

**As lideranças
que transformam
devem-se ao coletivo
dos professores,
não ao "gênio"
de um qualquer
diretor**

IE
ESCOLA informação

Nº 293 janeiro . 2021 . MENSAL . 0,50€

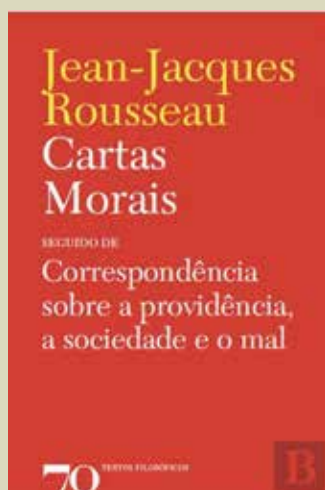
SPGL SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA



Gestão das Escolas

Dossier

LEITURAS



Rousseau, Jean-Jacques
Cartas Morais,
 Lisboa, Edições 70, 2020.

Para as doutrinas neoliberais a sociedade não existe verdadeiramente, mas apenas indivíduos mutuamente indiferentes que procuram os seus próprios interesses privados sob batuta providencial da 'mão invisível' do mercado. Em 1757, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) escreveu a *Carta sobre a Virtude* em que surge como uma espécie de crítico 'avant la lettre' destas doutrinas que já despontavam na sua época. Premonitório, considera que "tudo o que há em mim se relaciona com algo fora de mim" (p. 99), o que significa que a minha exis-

tência e felicidade individuais dependem da minha relação com os outros em sociedade, ou seja, do conjunto das relações sociais.

Outra questão abordada pelo filósofo genebrino é a de sabermos se somos mais credores do que devedores da sociedade. Para os neoliberais a resposta é óbvia: o indivíduo não deve nada a ninguém, sendo a sociedade tributária dos seus alegados méritos e talentos. Pelo contrário, Rousseau defende que "é de todo impossível que um homem nasça, viva e se conserve no seio da sociedade sem possuir nada dela" (p. 100). Neste sentido, os seus méritos e talentos individuais não são uma propriedade exclusiva do seu 'eu' isolado, mas o fruto da interação social de que é apenas uma parte. Eis a razão pela qual, "não devo mais crer-me desobrigado com todo o mundo sob o pretexto de que aqueles que me serviram não olharam senão ao seu prazer e ao seu interesse: isso pode ser verdade para os indivíduos não para o corpo da sociedade que atende a todos os seus membros e, por conseguinte, a mim como a vós, em tudo o que ela faz por si própria" (p. 100). Porque é que – interrogam-se os neoliberais contemporâneos – devo descontar para um sistema público de segurança social se posso aplicar as minhas poupanças num seguro privado que garanta a minha aposentação? Por que motivo devo pagar taxas de imposto sobre o meu rendimento mais elevadas do que as de os que têm menores rendimentos

do que eu para financiar um serviço nacional de saúde de que não benefício, pois tenho meios que me permitem recorrer a hospitais privados? Rousseau, de novo extraordinariamente premonitório, tem uma resposta plenamente atual a esta objeção: "do facto de todos não darem à sociedade aquilo que lhe devem, não se deve concluir que não lhe devemos nada" (p. 101). Somos, por conseguinte, mais devedores do que credores, mais tributários do que tributadores da sociedade. De facto, não é verdade que "todo o supérfluo que se vê entre nós não é a soma dos trabalhos dos indivíduos, mas o produto da indústria geral, que faz mais com cem braços agindo de concerto do que cem homens agindo separadamente"? (p. 101). Esta universal dependência recíproca é precisamente o que nos faz ser o que realmente somos. Não podemos, pois, eximir-nos do contributo que devemos aos demais. E também não é verdade que o próprio Robinson Crusóe na sua ilha deserta, o modelo do neoliberalismo para o qual a sociedade não é mais do que uma multidão de Robinsons Crusóes no 'deserto' da sociedade, jamais poderia sobreviver se os seus talentos e engenhosidade não fossem previamente adquiridos em sociedade? Em suma, conclui Rousseau, "todos os bens que adquiri, todos os prazeres que saboreei devo-os a essa ordem política universal que dirige os assuntos públicos para benefício de todos os homens, que antecipava as minhas necessidades antes do meu nascimento e que fará antecipar as minhas cinzas após a minha morte" (p. 104).■

Joaquim Jorge Veigunha



Reatar o diálogo e defender a qualidade do ensino

Caros colegas,

Apesar de 2021 ter começado com contido otimismo e ténues esperanças numa vacina que afinal parece que tarda em chegar a todos, a realidade foi-se impondo e o aumento desmesurado do número de infeções e de mortes fez repensar muitas das projeções e obrigou o país a travar a fundo, num processo que, ao que parece, irá piorar bastante antes de começar a melhorar.

A gravidade da situação levou, para já, o Governo a suspender as atividades letivas e não letivas, durante 15 dias, quer no ensino básico, quer no secundário, em todos os estabelecimentos públicos, particulares, setor social e solidário.

É importante, aliás, recordar que também a FENPROF considerou e anunciou em conferência de imprensa no dia 19 de janeiro que, pelo facto de nunca terem sido criadas as condições necessárias para que as escolas funcionassem com ensino presencial em segurança e face à gravíssima situação epidemiológica vivida, as escolas também teriam que encerrar, acompanhando o confinamento geral do país.

Apesar de, numa das suas raras aparições, o Ministro da Educação não considerar o regresso do ensino à distância, confrontado agora com o agravamento da pandemia, já deu informação às escolas para se irem preparando para esta possibilidade.

Todos sabemos que as escolas estão preparadas, pelo menos desde setembro, para a eventualidade de qualquer um dos cenários (presencial, misto ou à distância), até por exigência da tutela; no entanto, começamos afinal a perceber que era o próprio ME que não estava preparado para esta possibilidade.

