvir, sem tirar consequências disso, defendeu David Rodrigues. E clarificou: “Ouvir a voz dos alunos e tirar consequências – não quer dizer seguir o que eles querem fazer, mas, sobretudo, darmos aos alunos uma dignidade de participantes no seu processo de desenvolvimento, participantes na sua vida”.

Esta uma questão que necessariamente envolve a escola toda. Exigindo também uma adequada formação dos professores para a cidadania. “Uma formação que seja uma formação em serviço. Uma formação que seja de acompanhamento - com `amigos críticos` - pessoas que vão conversando, pessoas que se vão formando, pessoas que vão evoluindo no diálogo, no confronto. À volta de problemas”.

Cidadania e inclusão estão também intimamente ligadas à aprendizagem. “A aprendizagem está profundamente ligada à participação dos alunos” – considerou David Rodrigues. “Não só na motivação, mas também na própria sistematização da aprendizagem. Nós costumamos dizer que, de certa maneira, só aprendemos o que falamos”. Assim, o facto de “os alunos participarem, de os alunos conversarem, deba-

terem o que é a aprendizagem – é não só importante para a cidadania, mas é importante também para a aprendizagem”.

Por último David Rodrigues abordou uma questão estratégica, hoje em dia: a cidadania tem uma função fundamental de luta contra o populismo. Como? Relembrando o exemplo de Mussolini, retratado num livro recentemente editado, o conferencista defendeu que a cidadania é o contrário do próprio conteúdo do populismo. “A cidadania não se alimenta do que as pessoas dizem, mas alimenta-se dos valores que são importantes que as pessoas sigam. Os valores dos direitos humanos, os valores da humanidade, os valores da equidade, da solidariedade. A cidadania orienta-se por valores. E não vai atrás desse lixo que é andar a aproveitar o que é o medo, a desconfiança e a insegurança das pessoas”.

Uma luta fundamental, que se impõe desenvolver mesmo em tempos difíceis, mesmo com muitos obstáculos, dificuldades, falta de condições e de apoios.

### **À laia de conclusão: a lição que Shostakovich nos deixou**

Em agosto de 1941, os alemães cercaram Leninegrado. Um cerco que durou 900 dias e que, só entre a população civil, levou à morte de 600 mil pessoas. E foi em agosto de 1941, em Leninegrado, que Shostakovich começou a compor a 7ª sinfonia.

“Como é que, no meio do frio, da fome, dos bombardeamentos, Shostakovich compõe uma sinfonia?”, pergunta-se David Rodrigues. Para concluir: “Mesmo numa situação como aquela em que estamos agora, numa situação de pandemia, nós não podemos desprezar a cidadania, não podemos desprezar a inclusão, não podemos desprezar a necessidade da igualdade. Isto é uma grande lição que Shostakovich nos deixou. E é no meio de situações necessariamente difíceis que nós não podemos desarmar. Não podemos deixar de promover a cidadania e a inclusão nas nossas escolas”. ■

(1) <https://www.youtube.com/watch?v=XMCAVQ9L4QQ>

# “Se estes direitos forem vivenciados, os alunos acordam contentes por ir para a escola”

O OBVIE – Observatório da Vida nas Escolas, organizou o seu 10º ciclo de debates para o ano de 2021, dedicado ao tema “A reconfiguração da Escola Portuguesa à luz de um projeto de autonomia e flexibilidade curricular”. No passado dia 4 de fevereiro, decorreu o primeiro debate do ciclo, “Escola como espaço de promoção de cidadania democrática”, que contou com Luiza Cortesão (FPCEUP e Instituto Paulo Freire de Portugal), a Escola Portuguesa de Moçambique e a moderação de Ariana Cosme.

Luiza Cortesão, que aqui é foco, centrou-se na importância da diversidade e defendeu uma “educação em cidadania” em lugar de uma “educação para a cidadania”



Sofia Vilarigues  
Jornalista

Luiza Cortesão propôs-se refletir sobre educação e cidadania numa apresentação sob o título “Educação, Diversidade e Cidadania”, acrescentando como palavra essencial a palavra diversidade. Apontou duas questões de partida: “gestão da heterogeneidade na escola e na sala de aula” e “pode a escola contribuir para que alunos sejam cidadãos?”.

## “O reconhecimento ativo da necessidade da diversidade”

Considerando que temos muita heterogeneidade, diversidade, Luiza Cortesão questionou-se “porque é que a diversidade é um crescendo?”. E apresentou várias respostas. Pelo prolongamento da escolaridade obrigatória (antes do 25 de Abril a heterogeneidade na escola era menor). Por fluxos migratórios relacionados com os PALOP. Pela imigração do Brasil e de países do leste da Europa. Pela crise de refugiados. Pela livre circulação no interior da Europa. Há duas formas de lidar com a diversidade, e práticas educativas entre estes

dois segmentos, afirmou. Diminuindo-a ou eliminando-a (ignorando-a ou recorrendo a processos de “normalização”). E gerindo e/ou até tirando proveito dela.

A diminuição ou anulação da heterogeneidade na educação tem vários fatores, analisou. Currículos únicos, centralmente estabelecidos. Metas cujo alcance é verificado pela avaliação. Organização de turmas “homogêneas”. Homogeneização do funcionamento na sala de aula (sanções, classificações, exclusões, ...), com a tendência para não aceitar alunos que por qualquer razão são diferentes (a propósito lembrou que consta que “Einstein era um aluno insuportável”).

Refletindo sobre o conceito de cultura para gerir a diversidade, afirmou “a importância da consciência da incompletude de todas as culturas”.

“Que possibilidades haverá de valorizar diferentes saberes e conseguir que, pelo menos alguns desses saberes sejam escolarmente rentáveis?”, questionou. E contou uma história, um caso dum projeto da faculdade com meninos ciganos. Para eles os livros não tinham interesse. Então, os professores levaram gravadores para a sala de aula e pediram aos meninos para contarem

histórias, inventadas por eles. Depois, passaram as histórias para escritos e fizeram um livro de textos. Foi um sucesso.

Introduzindo o conceito de justiça cognitiva, citou Visvanathan: “A justiça cognitiva reconhece o direito à coexistência de diferentes formas de conhecimento, mas acrescenta a esta pluralidade de diversidades o facto de ir para além da tolerância ou do liberalismo, constituindo o reconhecimento ativo da necessidade da diversidade”.

Para a prática de uma justiça cognitiva enumerou vários aspetos. O reconhecimento da incompletude de todas as culturas. A tentativa de conhecer e entender práticas e saberes diferentes dos da cultura dominante. A valorização de diferentes culturas. A tentativa de estabelecimento de diálogo intercultural.

Numa síntese do contributo para atender à diferença, falou de flexibilização curricular, a necessidade de que o currículo não seja único. De que é preciso que metodologicamente o professor seja criativo, consiga inventar dispositivos de diferenciação pedagógica (um exemplo é o caso dos textos dos meninos ciganos). E, se existirem ambos estes aspetos, estamos a aproximar-nos da possibilidade de ter alguma justiça

cognitiva.

Sem diálogo intercultural, num quadro de práticas de injustiça cognitiva, há “transformação da heterogeneidade em desigualdade”. E, nesse caso, “serão todos os alunos vistos como cidadãos?”.

A atuação do professor, neste contexto, poderá ser predominantemente monocultural ou predominantemente intermulticultural, classificou, havendo no meio várias formas.

Um professor monocultural classifica comportamentos e resultados dos alunos. Atribui problemas ao sistema, às famílias e aos alunos. É um daltónico sociocultural. Valoriza o aluno “normal” e penaliza a diferença. Aplica o currículo único.

Um professor intermulticultural é o oposto. Analisa comportamentos e resultados dos alunos. Observa e questiona as próprias práticas. Reconhece a heterogeneidade sociocultural dos alunos. Identifica saberes, problemas e valores dos alunos. Implementa um currículo emergente.

## Direitos e cidadania

Luiza Cortesão opôs ao conceito de “educação para a cidadania” o de “educação em cidadania”, que defendeu. Considerou que, em educação para a cidadania, a cidadania é vista no futuro e os alunos vistos como cidadãos a haver. Enquanto numa educação em cidadania “os alunos têm de viver as situações em que são cidadãos, em que são usufrutuários dos direitos humanos, têm de viver isso na escola”.

Arrumando os direitos humanos por conquistas históricas, ligou-os a uma educação em cidadania, aos direitos que o aluno pode usufruir na escola. Aos direitos civis ligou o usufruto de justiça cognitiva e a avaliação formativa. Dos direitos políticos vividos na escola indicou a participação na elaboração do regulamento interno e a participação na resolução dos problemas sentidos. Os direitos sociais serão, considerou, o usufruto de boas condições de trabalho, currículos significativos, boa relação educativa e ausência

de daltonismo cultural. Os direitos de 4ª geração serão vividos na escola, se houver diálogo com movimentos estudantis e diálogo com culturas juvenis. Considerou que “se os alunos tiverem a possibilidade de vivenciarem estes diferentes direitos estão a formar-se em cidadania”.

Citando a pedagoga Maria de Borges Medeiros, “o meu maior desejo é que os alunos acordem de manhã contentes por ir para a escola”, concluiu “se estes direitos forem vivenciados, os alunos acordam contentes por ir para a escola”.

Já no debate, Luísa Cortesão defendeu que, para atender à diversidade, a primeira coisa é tentar não fazer aulas expositivas, dar a palavra aos alunos, preparar as aulas de modo aos alunos trabalharem em pequenos grupos. E que é preciso muita criatividade. Citando o “inédito viável” de Paulo Freire, considerou que “o professor tem de estar disponível para agarrar oportunidades e tentar o inédito viável”. ■

# Mais uma vez de mão dada na formação contínua de docentes!

**A Amnistia Internacional Portugal trabalha no âmbito da educação para os direitos humanos e em colaboração com docentes e outros educadores praticamente desde a sua fundação. Nesta edição da revista Escola Informação queremos contar-lhe como chegámos a uma nova forma de continuarmos juntos e juntas este caminho na promoção e proteção dos direitos humanos através da educação, como sempre, de mão dada.**

**Matia Losego**

Diretor de Juventude e Educação para os Direitos Humanos

Para além do trabalho nas Escolas Amigas dos Direitos Humanos, das



sessões de educação nas escolas, dos recursos educativos e do apoio ad hoc, que vimos nos números anteriores, a Amnistia Internacional Portugal é também, desde 2020, entidade de for-

mação certificada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua de docentes (CCPFC). A escolha estratégica de avançar neste sentido, bem como na certificação pela DGERT



como entidade habilitada a dar formação profissional, veio no seguimento de vários pedidos de professores, escolas, autarquias e organizações ao longo dos últimos anos.

No início de 2020 estávamos prontos a arrancar com o nosso primeiro plano de formação presencial. Já sabem como continua esta história. Em março veio o primeiro confinamento e, tal como todas as atividades no país, também as práticas de educação e formação tiveram de se reinventar. Por cá transformámos o nosso plano de formação numa oferta completamente e-learning criando a nossa própria plataforma de aprendizagem, em ambiente moodle. Neste processo arranjámos-lhe também um nome, [Academia Amnistia](#). A Academia abriu portas em julho de 2020 e vai a caminho do seu nono curso certificado.

Junto com as questões técnicas e gráficas apresentou-se também o desafio de traduzir para um contexto *online*, entre conteúdos assíncronos e sessões síncronas, as nossas abordagens educativas. Estas ligam-se muito aos princípios da educação não formal e, enquanto práticas de educação para os direitos humanos, são **sobre** os direitos humanos, sendo estes o conteúdo principal, **para** os direitos humanos, dando especial espaço à ação que fundamenta a aprendizagem, e **através** dos direitos humanos, numa abordagem coerente onde a forma como se faz educação para os direitos humanos deve estar de acordo com os conteúdos, ou seja com os direitos humanos.

Após debatermos com colegas educadoras, aprendermos com as boas práticas de outras secções e da equipa internacional da Amnistia e, após capacitar-nos através de cursos de formação na produção de conteúdos formativos digitais, decidimos investir na forma

como as nossas aulas assíncronas são apresentadas na Academia Amnistia. Dispomos agora de um conjunto de aula interativas que incluem textos, imagens, vídeos, conteúdos interativos e testes autogeridos que permitem reformar os conteúdos explorados anteriormente.

Aprendemos também como desenhar e implementar sessões síncronas através das app de videoconferência que são o pão nosso de cada dia, como facilitar o trabalho de grupo e como continuar a construir conteúdos em coletivo. Por vezes arriscamos também em montar exercícios experienciais *online*, como as simulações, após tê-los testados com os colegas da secção portuguesa.