Num ano letivo atípico, que já transporta todos os problemas e défices do ano anterior, é importante tomar decisões que não comprometam o futuro das aprendizagens e, como já reafirmámos, estamos disponíveis para dialogar e apresentar propostas.

Janeiro foi o mês em que o Ministério da Educação, depois de uma longa ausência, e na sequência de uma forte intervenção da FENPROF, denunciando o bloqueio negocial por parte da equipa ministerial, convocou uma reunião com a Federação. Essa reunião decorreu no dia 7 de janeiro, de forma cordata e sem a presença do Ministro e, pesem embora as tentativas da FENPROF no sentido de agendar processos negociais para a resolução das questões consideradas mais urgentes, esses esforços revelaram-se infrutíferos.

Entre essas questões contam-se, nomeadamente, as questões da segurança sanitária das escolas, a falta de professores e as suas gravíssimas consequências nas aprendizagens, o problema do combate ao envelhecimento da profissão, a recomposição da carreira e a contagem do tempo de serviço, os horários e as condições de trabalho, o combate à precariedade profissional e os concursos de professores.

Nesta reunião é de assinalar o reconhecimento, por parte dos responsáveis do ME presentes, de que não pode existir um hiato tão grande entre reuniões e que é importante reatar o diálogo, mas quando se tentou estabelecer um compromisso para uma eventual calendarização de um processo negocial, apenas se obteve a promessa de que brevemente seríamos contactados.

Não foi, portanto, possível quebrar este bloqueio negocial e, como sempre temos dito, a pandemia não pode anular o direito à defesa das nossas justas reivindicações pelo que exigimos respostas que garantam a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem, bem como das condições de trabalho dos professores.

Nestes novos tempos, em que quase tudo está confinado, somos obrigados a reinventar novas formas para chegar ao maior número de professores explorando, sempre que possível, o presencial, mas utilizando, igualmente, outras alternativas, nomeadamente os plenários sindicais e os debates *online*.

Será neste contexto e com estes condicionalismos que teremos de reforçar a ação sindical, num tempo em que sopram alguns ventos fétidos que tentam abrir portas que há muito pensávamos fechadas, de um país que tinha um “Chefe”, um país da “pobreza honrada”, da submissão, da conformação à ordem estabelecida e da repressão.

Saudações e até breve.



ficha técnica:

Diretor: José Feliciano Costa .**Chefe de Redação:** Manuel Micaelo . **Conselho de Redação:** António Avelãs, Albertina Pena, Paula Rodrigues, Paula Santos, Joaquim Veiguinha, Carlos Leal **Redação:** Lígia Calapez e Sofia Vilarigues (Jornalistas). **Design Gráfico e Paginação:** Dora Petinha . **Capa:** Dora Petinha sobre foto de Freepick.com . **Composição:** Fátima Caria . **Revisão:** Lígia Calapez . **Impressão:** Multiponto, S.A.. Edição e Propriedade de: **Sindicato dos Professores da Grande Lisboa**, Rua Fialho de Almeida, 3, 1070-128 Lisboa . NIPC: 501057528
Periodicidade: Mensal. Tiragem: 17 500 Depósito legal: 9157/85 . ICS: 109893.



2 Sugestões

3 Editorial

5 Dossier

Gestão das Escolas

20 Cidadania

Eduardo Lourenço - A Galáxia do Socialismo

22 Fórum Nacional Clubes Ciência

Viva na Escola

24 Estado da Educação 2019

27 12 Recomendações para uma Educação Antirracista

28 Escola/Professores

28. Trabalho e horário docente em tempo de pandemia Covid-19

29. Em Tempo de Pandemia a Luta Continua

30 Prémio Literário António Gedeão 2020

32 Opinião

Quando a saudade aperta

33 Aos Sócios

35 Consultório Jurídico

Equiparação a bolseiro

A luta pela democracia

1. Não basta reconhecer que a ausência da escola presencial, mesmo que substituída pelo "ensino a distância", agrava as desigualdades, acentuando uma seleção social que os teóricos da meritocracia tenderão a considerar natural. A tal reconhecimento tem de suceder um conjunto de medidas que, no mínimo, a atenuem. Medidas que têm de ser antecipadamente pensadas e preparadas. Entre elas: alteração do calendário escolar, tempos e docentes específicos de apoio aos alunos com mais dificuldades na aprendizagem, tipo de exames a realizar, modo de acesso ao ensino superior e aos estágios profissionais. Não comungo da tese de que os atrasos provocados pela pandemia são irreversíveis. Só o serão se cruzarmos faticamente os braços, o que pode interessar a alguns (a título de exemplo, a tentativa de alguns colégios não encerrarem as aulas), mas não a uma democracia que se preze.

2. As eleições presidenciais que decorreram no passado dia 24 deixaram duas indicações muito concretas: uma extrema direita antidemocrática, até aqui ocultada sob as bandeiras do CDS-PP e do PPD-PSD emancipou-se, agregou a si outros grupos que nunca esconderam a sua ideologia fascizante e veio para ficar. Como de costume, a Portugal chegam sempre estas novidades um pouco mais tarde do que no resto da Europa... Face a esta ameaça, real e que poderá vir a crescer, torna-se imperioso que o PS e os partidos à sua esquerda, que as sondagens continuam a mostrar como maioritários, encontrem espaços de convergência, de consensos em que todos se sintam confortáveis, capazes de defender e aprofundar a democracia. O movimento sindical, sem pôr em causa a sua missão primeira de defesa dos direitos dos trabalhadores e da luta contra a precariedade e o desemprego, tem de descobrir como trabalhar para esse entendimento. Os trabalhadores e os cidadãos democratas merecem esse caminho. ■

Miguel André

É necessário restabelecer a democracia nas escolas

PÁGINA
13



Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO N.º 293 janeiro 2021

Gestão das Escolas

“Das assembleias de escola ao senhor diretor: o lento declínio da gestão democrática das escolas”. Esta é, no fundo, a síntese do que tem vindo a acontecer em relação à gestão das escolas e que este dossier analisa sob diversos ângulos. Relembrando, nomeadamente, algumas experiências do passado – fundamentais também para perspetivar exigências para o futuro.

“Uma escola não democrática contribui fortemente para formar cidadãos dispostos a seguir regimes e líderes não democráticos”, sublinha Hugo Weber, num alerta neste momento particularmente atual. Princípio que, de diferentes modos, perpassa todo o dossier. De par da ideia de que a qualidade de ensino exige liberdade de participação. Num texto centrado na situação do ensino artístico, Ana Mafalda Pernão defende que “A boa gestão escolar depende do equilíbrio entre a liberdade individual para dinamizar e o apoio que permite a sua concretização”.

Das assembleias de escola ao senhor diretor: o lento declínio da gestão democrática das escolas



Do 25 de Abril de 1974 a 29 de Abril de 1976

A dinâmica revolucionária que o povo português imprimiu ao golpe de Estado de 25 de Abril de 1974 manifestou-se de forma significativa nas escolas. Rapidamente organizados nos seus sindicatos, a “palavra de ordem” foi afastar os reitores e diretores nomeados pelo governo caetanista, na sua maioria claramente cúmplices do regime ditatorial. Para o seu lugar, os professores instituíram, por iniciativa própria face à inexistência de legislação, as Comissões de Gestão, que integravam professores, alunos e funcionários da escola, eleitos nas respetivas Assembleias Gerais. As Assembleias Gerais de Escola traduziam o poder pedagógico e gestionária da Escola. Estas Comissões de Gestão são

legitimadas pelos primeiros diplomas emanados do poder político: o **decreto-lei 176/74** e, sobretudo o **decreto-lei 221/74**, de 27 de Maio, um diploma com apenas 5 pontos que “legaliza” e regulamenta a prática revolucionariamente instituída – as Comissões de Gestão. Mas que sublinha o seu caráter transitório “Enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão...”

O processo atrás referido “funcionou” para as escolas do então chamado ensino preparatório (hoje, 5º e 6º anos de escolaridade) e para os então designados “liceus” ou escolas comerciais e industriais. O então chamado “ensino primário” seguiu outro caminho com os **despachos 68/74, 1/75 e, sobretudo o 40/75, de 8 de novembro**, que determina que ao nível distrital os diretores escolares se mantêm nomeados,

ao nível concelhio os delegados escolares e animadores pedagógicos serão eleitos por todos os professores a exercerem na zona escolar e os diretores de escola eleitos pelo Conselho Escolar, que, em situações de escolas muito pequenas, era formado pelo conjunto de professores a exercerem em várias escolas. Incentiva a participação dos pais, autarquias, comissões de moradores e de aldeias na vida das escolas. O Conselho Escolar de cada escola do ensino primário, com 3 ou mais turmas, subdividia-se em CE pedagógico e CE administrativo. Os representantes dos encarregados de educação podiam participar no CE administrativo. *(Ler sobre esta matéria o texto de Maria Helena Gonçalves).*

O **decreto-lei 735-A/74** é a primeira tentativa legal de alterar a situação criada desde Abril de 1974. Estabelece que os órgãos

dos estabelecimentos oficiais do ensino preparatório e secundário são o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Mas mantém a participação de professores, alunos e funcionários no Conselho Diretivo e o Conselho Pedagógico inclui professores e alunos (do ensino secundário). Define as regras para a eleição dos diferentes órgãos.

A lógica criada pelo **decreto-lei 735-A/74 é consolidada e aprofundada pelo decreto-lei 769-A/76 de 23 de outubro**. Mantém a estrutura do 735-A/74: o Conselho Diretivo (constituído por 3 ou 5 professores, consoante o número de alunos da escola), mantém a participação de alunos (do ensino secundário) e de funcionários no órgão de gestão. O Conselho Pedagógico integra 1 professor de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e delegados dos alunos (1 por cada ano). Do Conselho Administrativo faz parte, como secretário, o chefe de secretaria. O diploma regula quase minuciosamente o processo de eleição dos representantes dos diferentes setores.

Este diploma terá uma vida longa: embora sujeito a algumas alterações, manter-se-á até 1991.

O **decreto-lei 172/91**, de 10 de Maio, lançado a título experimental, constitui uma profunda alteração na vida democrática das escolas. Contrariamente ao 769-A/74, aplica-se a todos os níveis de ensino (do pré-escolar ao secundário), exceto ao superior.

No pré-escolar e no 1º ciclo aparece a noção de área-escolar, passando a coexistir o Conselho de Escola e o Conselho de Área Escolar. O Conselho Diretivo é substituído pelo Diretor Executivo, eleito por concurso, que pode nomear adjuntos (em número variável segundo o número de alunos). No Conselho Pedagógico, além dos professores (1 por cada grupo, além do diretor) participam também representantes dos alunos e das associações de pais. Sobreposição do CAE ao CP. Devido à aglutinação na área

escola inicia-se o afastamento da realidade da escola e limita-se a participação dos professores do 1.º ciclo. Na área escola passa a desenhar-se a perspetiva de gestão padrão, de forte tendência administrativa. Também é aprofundada a tutela e intervenção das autarquias carreando para as escolas do 1.º ciclo novas responsabilidades de caráter social.

O debate em torno desta legislação (experimental), que alterava profundamente o modelo de gestão suportado pelo 769-A-74, conduziu ao decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, que cria os “agrupamentos de escolas”. A direção pode ser assumida por um Conselho Executivo (isto é, mantendo a colegialidade) ou por um diretor (órgão unipessoal).

A colegialidade e o caráter democrático da gestão sofrem o mais duro golpe com o **decreto-lei 75/2008** de 22 de abril, que se mantém, no essencial, até hoje, ligeiramente alterado pelo **decreto-lei 137/2012**. O diretor passa a ser eleito pelo Conselho Geral, constituído por professores eleitos pelos docentes do agrupamento (ou escola não agrupada), por representantes de alunos, também eleitos, tal como o representante dos trabalhadores não docentes; mas também por representantes de pais, da autarquia, e instituições exteriores à escola, escolhidas pelo Conselho Geral.