Também debatemos muito acerca das ferramentas de avaliação em contexto *e-learning* e escolhemos manter a abordagem colaborativa apostando sobretudo em propostas escritas, a escolha entre um conjunto de temas, e partilhadas em fóruns. Nas tarefas finais propomos também uma reflexão guiada sobre o processo de aprendizagem de cada formando, pois aprender a aprender é uma competência fundamental para ser um educador, ou um ativista.

\*\*\*

A Academia Amnistia dirige-se a três tipos de públicos, a ativistas dos grupos locais da Amnistia Internacional – o que consideramos formação interna –, a pessoas adultas que, por interesse profissional ou pessoal, querem aprender mais sobre direitos humanos e, por fim, a docentes e educadores. Neste último âmbito o curso [Educar para os direitos humanos](#) já teve duas edições, envolvendo quase 50 pessoas. O programa do curso constrói um chão comum sobre os direitos humanos para depois, em cima dele, explorar o que é a educação para os direitos humanos e como esta se cruza quer com a edu-

cação não formal, quer com o trabalho desenvolvido nas escolas, sobretudo no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. No final é dado espaço a métodos e estruturas de programas e sessões de educação para os direitos humanos, lançando o desafio aos participantes de desenhar um plano e partilhá-lo com o resto do grupo.

Em 2021 contamos desenhar e lançar um novo curso dirigido a docentes e abrir uma nova turma do curso Educar para os direitos humanos. Podem receber em primeira mão a divulgação da Academia Amnistia preenchendo o formulário no final desta [página](#).

Contudo, a Academia Amnistia não é só composta por cursos certificados, pois contamos também com dois cursos gratuitos e autogeridos, que podem ser realizados de forma autónoma. Estes podem ser uma boa maneira para ficar a conhecer o trabalho da Amnistia, podem ser utilizados com estudantes ou ainda podem ser partilhados com a comunidade educativa, pois a educação para os direitos humanos é um direito para toda a gente, em todas as dimensões na vida, não só enquanto estamos em idade escolar ou na universidade.

A Academia Amnistia é uma nova forma de fortalecer a cooperação entre a Amnistia Internacional e os docentes que queiram introduzir a promoção dos direitos humanos no seu trabalho na escola. Venham conhecê-la! ■

[educacao@amnistia.pt](mailto:educacao@amnistia.pt)  
[www.amnistia.pt](http://www.amnistia.pt)



Foto: Joana Rodrigues

# A precariedade de emprego entre os professores do ensino artístico e profissional mantém-se na Escola Pública

**Anabela Delgado**  
Dirigente do SPGL

**E**m ano de realização de concurso interno e externo uma vez mais largas centenas de professores estão impedidos de se candidatar quer para ingresso em quadro, quer para contratação. São os professores que o sistema contrata, através das escolas, como técnicos especializados e que asseguram na escola pública o funcionamento áreas específicas de cursos profissionais e cursos artísticos (artes visuais e audiovisuais), somam anos de serviço (3, 5, 10 e mais), cumprem todas as normas previstas no ECD, mas o Ministério da Educação recusa encontrar solução para o seu ingresso regular nos quadros. Isto é, o Ministério da Educação viola a lei, recusando a aplicação da diretiva comunitária 1999/70/CE de 28 de junho a estes professores. A justificação que mais vezes é invocada para este procedimento é o facto de serem professores não enquadrados em grupos de recrutamento, embora os partidos que têm sustentado os sucessivos governos na Assembleia da República (PS, PSD e CDS) votem sistematicamente contra

as propostas e/ou petições que propõem a criação de grupos de recrutamento e/ou a integração nos quadros dos professores contratados como técnicos especializados – não ingressam no quadro porque não têm grupo de recrutamento, mas é-lhes negado o direito a terem grupo de recrutamento! Nos últimos anos têm sido realizados concursos extraordinários para os professores que exercem funções nas escolas António Arroio em Lisboa e Soares dos Reis no Porto, permitindo que alguns ingressem nos quadros. Contudo a situação de precariedade não se resolve, os concursos só se realizam perante a pressão que estes professores exercem, os concursos são sempre “extraordinários”. Obviamente que a concentração de um elevado número de professores nestas duas escolas tem contribuído para obrigar o Ministério da Educação a resolver a questão de vez em quando... Este ano é mais um ano em que essa pressão está em marcha: os professores organizados nas suas escolas, com o apoio da FENPROF e dos seus sindicatos, realizaram uma concentração no passado dia 16 de fevereiro com significativa cobertura pela comunicação social e a Assembleia da República tem

em mãos duas propostas com vista à resolução dos problemas destes professores: o Projeto de Resolução N.º 846/XIV/2.<sup>a</sup> apresentada pelo BE e o Projeto de Lei n.º 660/XIV/2.<sup>a</sup> apresentado pelo PCP.

Ficam de fora todos os outros professores que, espalhados por várias escolas, são contratados anualmente como técnicos especializados, alguns dos quais nos últimos anos até viram os respetivos contratos renovados, mas estão impedidos de ingressar nos quadros; para estes não se realizou nos últimos anos qualquer concurso extraordinário e mantêm-se precários. Alguns, porque não tinham qualquer processo específico de vinculação, candidataram-se ao PREVPAP e até foram admitidos, isto é, foi-lhe reconhecido o direito ao vínculo devendo a Administração abrir o respetivo concurso; contudo, desde outubro de 2019 que aguardam – até quando?! Fazem parte deste grupo de docentes contratados como técnicos especializados professores de Teatro, alguns com 15 e mais anos de serviço, que viram em 2019 a Petição que apresentaram na Assembleia da República com vista à criação de um grupo de recrutamento recusada. ■



## Acesso aos 5º e 7º escalões: a eliminação das vagas é urgente

**No passado dia 23 de fevereiro, a FENPROF promoveu frente ao Ministério da Educação uma concentração de dirigentes sindicais e de docentes administrativamente retidos pelas vagas de acesso aos 5º e 7º escalões da carreira docente. A FENPROF entregou no M.E. uma proposta fundamentada, de negociação obrigatória, defendendo que o número de vagas a abrir deve ser igual ao de docentes que se encontram nos 4º e 6º escalões e reúnam todos os requisitos para progredir.**

Na sua intervenção, Mário Nogueira sublinhou que “para a FENPROF este problema só fica resolvido quando for eliminado do

ECD o regime de vagas na progressão aos 5º e 7º escalões, um processo que só pode acontecer no contexto de uma revisão do ECD”. O secretário-geral da FENPROF sustentou que a FENPROF está disponível para uma revisão global do ECD, nomeadamente com medidas que valorizem a profissão, combatam a precariedade, tornem a carreira mais atrativa, restituam aos docentes o tempo de serviço não contabilizado e prevejam um regime específico de aposentação. Mário Nogueira, denunciando implicitamente algumas ideias postas a circular, lembrou que a negociação do ECD é da competência do Governo, e não da Assembleia da República. Mário Nogueira chamou também a atenção para o facto de na Região Autónoma dos Açores não haver escalões sujeitos a vagas de acesso e de na Região Autónoma da Madeira, até agora, sempre o número de vagas ter sido igual ao do dos docentes em condições

de progredir.