Para o cargo de diretor continua a ser exigida formação superior na área de gestão escolar e podem candidatar-se docentes exteriores à escola. A eleição de docentes para o Conselho Pedagógico faz-se por escolha entre 3 professores de cada grupo indicados pelo diretor. Nem alunos nem encarregados de educação têm assento no Conselho Pedagógico. O diretor escolhe a sua equipa.

É, pois, visível, uma linha de continuidade. Acompanhando a evolução política no período da nossa democracia, a vida democrática das escolas foi esmorecendo, de forma lenta, mas progressiva. Os professores foram sendo afastados da vida e da gestão das escolas, mesmo no que à intervenção

pedagógica diz respeito. Este declínio da participação democrática é mascarado pela narrativa oficial de aumento da autonomia da escola, da eficácia que resultaria do projeto, putativamente inovador, do diretor candidato à eleição, teses que a realidade não confirmará.

A situação nas escolas/agrupamentos é variável. Acontece que boa parte dos diretores, em alguns casos “empurrados” pelos seus colegas de escola, têm larga experiência de gestão adquirida em modelos de funcionamento colegial e participativo que, de certa forma, tentam manter, conservando desse modo alguma ilusão democrática no funcionamento das escolas e agrupamentos. Boa parte dos professores ainda em exercício viveu intensamente o processo de democratização escolar. Há uma “história” por eles construída; há uma cultura que ainda permanece. Por outro lado, são cada vez mais os professores que sempre exerceram a sua função em escolas com pouca vida democrática.

Como reverter esta longa marcha de limitação da vida democrática nas nossas escolas? ■

Acompanhando a evolução política no período da nossa democracia, a vida democrática das escolas foi esmorecendo, de forma lenta, mas progressiva. Os professores foram sendo afastados da vida e da gestão das escolas, mesmo no que à intervenção pedagógica diz respeito



Visconde Juromenha e São Julião: momentos icónicos da defesa da gestão democrática

• **António Avelãs***

Dirigente do SPGL

Energicamente assumida pelos professores, a Gestão Democrática das escolas esteve muitas vezes ameaçada. Por altos responsáveis do Ministério da Educação, pelos partidos da direita, e por vezes pela pressão de pais e encarregados de educação. Na área sindical do SPGL ficarão na história do movimento do sindicato a luta que, com o apoio do SPGL, os professores da então Escola Preparatória Visconde Juromenha (em Mem Martins) desenvolveram, em 1978, durante mais de dois meses na defesa da sua escola. Mas também a que, com o mesmo fim, foi desenvolvida, em 1982, pela então Escola Secundária de São Julião de Setúbal, hoje Sebastião da Gama.

O caso da Visconde Juromenha

O motivo imediato foi o assalto que a escola sofreu no dia 25 de Abril de 1978. Foi o 20º assalto. Há indícios claros de que os assaltos faziam parte da estratégia das forças de direita ou mesmo de extrema direita para pôr em causa o 25 de Abril, criando sucessivamente situações de caos. Assim se explica que os assaltantes deste 20º assalto à escola tenham escolhido a sala de professores e a secretaria, destruindo documentos oficiais e coroando a sua façanha com a inscrição numa das paredes: *“Viva o 25 de Abril que nos deixa fazer isto”*. Face a mais um assalto, os professores, que ao longo de muitos meses tinham vindo a exigir

ao ME que tomasse as devidas providências, resolveram não dar aulas no dia 26, protestando pela insegurança que se vivia e para decidirem o que fazer. Após reuniões, com o apoio ativo do SPGL, com os professores e os pais e com pressão junto dos grupos parlamentares, o MEC decidiu fechar a escola, suspendeu o conselho diretivo e setenta professores “provisórios” (designação de então, para o que hoje seria “contratados”) e nomeou um “gestor” como encarregado de direção. Os professores decidiram, em plenário, “repudiar a nomeação do gestor, e formar grupos de trabalho para diligenciar no sentido da reposição da legalidade democrática e de manter a opinião pública informada”. Apesar da proibição dos professores

reunirem na escola, estes realizaram novo plenário, no qual o gestor tentou impedir a participação de dois dirigentes do SPGL, o que não conseguiu. No dia 29, a GNR fechou a escola e proibiu a entrada dos professores. Numa primeira fase, a Associação de Pais e Encarregados de Educação posicionou-se contra os professores e tentou mobilizar a população contra eles. O SPGL e os professores tomaram a iniciativa de um plenário com a presença da Associação de Pais, e os professores suspensos. Proibidos de reunir na escola, os professores continuaram a reunir no salão paroquial da Igreja de Rio de Mouro e no sindicato dos Químicos. O SPGL decidiu utilizar o fundo de greve, de solidariedade, e iniciou a recolha de fundos para apoiar os professores em greve.

A 10 de maio, nova reunião de pais encarregados de Educação, reunião tensa, que, contudo, ajudou a “passar” boa parte dos encarregados de educação para o lado dos professores, apesar da posição hostil da Associação.

A 22 de maio dá-se a reabertura da escola, sempre com a presença da GNR, tendo o ME aberto um concurso para substituir os professores suspensos. Após reuniões com os envolvidos, incluindo os professores colocados nesse concurso, ilegal face à legislação, os alunos entraram em greve no dia 24. A escola paralisou. De sublinhar que muitos dos professores colocados para substituir os suspensos, manifestaram-lhes apoio decidindo não iniciar funções. Após um longo processo de reuniões e conflitos, alterações na direção geral do Ensino Básico e na secretaria de Estado abriram o caminho para uma solução. A 30 de junho, o SPGL reúne com o novo secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário: tomaram-se medidas para garantir a segurança da escola, foram readmitidos os professores que tinham sido suspensos, bem como o conselho diretivo, com direito a receberem os vencimentos correspon-

dentos ao tempo da suspensão. Foi eleito um novo conselho diretivo. A gestão democrática da escola tinha sido garantida após uma luta que durou mais de dois meses.

O que se passou, em 1982, na então Escola Secundária São Julião

O que se passou, em 1982, na então Escola Secundária São Julião (atual Sebastião da Gama), em Setúbal, tem contornos semelhantes ao que sucedera na Visconde Juromenha. O SPGL aderira à greve geral convocada pela CGTP-IN para o dia 15 de fevereiro de 1982 contra a ofensiva antilaboral do governo de então - o governo da Aliança Democrática (AD), de direita - tendo o SPGL acrescentado “a luta pela defesa da gestão democrática, o combate à precariedade, a equiparação salarial aos quadros da administração pública e por um modelo de profissionalização centrado na escola”.

A adesão dos professores à greve foi muito forte, nomeadamente na São Julião, cujo conselho diretivo (CD) aderiu na totalidade. Nos dias anteriores o CD recebera cartas intimidatórias, designadamente a ameaça de incêndio na escola, o que veio de facto a acontecer no dia da greve. O ME de então (o ministro era Vítor Crespo) determinara que se os conselhos diretivos aderissem à greve, as escolas manter-se-iam abertas, sendo entregue ao professor mais antigo a responsabilidade de a gerir. Uma escola quase sem professores e pessoal auxiliar (hoje, assistentes operacionais), num clima de tensão como são os dias de greve geral, criava as condições ideais para que se concretizasse a ameaça: o sótão da escola foi mesmo incendiado. No dia 13 o CD responsabiliza o ME pelo incêndio por exigir manter aberta a escola sem quaisquer condições de segurança; o ministro demite, no

dia 16, o conselho diretivo e nomeia, por sua iniciativa, um outro. Na mesma data, com apoio do SPGL, a escola entrou em greve “por tempo indeterminado” – seriam, de facto, 19 dias, sem quebras de adesão do início ao fim.

O apoio aos professores e trabalhadores da escola foi excepcional. “Uma tarde de ações abertas à população, que decorreram na rua, junto da entrada principal da escola, contou com a solidariedade e a arte de Francisco Fanhais, de Vitorino e Janita Salomé, de Júlio Pereira, de Rui Curto e da visita de Zeca Afonso”. Realizou-se um número significativo de reuniões de professores que sempre decidiram manter a greve. Além do apoio financeiro aos professores em greve, que incluiu um espetáculo de solidariedade com “Os Trovante”, na Voz do Operário, o SPGL convocou “uma greve solidária de todos os graus de ensino, que se realizou no dia 24 de março”. A 12 de Abril o conselho diretivo foi reintegrado. A luta pela gestão democrática vencera!

Em ambos os casos, a reintegração dos conselhos diretivos e dos professores suspensos não significou o fim da luta. A intervenção dos serviços jurídicos do SPGL possibilitou o fim dos processos disciplinares instaurados pelo ministério. Não foi possível identificar, para efeitos de julgamento, os autores do incêndio da escola São Julião, apesar de haver indícios muito fortes de quem tinham sido os responsáveis. É de admitir que tenham beneficiado da displicência e falta de empenho dos responsáveis pela investigação. ■

*Este artigo é um resumo do texto “A luta pela gestão democrática das escolas”, de Augusto Pascoal e Óscar Soares, publicado no *Escola-Infomação* de maio de 2019, que tem como título de capa “SPGL-Memórias Partilhadas 1974-1986”. As citações inseridas neste texto são retiradas do artigo de A.P. e O.S. Aí pode ler-se informação mais completa sobre os casos aqui referenciados.

Um processo enriquecedor e gratificante

Gestão democrática no 1º CEB

• Helena Gonçalves

Dirigente do SPGLI

Este processo teve início em 1976/77, quando a Delegada Escolar, à época, da 28ª Zona

Escolar (1), freguesia de Benfica, concorreu para uma escola de outra zona com o objetivo de deixar o cargo, por considerar que não tinha apoio, nomeadamente, da Direção Escolar de Lisboa. Os diretores escolares permaneceram em funções após o 25 de Abril.

Era entendimento das colegas que eu deveria assumir o cargo por já ter sido Delegada Pedagógica e ser a professora a exercer há menos tempo na zona. O ME esclareceu que não havia critérios e que tínhamos de realizar uma eleição e enquanto tal não acontecesse o funcionamento dos serviços teria de ser assegurado. Como não havia candidatas, resolvi avançar com uma proposta de trabalho que foi aceite:

- Realização de reuniões mensais com os diretores das escolas
- Colaboração das colegas sempre que necessário
- Não lidar diretamente com dinheiro, logo as únicas verbas recebidas (ADSE) seriam entregues por cheque
- Como o Diário da República

era recebido na Delegação as leis seriam divulgadas por todas as escolas através de fotocópias (ter-nos-íamos de organizar particularmente).

Uma das prioridades da equipa constituída foi o **trabalho com os pais**, valorizando a sua intervenção na escola, assim como junto das autarquias e do ME, como forma de pressão. Com o nosso apoio constituíram-se Associações de Pais em quase todas as escolas, que não se imiscuíam no campo pedagógico.

Trabalhámos em parceria com a **Câmara Municipal de Lisboa**, não só na participação em diversos projetos, como na definição da rede escolar. Foi construído um novo edifício tipo P3, 12 salas, no Bairro de Sta. Cruz, onde a população escolar estava a crescer e já existia outra escola – 124 - num ótimo edifício com cantina, teatro, vários gabinetes de apoio. A par existiam duas escolas, nesta área, instaladas em pré-fabricados. A pedido da CML fizemos um estudo para a reestruturação das áreas de influência das escolas, com o objetivo de utilização do novo edifício e, posteriormente, eliminação dos pré-fabricados. Acrescentámos outro objetivo – criação de mais

um JI da rede pública. A nova escola ficou a funcionar com 8 salas para o 1º CEB e 3 para JI.