Sem prejuízo de considerar que o objetivo da FENPROF é conseguir o fim deste mecanismo de retenção, o secretário-geral considerou que este mecanismo se torna ainda mais injusto uma vez que a estes docentes continuam a não ser contados para progressão 6 anos, 6 meses e 21 dias do tempo de serviço, e muitos deles ficaram já prejudicados pelas medidas de transição nas várias revisões do ECD, além do tempo perdido pelo tempo em que os professores ficam a aguardar o despacho de abertura de vagas.

Um facto se torna evidente: com as sucessivas distorções a que a carreira tem estado sujeita, este obstáculo à progressão a estes escalões fará com que estes docentes só muito tardiamente, ou provavelmente nunca, possam atingir o topo da carreira, por melhores profissionais que sejam. ■



Fotos: Joana Rodrigues, SPGL, D.I.P.

# CGTP jornada de luta pelos direitos dos trabalhadores

**No passado dia 25 de fevereiro, a CGTP-IN promoveu uma jornada de luta, com ações diversas por todo o país. Em Lisboa, o SPGL participou na manifestação de trabalhadores dos distritos de Lisboa e Setúbal que ligou o Cais do Sodré à Assembleia da República.**

No discurso de encerramento da manifestação, a secretária-geral Isabel Camarinha fez um balanço deste ano de pandemia e traçou linhas para o futuro da intervenção do movimento sindical. Segundo Isabel Camarinha o ano de pandemia que se viveu “*demonstrou a importância do Estado e dos Serviços Públicos, em que ficou claro o desastre da política de desinvestimento, corte nos salários e no número de trabalhadores, de negação dos direitos mais elementares à progressão e às carreiras profissionais. O direito à saúde, os direitos sociais que são de todos, não podem ser transformados em negócio privado para alguns*”. Denunciou a continuação do modelo de economia

assente na política de baixos salários e da precariedade “*com brutais consequências no acentuar de desigualdades já existentes*”. Reafirmou a exigência de um aumento geral dos salários em 90€ para todos os trabalhadores dos sectores privado e público e a fixação do SMN nos 850€ no curto prazo. Sublinhou que “*todos trabalhadores foram confrontados com uma brutal campanha que procurou incutir o medo para fragilizar direitos e cortar nos salários, em que o desemprego aumentou e foram destruídos mais de 100 mil postos de trabalho, em que a pobreza, nomeadamente a pobreza de quem trabalha, aumentou de forma inaceitável*”, denunciando que a situação foi aproveitada pelo patronato para deteriorar as condições do trabalho. Considerou que o futuro exige “*que (...) seja garantido o trabalho com direitos, o fim da precariedade (...) dos trabalhadores com vínculos precários que ocupam postos de trabalho permanentes (...)*” Para o futuro, Isabel Camarinha considerou necessário “*o reforço do Estado, da sua presença em áreas em que sabemos ser absolutamente indispensável*”, que “*está arredada, seja no campo do*

*apoio à terceira idade, seja nas áreas de diagnóstico na saúde, seja na presença em todo o território nacional como alavanca do desenvolvimento*”; considerou indispensável lutar pela valorização do trabalho e dos trabalhadores, o desenvolvimento da produção interna e o reforço dos serviços públicos e das funções sociais do Estado. Defendeu “*a redução gradual do tempo de trabalho para as 35 horas, sem perda de vencimento, em todos os sectores (...)*” e uma política fiscal que “*vá buscar ao capital o que hoje rapina ao trabalho*” Depois de ter sublinhado as conquistas que a luta dos trabalhadores possibilitou ao longo do ano, Isabel Camarinha anunciou as próximas jornadas de luta da CGTP-IN: De 8 a 12 de Março, a Semana da Igualdade, com iniciativas em todos os sectores e em todo o país, com o lema “*Defender a saúde, dignificar o trabalho, avançar na igualdade!*”; o 8 de Março – Dia Internacional da Mulher; e o Dia de Luta dos Jovens Trabalhadores, a 25 de Março, com ações em Lisboa e no Porto que trarão à rua a exigência de + emprego, + salário, + estabilidade e do futuro a que têm direito.■

# A insustentável leveza da precariedade na Ciência

**É nesta precariedade que assentam os pilares da estratégia para a Ciência em Portugal: um modelo baseado em projetos de curta duração, de preferência com resultados pronto-a-consumir, limitando a autonomia e a participação na vida democrática das instituições dos que, na prática, são os principais responsáveis pela investigação científica.**



O crescimento dos indicadores de produtividade e os avanços registados nos diversos domínios científicos nos últimos anos têm revelado o desenvolvimento do sistema científico e tecnológico. Um êxito construído com o trabalho árduo de milhares de investigadores maioritariamente com vínculos precários e que, ao longo de décadas, têm vindo a desenvolver as suas atividades alternando entre contratos de bolsa, contratos de trabalho a prazo, vínculos pontuais e períodos em que continuam a trabalhar sem qualquer remuneração. É nesta precariedade que assentam os pilares da estratégia para a Ciência em Portugal: um modelo baseado em projetos de curta duração, de preferência com resultados pronto-a-consumir, que reproduz as estruturas de poder vi-

gentes sem as questionar, limitando a autonomia e a participação na vida democrática das instituições dos que, na prática, são os principais responsáveis pela investigação científica. São estes que continuam a desenvolver o seu trabalho *apesar* da incerteza, *apesar* da instabilidade e *apesar* do subfinanciamento crónicos para onde são (somos) relegados. Apesar deste contexto, cresce o reconhecimento social da Ciência e dos cientistas, um reconhecimento sedimentado, mais recentemente, no papel crucial da investigação e dos investigadores na atual situação pandémica, um reconhecimento inversamente proporcional aos esforços institucionais para a criação de condições laborais justas. A este respeito, desde 2015 o Governo faz do “estímulo ao emprego científico” a sua grande bandeira. Contu-

do, se esta opção política melhorou as condições laborais de doutorados, possibilitando que alguns acedessem a um contrato de trabalho a prazo por oposição às malfadadas bolsas de pós-doutoramento (que, ainda assim, continuam a existir), não configura um efetivo e consequente combate à precariedade, nem aos seus impactos no trabalho e nas vidas daqueles que permanecem, ano após ano, ameaçados com a possibilidade de desemprego. Esta Ciência de curta duração encontra expressão clara, por exemplo, nos três concursos individuais de estímulo ao emprego científico (CEEC-IND) com cerca de 90% dos doutorados excluídos; num concurso institucional (CEEC-INST) que atribuiu 40,8% de contratos a prazo, 46,6% para o ingresso na carreira docente e apenas 12,6% para entrada na carreira de in-

investigação científica ou, de uma forma ainda mais clara, num programa de combate à precariedade (PREVPAP) que excluiu 87% dos investigadores e que se tem arrastado de forma inaceitável para os poucos propostos para integração na carreira de investigação científica.