Neste processo o Diretor Escolar chamou-me para, em nome do Secretário de Estado, me interpe-lar sobre o ter ultrapassado a Direção Escolar com a informação enviada à Câmara (o objetivo do ME era a utilização do novo edifício para o secundário).

Numa reunião anterior, já tinha posto o meu lugar à disposição uma vez que este diretor, que já promovia reuniões de trabalho, tinha um discurso ambíguo – não se percebia se pretendia que os outros Delegados trabalhassem como nós ou todos como fiscais junto das escolas. Nessa reunião acordei que lhe entregáramos a Ordem de Trabalhos das nossas reuniões, assim como todos os documentos que fossem enviados para outros serviços. Como o Diretor já conhecia este estudo, o possível processo disciplinar passou a um pedido de desculpas, acabando por tecer elogios ao nosso trabalho e dando liberdade para o prosseguirmos.

Assim que começou a haver espaços disponíveis na escola 124 do Bº de Sta. Cruz, em conjunto com a **Equipa de Ensino Especial e outros serviços**, organi-

zou-se um trabalho de integração de crianças com necessidades educativas especiais.

Afirmámo-nos junto da **Junta de Freguesia de Benfica** trabalhando em parceria com esta autarquia após a recusa da participação das escolas numa iniciativa para o Dia Mundial da Criança, visto estas já o terem organizado. Era frequente estas iniciativas não terem conteúdos pedagógicos.

Concorremos a um projeto do **Instituto de Inovação Educacional**, sendo-nos atribuída uma verba ainda considerável para quem só tinha a Caixa Escolar (contribuições monetárias dos pais), e, apesar de não nos ter sido renovada, o nosso trabalho era referido como exemplo. Assim, foi possível estabelecer contactos com o grupo de teatro “O Papa Léguas” sediado na freguesia, que desenvolveu, entre outras atividades, uma ação de rua no Bairro da Boavista, um encantamento não só para as crianças como também para os residentes. Participámos em **projetos de saúde**, um trabalho coletivo nesta área com o Delegado de Saúde e o envolvimento da Junta, da Câmara e das Associações de Pais. Entre outras atividades fizeram-se reuniões, à noite, na escola do Bº da Boavista, com os pais, sobre diversos aspetos de saúde e realizou-se uma exposição dos trabalhos das crianças, exposta na escola secundária e no Bº da Boavista, visitada pelas crianças de todas as escolas.

Participámos e promovemos junto da **Inspeção Escolar** encontros de reflexão e aprendizagem sobre diversos temas e, nalguns casos, sobre problemas com colegas que poderiam levar a processos disciplinares. A inspetora articulava a intervenção connosco por forma a evitá-lo, resolvendo sempre a situação das crianças.

Organizávamos a passagem das crianças para o **2º CEB**, em con-

junto com as escolas deste setor e as outras Delegações próximas. A par deste trabalho os **dirigentes e delegados sindicais** a exercerem na zona organizaram um Secretariado de Zona, que reunia com regularidade.

Por mudança da legislação os delegados escolares passaram a ser nomeados e não eleitos. Aquando da minha nomeação questionei-me se deveria permanecer ou não, uma vez que era defensora da Gestão Democrática por convicção e enquanto dirigente sindical do SPGL. Resolvi permanecer uma vez que já havia equipa que sempre assumiu os compromissos, mas com a ideia de entregar o lugar quando não nos deixassem manter o trabalho que estávamos a desenvolver.

Posteriormente, quando o ME pretendeu lançar a experiência do novo modelo de gestão (DL 172/91), incluiu a nossa zona já formada pelas escolas e JI de mais 3 freguesias, com o objetivo de constituir um agrupamento vertical. Apesar da dimensão da zona, o trabalho não tinha sido muito dificultado porque as colegas das escolas agregadas vieram com expectativas positivas e aderiram facilmente à nossa forma de trabalhar. O ME pensou, erradamente, que o trabalho de equipa desenvolvido nos cerca de 20 anos era um terreno propício ao êxito do que pretendia, mas nas reuniões – nas de diretores das escolas e nas de delegados sindicais – o diploma foi analisado profundamente tendo como consequência a sua rejeição; desde logo a organização definida no referido diploma não cumpria os objetivos enunciados no preâmbulo. A compreensão sobre o que nos estava a ser proposto era tal que, apesar de todas as pressões, ninguém cedeu, mantendo-se todos unidos mesmo quando o ME, a dada altura, até já aceitava que

parte das escolas entrasse na experiência, numa célebre reunião que realizou na Esc. Sec. Mª Amália.

Este modelo não permitiria dar resposta à situação de isolamento e de abandono do 1º CEB. Era necessário reestruturar a rede e um modelo de gestão que atribuísse autonomia, nas diversas vertentes, nomeadamente a financeira. Comprovou-se que tínhamos razão.

A Gestão Democrática promove o trabalho em equipa sempre mais gratificante, fortalece-nos e melhora a AÇÃO.■

Notas

1 – Órgãos da gestão escolar do 1º

CEB:

- . a nível distrital - Direção Escolar (diretor escolar e adjuntos colocados por nomeação do ME);
- . ao nível de zona, constituída por uma freguesia ou várias conforme a dimensão – Delegação Escolar (delegado escolar, adjuntos e animador pedagógico eleitos)
- . ao nível das escolas - Conselho Escolar (todos os professores da escola ou do agrupamento conforme a dimensão) e Diretor eleito.

Este modelo não permitiria dar resposta à situação de isolamento e de abandono do 1º CEB. Era necessário reestruturar a rede e um modelo de gestão que atribuísse autonomia, nas diversas vertentes, nomeadamente a financeira. Comprovou-se que tínhamos razão. A Gestão Democrática promove o trabalho em equipa sempre mais gratificante, fortalece-nos e melhora a AÇÃO.

Deciving Quality – A busca de uma “Qualidade” que engana!