A estas flagrantes insuficiências na contratação de doutorados acresce uma revisão do Estatuto do Bolseiro de Investigação, em 2019, sem consulta das associações e sindicatos representativos do sector, que, não tendo sido acompanhada por um mecanismo de incentivo à contratação, conduziu a um conjunto de problemas acrescidos para os trabalhadores científicos. Por um lado, extinguiram-se as bolsas de gestão de ciência e tecnologia e as bolsas de técnico de investigação, sem que os profissionais que usufruíam dessas bolsas tivessem quaisquer perspectivas de integração na carreira. Por outro, impõe-se agora uma “formação institucionalizada” como condição de atribuição das bolsas, o que, na prática, tem conduzido a que muitos bolseiros de investigação se vejam obrigados a pagar as propinas de diferentes tipologias de cursos. Adicionalmente, e porque a investigação tem custos que excedem o pagamento de salários e que não estão previstos nem no financiamento das instituições, nem no financiamento dos recursos humanos (contratados ao abrigo do “estímulo ao emprego científico”, bolsas e quejandos), os investigadores vêm-se obrigados, repetidamente, a competir pelos fundos disponibilizados para o desenvolvimento de projetos de investigação. São estes concursos que, ao financiarem, por exemplo, material e reagentes laboratoriais, computadores e respetivo *software*, permitem que a investigação efetivamente se desenvolva. Acontece que estes concursos têm sido escassos (nos últimos anos tivemos um concurso em 2017 e outro apenas em 2020) e as taxas de exclusão esmagadoras (65% e 95%, respetivamente). Nestes concursos, a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) tem vindo, de forma cada vez mais criativa, a

socorrer-se de artefactos para aumentar as taxas de aprovação, procurando diminuir o número de candidaturas admitidas ou consideradas válidas. É o que se passa no concurso atualmente aberto, um concurso cuja dotação orçamental é similar à do concurso de 2020, a saber, 75 milhões de euros. Tal como no ano passado, o ano em que 95% das candidaturas não tiveram sucesso, este valor será uma vez mais claramente insuficiente para responder às exigências que se impõem para o avanço científico em todas as áreas do conhecimento. Façamos as contas, pese embora toda a criatividade da FCT, estes 75 milhões apenas permitirão financiar cerca de 540 projetos, dos quais cerca de 300 serão projetos exploratórios.

também se impõem medidas de real combate à precariedade na Ciência, promovendo o fim das bolsas de investigação científica e a integração dos investigadores, técnicos de laboratório e gestores e comunicadores de ciência em lugares permanentes de carreira. Este caminho implica não só um reforço e articulação do investimento público em pessoas, projetos e instituições, mas, acima de tudo, uma alteração do paradigma da “investigação *à la carte*”, pronta num estalar de dedos e desenvolvida pelo investigador precarizado do momento, por uma Ciência com o tempo e a profundidade que a produção de conhecimento sustentado implica.

A insustentável leveza da precariedade na investigação científica tem o

## **A insustentável leveza da precariedade na investigação científica tem o peso do cimento que o ministro Manuel Heitor diz querer substituir por conhecimento.**

### **Mas a caminhada para essa substituição jamais poderá ser feita através da cimentação da precariedade enquanto base estruturante da política pública para a Ciência**

Um modelo de Ciência, como o atual, unicamente baseado em projetos competitivos e vínculos laborais precários está esgotado e não permitirá que a investigação científica em Portugal avance no sentido de criar alicerces robustos para uma sociedade justa e igualitária. Isto é particularmente patente no atual momento pandémico, que impossibilita o regular decurso de projetos e agrava diversos problemas das vidas dos trabalhadores e, em maior escala, das trabalhadoras científicas. Não nos esqueçamos que os vínculos precários destes investigadores implicam uma menor proteção ou mesmo exclusão dos apoios governamentais atualmente em curso. Se o momento atual exige medidas integradas e sistémicas de resposta às perturbações decorrentes da pande-

peso do cimento que o Ministro Manuel Heitor diz querer substituir por conhecimento. Mas a caminhada para essa substituição jamais poderá ser feita através da cimentação da precariedade enquanto base estruturante da política pública para a Ciência. ■

*Artigo publicado no Público de 8 de fevereiro de 2021*

Ana Ferreira, Investigadora (CICS.NOVA, NOVA FCSH) e dirigente do SPGL/FENPROF  
 Ana Margarida Ricardo, Investigadora (IST-ID) e dirigente do SPGL/FENPROF  
 André Carmo, Professor universitário (ECT-UÉvora) e dirigente do SPGL/FENPROF  
 Bárbara Carvalho, Investigadora com bolsa (NOVA FCSH) e dirigente da ABIC  
 Margarida Ferreira, Técnica assessora do SPGL/FENPROF  
 Maria João Antunes, Investigadora com bolsa (FPCEUP) e dirigente da ABIC

# Fundação para a Ciência e a Tecnologia atropela os direitos das mulheres cientistas



**André Carmo**

Professor universitário e dirigente do SPGL/FENPROF

**A desigualdade de género não é novidade. Em Portugal, as mulheres auferem salários tendencialmente mais baixos para o desempenho das mesmas funções, a maior parte do trabalho doméstico – não remunerado – é assegurado por mulheres, a sua participação na sociedade e na economia, quando medida, por exemplo, através do acesso a cargos de chefia e liderança, encontra-se muito obstaculizada.**

Os exemplos de discriminação e desigualdade, de opressão e subalternização, na sua forma mais ostensiva e brutal ou assumindo uma configuração mais subtil que, não deixando de ser igualmente brutal, é mais insidiosa e perversa, atravessam a nossa sociedade de alto a baixo. O resultado é conhecido: em 2020, e apesar dos ligeiros progressos verificados desde 2015, Portugal encontrava-se abaixo da média europeia no Índice de Igualdade de Género.