• Hugo Weber
Dirigente do SPGLI

“A democracia de amanhã prepara-se na democracia da escola.”

Celestin Freinet (1896 - 1966)

Defendemos uma Escola Pública de qualidade, democrática e amplamente acessível, capaz de reduzir as desigualdades sociais e de promover o “elevador social”. No entanto, nesta segunda década do século XXI ainda estamos a assistir à concretização do essencial do que Freinet havia proposto um século antes: a passagem de um paradigma de escola industrial (uma “fábrica de ensinar”) para uma perspetiva construcionista⁽¹⁾ / construtivista⁽²⁾, em que os aprendentes constroem eles próprios modelos mentais para realizar aprendizagem enquanto participam do processo através de metodologias chamadas de “invertidas”. Nesta mudança o professor deixa de ser detentor do conhecimento que explana para ser catalisador, dinamizador, acompanhador, orientador, criador de mundos onde os alunos descubrem e aprendem por si. Esta nova perspetiva exige mais e mais especializados recursos: humanos e físicos logo, mais investimento. Exige também mudança, sem dúvida.

Considere-se então que levar a cabo estas mudanças exige “lideranças fortes” – conforme consta no preâmbulo ao Dec.-Lei n.º 75/2008. Cria-se um diretor com “reforço de autonomia” e pode-

res quase absolutos no domínio da administração, contratação, avaliação,... e eis que despontam líderes autocráticos ou, sem mais eufemismos, ditaduras, nos Agrupamentos de Escolas alargados. Das escolas vão desaparecendo as lideranças democráticas: carismática, participativa, transacional, transformacional, *laissez-faire* – em todas as nuances e combinações.

Somam-se então, às exigências constantes do ministério, os maiores ou menores desvarios dos diretores... e das câmaras municipais, que vão ganhando também competências um pouco em tudo do que tem a ver com as Escolas, desde o Conselho Geral aos funcionários.

Estas descentralizações recentralizadas e disjuntas ao mesmo tempo geram insegurança. Causam a priorização do que dá estabilidade à comunidade escolar: as rotinas, as práticas que nos são familiares. Mas o diretor tem verdadeiras armas de controlo e ação: pela distribuição de serviço, feitura dos horários, através da avaliação (com consequências na carreira), através da nomeação ou quase de todas as direções intermédias do agrupamento - através da omnipresença. Até parte importante dos processos disciplinares dos “subordinados” ou a autorização de acumulação de funções são da sua responsabilidade.

Os direitos do professor eleger e ser eleito, de participação, até de decidir as suas próprias práticas pedagógicas e instrumentos passam a estar ameaçados ou extremamente limitados.

Ao invés de efetivamente os professores se concentrarem no processo educativo foram sendo atulhados em listas de verificação, prestação de contas, justificações. Obrigatoriedade de exporem o que fazem, quando fazem, planificações e individualizações, resultados, objetivos, ...

Para se conseguir que toda uma escola funcione com regras militares implementou-se um regime de gestão e “autonomia” feito à imagem de um quartel em que o diretor-general é todo poderoso. Em 2011, através do DL n.º125 e depois do DR n.º 5 /2013 nasce ainda um órgão consultivo: o Conselho de Escolas, que veio a esvaziar ainda mais a comunicação e o importante papel dos sindicatos, ao atribuir-lhe competências de “representar junto do MEC os estabelecimentos de educação no tocante à definição das políticas pertinentes para a educação (...)”

A vida nas escolas, a mesma que Freinet dizia ser o modelo pelo qual se constrói a sociedade do futuro é agora um local de prestação de contas, mas não está a responder adequadamente aos desafios do que se pretende para

a escolaridade básica obrigatória, não está preparada para a flexibilidade curricular. Nesta escola não há espaço para refletir ou pensar, para dialogar construtivamente sobre problemas e caminhos pedagógicos.

Em democracia, com a contribuição de vários, também se identificam dificuldades de aprendizagem e se age em conformidade em tempo útil. Também se aumenta o “sucesso escolar” e contribui para o desenvolvimento de todos os projetos de vida em todas as idades. Também se diminui o abandono. Melhor ainda.

As armas que o diretor não se coíbe de utilizar são braços burocráticos que controlam de forma imperativa a comunidade escolar na procura de uma Qualidade, Eficácia e Eficiência que são, no entanto, enganadoras. Na busca da facilitação da implementação das medidas estamos a perder o que temos de valores na Constituição, na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Uma escola não democrática contribui fortemente para formar cidadãos dispostos a seguir regimes e líderes não democráticos.

É necessário restabelecer a democracia nas escolas.

Voltemos à riqueza da escola pública assente na **diversidade cultural** que começava nas diferentes visões do mundo que cada professor transmitia e que intrincava nas multiplicidades étnico-raciais dos alunos.

Voltemos à autonomia do professor com rigor. **Uma autonomia da confiança com afetividade e comunicação e não do “controlismo” quantitativo ou de “cruzinhas”.**

Voltemos à procura da qualidade pelo brio pessoal e profissional tendo como beneficiária a criança-jovem-aluno, à colaboração assente na amizade e camaradagem, aprofundemos a investigação-ação, valorizemos a formação inicial e contínua, a formação de equipas. ■

(1) Vide Seymour Papert

(2) Vide Jean Piaget

A urgência de uma gestão democrática

• **Cátia Domingues**

Dirigente do SPGL

No mês de eleições presidenciais, em que se exerce e se luta pelo exercício da democracia, é imperativo falar da democracia nas escolas.

Como está a democracia nas nossas escolas? O que ensinamos às nossas crianças e jovens sobre a democracia e o seu valor na sociedade em que vivemos?

A democracia não pode estar ausente das escolas. Como podem os futuros cidadãos do nosso país praticar esse princípio quando não o vivem desde cedo?