Não surpreende, pois, que também no domínio da investigação científica a desigualdade de género se manifeste de mil e uma maneiras. Por exemplo, em *Primos Gémeos, Triângulos Curvos e outras histórias da Matemática* (2014), Jorge Buescu, refletindo sobre os motivos pelos quais, até 2014, a Medalha Fields, espécie de Prémio Nobel da Matemática que não pode ser atribuído a pessoas com mais de 40 anos de ida-

de, nunca tinha sido conquistada por uma mulher, deixa pouca margem para dúvidas. Nas suas próprias palavras, «a concentração total em objetos matemáticos estratosféricos não é a actividade mais compatível com enjoos e ecografias, amamentação e cólicas, mudanças de fraldas e noites em branco. E, apesar dos muitos avanços sociais e civilizacionais a registar quanto a este ponto, é um facto que o homem médio não partilha totalmente as tarefas da vida familiar com a mulher, sendo esta em geral mais sobrecarregada» (pp. 58-59).

O estudo *O Trabalho Científico em Portugal: Precariedade e Burnout*, promovido pela Fenprof sob coordenação científica de Ana Ferreira, investigadora do CICS.NOVA, oferece-nos dados igualmente esclarecedores. Ficámos a saber, se é que não o sabíamos já, que a ausência de oportunidades de carreira, dentro e fora do Sistema Científico e Tecnológico Nacional, a incerteza e a precariedade associadas

às trajetórias laborais mais comuns em ciência obrigam ao adiamento de projetos de vida, nomeadamente, da parentalidade. O número médio de filhos das mulheres inquiridas em idade fértil foi de 0,70, cerca de metade do valor nacional para 2019 (1,42). Divididas entre a investigação científica e a família, e maioritariamente com jornadas de trabalho superiores a 40 horas semanais, as cientistas não têm uma vida fácil.

A pandemia mudou tudo. Para pior. Em *As implicações do teletrabalho na vida das mulheres e das famílias* (18/02/2021), a Comissão para a Igualdade entre Homens e Mulheres da CGTP-IN não deixa dúvidas: «(...) aumentam os ritmos de trabalho e a pressão para a desregulação dos horários (...) faltam condições habitacionais e socioeconómicas (...) acentuam-se as situações de stress, assédio laboral e burnout/esgotamento das mulheres e homens que se encontram em teletra-

balho». Neste contexto, obviamente, a conciliação entre vida familiar e vida laboral é mais desafiante do que alguma vez foi.

Na ciência a situação não é melhor e a pandemia tem sido particularmente lesiva para as mulheres. Por exemplo, têm publicado menos artigos científicos na qualidade de autoras principais. Em vez disso, ocupam ainda mais tempo que dantes no desempenho de múltiplas tarefas de gestão familiar e doméstica. Sobretudo para aquelas que têm crianças e jovens a cargo, que sempre foram as mais penalizadas, o recente encerramento das escolas em Portugal, acompanhado da perda das redes de apoio e suporte oferecidas por muitos familiares mais velhos, é mais um problema com que têm de lidar.

A realidade é que o trabalho científico e académico, assente no número de publicações e na capacidade de obter financiamento para projetos de investigação, parece ser incompatível com a vida familiar. E isso é inaceitável. Uma sociedade decente, como aquela que queremos construir para nós próprios e legar às futuras gerações, não pode aceitar uma tal condição existencial como se de uma fatalidade se tratasse. Para inverter esta situação, é importante que todos façamos o nosso trabalho. A começar pelas instituições que maiores responsabilidades têm no funcionamento da ciência em Portugal. Tais como a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Infelizmente, não é isso que acontece.

Numa atitude de obstinada intransigência, e fazendo tábua rasa dos apelos que foram sendo feitos por membros da comunidade científica, por organizações representativas deste setor e por alguns partidos políticos, a FCT decidiu não adiar os prazos de apresentação de candidaturas para os grandes concursos anuais (projetos de IC&DT, concursos CEEC individual e institucional e concurso para bolsas de doutoramento).

Numa nota emitida a 15 de fevereiro, a FCT informa que vai cumprir os prazos previstos, algo «imprescindível para garantir as condições de normalidade no cumprimento da política científica e garantir que o sistema de financiamento à ciência mantém a regularidade temporal e a previsibilidade que




---

**A FCT já mostrou, no passado recente, que pode atuar de uma forma mais justa e menos lesiva dos direitos de quem faz a comunidade científica ser o que hoje é. Na luta contra a desigualdade de género, seria lamentável que a FCT não estivesse à altura das suas responsabilidades**

---

a própria comunidade científica vem solicitando». Acrescentando o insulto à injúria, a FCT faz uma escolha que prejudica, acima de tudo, as mulheres cientistas que, hoje, enfrentam as mais duras condições de trabalho das suas vidas.

É certo que, para alguns, esta é a decisão correta. Quando em 2020, a FCT adiou os prazos dos concursos de projetos de IC&DT e bolsa de doutoramento, houve manifestações de desagrado por parte de alguns cientistas. Afinal, se eles foram capazes, com empenho, determinação e sacrifício, porque devem ser prejudicados por causa da incapacidade demonstrada por aqueles que não o conseguiram fazer?

Não tenhamos ilusões, a canibalização do pensamento pelo social-darwinismo predominante encontra na ciência um terreno muito fértil. Mas este é um caminho sem futuro. Todas e todos o sabemos. A FCT também o sabe. Mas já mostrou, no passado recente, que pode atuar de uma forma mais justa e menos lesiva dos direitos de quem faz a comunidade científica ser o que hoje é. Na luta contra a desigualdade de género, seria lamentável que a FCT não estivesse à altura das suas responsabilidades. ■

*Artigo publicado no Público de 25 de fevereiro de 2021*



**Almerinda Bento**  
M.A.G. do SPGL

# O 8 de Março em tempo de pandemia

**E**stamos a breves dias do 8 de Março. Há um ano estivemos na rua, juntas, sem máscaras, nem com cuidados de distanciamentos e abraços. Festejámos com alegria, com a alegria de estarmos juntas a lutar pela igualdade, pelos direitos, pela dignidade das nossas vidas, sem constrangimentos e com a certeza de que há tanto por fazer, sem nunca ignorar nem desprezar o legado de avanços das nossas irmãs lutadoras do século passado e as conquistas decorrentes da democracia alcançada no 25 de Abril de que também nos sabemos sujeito político colectivo.

Este ano, reinventámo-nos. *Online*, nas redes sociais e também nas ruas. Com a consciência clara de que houve muitas mulheres no nosso país e no mundo que ficaram para trás. Que o desemprego bateu mais forte nelas. Que as violências se exacerbaram e que o confinamento trouxe perigos acrescidos

quando a presença física de agressor e vítima se tornou inevitável. Que as mulheres mais vulneráveis e precárias tiveram de se deslocar em transportes públicos onde o distanciamento não existia. Que a luta se tornou mais difícil, porque a nossa força colectiva ficou mais atomizada, dispersa e sem a visibilidade das ruas.

Neste breve texto, gostaria de trazer aqui um estudo do Gabinete de Estudos Sociais da CGTP recentemente divulgado e que atesta o desequilíbrio de género, nomeadamente no que aos rendimentos diz respeito. Segundo esse estudo, no quarto trimestre de 2020, constata-se que as mulheres ganharam menos 14% do que os homens. Quando se comparam os rendimentos mensais e não apenas os salários, o diferencial global foi de 17,8%. Na Administração Pública, as mulheres são apenas 41% do total de dirigentes superiores, embora sejam 61% dos trabalhadores do sector.

Em Abril de 2019, cerca de 31% das mulheres recebiam o salário mínimo face a 21% dos homens.

Segundo a OIT, a actual crise pandémica “está a ter consequências mais negativas em Portugal em termos salariais, do que em outros países da Europa e, particularmente, entre as mulheres trabalhadoras.” De entre os 28 países da Europa que foram analisados, Portugal foi o país onde houve maiores perdas salariais entre o primeiro e o segundo trimestre de 2020, de forma mais agravada entre as mulheres. A média da perda salarial para homens no 2º trimestre de 2020 foi de 11,4%, enquanto a média para mulheres foi de 16%, ainda segundo esse estudo da OIT.

As denúncias destas desigualdades sociais são geralmente o foco do movimento sindical. No entanto, o sistema de opressão que decorre do sistema capitalista tem múltiplas facetas que se expressam no sexismo, no

racismo, na homofobia, na transfobia, na marginalização de pessoas com deficiência e idosas. Desta multiplicidade e complexidade de áreas e de campos de acção se ocupam outros movimentos sociais, mas o movimento sindical, pela sua dimensão e abrangência não se poderá alhear destas causas, antes, deve integrá-las, fazendo com que a população se possa rever cada vez mais num sindicalismo de classe, plural, solidário e socialmente interventivo.

Este ano, em plena pandemia, de novo os movimentos sociais e o movimento sindical encontrarão os instrumentos para reivindicar o direito à igualdade, à não discriminação e a determinação de não deixar que a pandemia seja utilizada como instrumento de retrocesso nos direitos das mulheres. Não esquecer que elas são metade da humanidade e que se elas param, o mundo pára.

**Viva o 8 de Março.**

Organização

Serviços

Protocolos

Cultura

Consultório Jurídico

Aos  
**SÓCIOS**

## Contacte-nos



SPGL  
SINDICATO DOS PROFESSORES  
DA GRANDE LISBOA

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

**Serviço de Apoio a Sócios**  
•TEL: 21 381 9129  
•apoiosocios@spgl.pt

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

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

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

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

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

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

**Direção Regional de Santarém**

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

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

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

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

**Direção Regional de Setúbal**

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

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

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

## Legislação

### I Série

• **Resolução do Conselho de Ministros n.º 6/2021 - Diário da República n.º 19/2021, Série I de 2021-01-28 1565601281**

Autoriza a reprogramação dos encargos plurianuais com os apoios decorrentes da celebração de contratos de patrocínio para o período 2020-2026

• **Resolução da Assembleia da República n.º 46/2021 - Diário da República n.º 23/2021, Série I de 2021-02-03 156252151**

Recomenda ao Governo que adote medidas de prevenção e de resposta à violência em contexto escolar

• **Resolução da Assembleia da República n.º 48/2021 - Diário da República n.º 24/2021, Série I de 2021-02-04 156436700**

Recomenda ao Governo a contratação de mais professores, técnicos especializados e trabalhadores não docentes para a escola pública

• **Resolução da Assembleia da República n.º 57/2021 - Diário da República n.º 25/2021, Série I de 2021-02-05 156547109**

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Recomenda ao Governo que garanta a simplificação da comunicação entre os vários atores educativos e entre os diferentes níveis de ensino

• **Portaria n.º 37/2021 - Diário da República n.º 31/2021, Série I de 2021-02-15 157362797**

Alteração ao reconhecimento e manutenção do Estatuto do Cuidador Informal

• **Decreto Regulamentar n.º 1-A/2021 158054820**

Regulamenta a atualização extraordinária das pensões prevista na Lei do Orçamento do Estado para 2021

• **Decreto-Lei n.º 16-A/2021 158316443**

Altera o regime de proteção nas eventualidades de invalidez e velhice dos beneficiários do regime geral de segurança social

### II Série

• **Despacho n.º 1448-B/2021 - Diário da República n.º 24/2021, 2.º Suplemento, Série II de 2021-02-04 156566003**

Subdelegação de competências no Secretário-Geral da Educação e Ciência, mestre António Raúl da Costa Tórreres Capaz Coelho, com faculdade de subdelegação, para a prática dos atos resultantes da Resolução do Conselho de Ministros n.º 8-B/2021, de 4 de fevereiro

• **Despacho n.º 1689-A/2021 - Diário da República n.º 30/2021, 1.º Suplemento, Série II de 2021-02-12 157360559**

Altera o calendário de funcionamento das atividades educativas e letivas dos estabelecimentos de ensino e o calendário das provas e exames, aprovados pelo Despacho n.º 6906-B/2020, de 2 de julho, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 128, 2.º suplemento, de 3 de julho de 2020

• **Despacho n.º 2053/2021 - Diário da República n.º 38/2021, Série II de 2021-02-24 158215121**

Procede à segunda alteração do Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro

• **Despacho n.º 2056/2021 - Diário da República n.º 38/2021, Série II de 2021-02-24 158215124**

Altera o Despacho n.º 7424/2018, de 6 de agosto

Legislação relativa ao Covid-19 disponível em <https://www.spgl.pt/covid-19-legislacao-informacao>

## Departamento de Professores e Educadores Aposentados

# Atualização extraordinária de pensões Decreto Regulamentar n.º 1-A/2021

O Decreto Regulamentar número 1-A/2021, de 22 de fevereiro, define e regulamenta a atualização extraordinária de pensões, prevista no artigo 75.º da Lei do OE para 2021 (Lei n.º 75-B/2020, de 31 de dezembro).

Entra em vigor dia 23 de fevereiro e produz efeitos a 1 de janeiro de 2021 – o que significa que os beneficiários têm direito ao valor da pensão atualizada a partir desta data.

**O valor da atualização extraordinária é igual a 10 euros, por pensionista.**

São abrangidos por esta atualização extraordinária os pensionistas de invalidez, velhice e sobrevivência do sistema de segurança social e os pensionistas por aposentação, reforma e sobrevivência do regime de proteção social convergente atribuídas pela Caixa Geral de Aposentações (CGA), cujo **montante global de pensão, em 1 de janeiro de 2021, seja igual ou inferior a 1,5 vezes o Indexante de Apoios Sociais, ou seja, 658,22 euros.**

**Para a determinação do montante global da pensão são consideradas:**

- Todas as pensões atribuídas pelo sistema de segurança social e pelo regime de proteção social convergente atribuídas pela Caixa Geral de Aposentações.
- O valor correspondente às atualizações extraordinárias dos anos anteriores.

• O valor do complemento extraordinário das pensões mínimas.

**Não são consideradas:**

- As pensões por doença profissional (por incapacidade permanente e por morte).
- Outras pensões de natureza indemnizatória.
- As pensões não contributivas do âmbito da CGA.
- Os complementos por dependência ou por cônjuge a cargo.
- Outras pensões não atribuídas pela segurança social nem pela CGA e não atualizáveis pelo mecanismo atualização regular aplicável a estas pensões.
- As pensões dos beneficiários da extinta Caixa de Previdência dos Empregados do Banco de Angola, exceto no que respeita à parcela de pensão correspondente a carreira contributiva no regime de segurança social e complemento de cônjuge a cargo.
- As pensões dos beneficiários abrangidos pelos regulamentos especiais de segurança social dos trabalhadores ferroviários e do pessoal da STCP.

**Nesta área a nossa reivindicação é:**

**A defesa de um regime de aposentação justo, tendo presente a efetiva atualização anual do valor das pensões. ■**

## Público na Escola

### Concurso Nacional de Jornais Escolares – inscrições até 31 de março

Estão abertas as inscrições para o Concurso Nacional de Jornais Escolares, promovido pelo PÚBLICO, através do projeto PÚBLICO na Escola. Agrupamentos de escolas e escolas dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário podem inscrever as suas publicações até ao dia 31 de março de 2021.

Existem novos prémios e categorias de participação. As publicações concorrem enquanto jornais de agrupamento (categoria A) ou jornais de escola (categoria B). E foi criado mais um prémio especial, que engloba um *workshop* sobre como fazer um jornal: o Prémio Incentivo, para projetos dinamizados em contextos mais desfavorecidos.

São admitidas a concurso publicações em papel ou em formato digital que durante o presente ano letivo tenham tido, pelo menos, duas edições; publicações *online* atualizadas com regularidade; e publicações que optem por publicar um número em papel e outro digital.

**Mais informações:**

- [PÚBLICO na Escola](#)
- [Regulamento do concurso](#)
- [Formulário de inscrição](#)

Esclarecimentos adicionais: [publiconaescola@publico.pt](mailto:publiconaescola@publico.pt)

# Avaliação do desempenho do pessoal docente (garantias)

A informação prestada nesta rúbrica do “*Escola Informação*” visa chamar a atenção dos destinatários para o direito que possuem a reagir às respetivas avaliações de forma a não serem prejudicados nas suas progressões na carreira.

Ao longo dos anos (com especial relevo no presente ano letivo), tem vindo a constatar-se uma elevada procura por parte dos docentes de apoio jurídico no âmbito da contestação às classificações obtidas nas respetivas avaliações do desempenho. Tendo em conta esta realidade, parece-me ser oportuno dar a conhecer aos destinatários o quadro legal que tutela o direito que os docentes têm ao contraditório nesta situação concreta ou seja, quando são notificados das respetivas avaliações e entendem que as mesmas não correspondem ao seu desempenho profissional.

O regime de avaliação do desempenho do pessoal docente encontra-se previsto no artigo 40º e seguintes do Estatuto da Carreira Docente (doravante ECD).

Contudo, a respetiva regulamentação encontra-se tutelada pelo Decreto-Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro que procede ao desenvolvimento dos princípios que estiveram na base do referido regime de avaliação do desempenho contido no ECD.

Ora, é no âmbito deste diploma legal (cfr. artigos 24º, 25º e 26º) que se encontram tuteladas as garantias concedidas ao pessoal docente para reagir às respetivas avaliações do desempenho. Tais garantias consistem na apresentação, pelos docentes, de uma reclamação e de um recurso, nos seguintes termos:

## A – Reclamação

- A reclamação recai sobre a decisão do diretor ou da secção de avaliação do desempenho docente do Conselho Pedagógico (consoante o caso) e deve ser apresentada pelo docente **no prazo de 10 dias úteis** a contar da data em que foi notificado dessa mesma decisão;
- O decisor tem que pronunciar-se sobre a reclamação apresentada pelo docente **no prazo máximo de 15 dias úteis**;
- A não apresentação atempada da reclamação **equivale à aceitação** da avaliação obtida pelo docente.

## B – Recurso

- Proferida a decisão sobre a reclamação, o docente pode apresentar recurso dirigido ao presidente do Conselho Geral, no prazo de **10 dias úteis** a contar da data em que foi notificado;
- Os docentes avaliados devem indicar, no âmbito do respetivo recurso, o seu árbitro e respetivos contactos;
- A proposta de decisão do recurso é da competência de três árbitros (obrigatoriamente docentes), cabendo a respetiva homologação ao presidente do Conselho Geral;
- O procedimento que conduz à homologação da proposta de decisão encontra-se previsto nos pontos 4 a 9 do supra referido artigo 25º do D. Reg. nº 26/2012.

Para esclarecimento de quaisquer dúvidas relativas à matéria abordada nesta rúbrica, deverão os associados do SPGL contactar o Departamento de Apoio a Sócios do SPGL. ■



**MARÇO**  
2021

DIA INTERNACIONAL DA  
**MULHER**

UM DIA DE TODAS AS LUTAS  
UMA LUTA DE TODOS OS DIAS