A escola, que era um lugar onde a democracia era exercida através da eleição dos seus representantes pelos seus pares, atualmente - e após a alteração da lei da gestão escolar pela ex-ministra Maria de Lurdes Rodrigues - é um lugar onde a democracia foi substituída por um cargo unipessoal, um diretor, “escolhido” por um conselho geral, e não pela comunidade escolar nem pelos pares.

Atualmente o diretor continua por um tempo demasiado longo no seu cargo, quer por recondução quer por subterfúgios da lei, esquecendo-se muitas vezes daquilo que realmente é, PROFESSOR. O cargo de diretor de uma escola é somente uma responsabilidade temporária e diferente entre as diversas responsabilidades que existem ao nível do trabalho escolar.

Hoje, cada vez mais, é recorrente encontrarmos diretores que se

“esqueceram” que são professores. Esse estatuto tornou-se a sua identidade e formata a sua conduta. É vê-los num corrúpio de nomeações, cooptações, feitos à sua medida, muitas vezes sem ter em conta o perfil, mas sim outros interesses pouco claros. Muitos nem conhecem os colegas do agrupamento, não tratam os seus pares como colegas, mas como subalternos.

Não é raro haver professores que não se sentem à vontade para expressar a sua opinião com medo de represálias. É cada vez mais fácil adivinhar quais os que pertencem ao círculo de “amigos” do diretor...os que têm melhores horários, melhores cargos, melhores turmas, melhores avaliações...etc...

A escola que queremos - quer para professores, quer para alunos, quer para a comunidade em geral - é uma escola onde a democracia é uma realidade praticada por todos, nas pequenas e nas grandes decisões. Onde os professores, e restante comunidade, escolhem os seus representantes de forma transparente, entre os seus pares, e onde todos têm igualdade de oportunidades de eleger e ser eleitos. Onde a democracia não é uma palavra vazia mas uma realidade palpável. Um local onde é possível partilhar e discutir opiniões sem medo de represálias, onde a democracia é uma realidade e não uma palavra vazia...

Tenho saudades da escola democrática que conhecia e que é tão urgente reencontrar. ■

Afinal, como se organizam as escolas?

• Ana Mafalda Pernão

Dirigente do SPGL



Sem podermos ignorar a importância e a força impositiva dos modelos decretados e respectivas regras formais, há que igualmente não ignorar a capacidade estratégica dos actores escolares e a força das práticas sociais recorrentes, as tradições e os usos, mas também as capacidades criativas de inovação e de mudança organizacionalmente sediadas. ⁽¹⁾

Numa altura em que a escola pública é, mais do que nunca, um espaço onde a normalidade ainda é possível, servindo de âncora segura para a sociedade em seu redor, é paradoxal que tam-

bém este seja o tempo em que a profissão docente menos interesse desperte.

O que tem acontecido na sociedade para que, apesar do alargamento da escolaridade obrigatória, este esteja em contraciclo com a função de “elevador social” e a desejada cultura de igualdade que a Escola preconiza?

O sistema de ensino português, apenas com 46 anos de experiência democrática, tem sofrido constantes reformas, ajustes, inovações, enfim, um sem número de alterações que, para além de não permitir uma estabilização do trabalho docente, com a consequente repercussão nos alunos, tem aumentado o esforço de adaptação e a quantidade de trabalho, por parte de toda a comunidade educativa. Apesar disso, a Escola

tem vindo a reinventar-se todos os dias.

Essa reinvenção aconteceu também para incorporar na cultura de cada escola as diferentes formas de gestão escolar preconizadas nos diplomas legais desde 1974. *Não basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares, e estas mudam, com frequência, mesmo quando as primeiras se mantêm inalteradas. ⁽²⁾*

O caso do ensino artístico

A mudança, que o 25 de abril veio introduzir em toda a organização do ensino em Portugal, fez-se sentir também profundamente no que ao ensino artístico diz respeito.

Em 1974, as escolas artísticas

públicas eram apenas 4, os dois Conservatórios de Lisboa e Porto e as duas escolas de Artes Visuais, também das mesmas cidades. Todas possuíam vários cursos (música, teatro, cinema, dança, pintura, escultura, cerâmica, etc.) todos de componente prática, que certificavam cursos complementares ou, no caso dos conservatórios, também alguns de nível superior. Não desenvolvendo o tema da orgânica destas escolas, importa, no entanto, perceber que muito havia a fazer para a regulamentação do ensino artístico no início do processo democrático.

Embora o Ministro Veiga Simão tenha, em 1971, começado uma reforma que também contemplava o ensino artístico, a mesma não produziu documentação legal (legislação) que enquadrasse os cursos de música e os respetivos currículos ministrados a partir daí. Foram produzidas orientações e mesmo programas de algumas disciplinas, que introduziram alterações a nível pedagógico, mas a regulamentação legal não chegou a ser concretizada. Esta reforma deu também origem a uma nova estrutura do Conservatório Nacional, criando nomeadamente a Escola de Educação pela Arte⁽³⁾, que funcionou nas instalações do Conservatório Nacional de 1971 a 1981.

Se os conservatórios foram caminhando até ao ano de 83 com uma norma legal que não correspondia à sua prática, uma vez que a organização curricular existente datava de 1930 e a prática à experiência pedagógica de 71, as escolas de artes visuais integraram o sistema de ensino básico e secundário e normalizaram os seus cursos e gestão com a integração no sistema de ensino unificado, mantendo porém as vias profissionalizantes.

Gerir a desregulação

A organização das escolas de música foi acontecendo com base

numa cultura de escola muito enraizada, decorrente em grande medida de uma prática baseada no ensino individual, que correspondia a uma tradição de saber fazer com um século de existência. O ensino da música era um misto de passado alicerçado numa prática docente exigente, de cultura da excelência (formação para a performance, em que o topo é ocupado pela Diva) e de criatividade, permitindo que esta prática se organizasse de acordo com as novas regras do ensino de abril.

Em 1983⁽⁴⁾, a tutela, à revelia das escolas, cria a legislação que extingue os dois conservatórios existentes e cria as novas escolas (ensino secundário e superior) e determina os quadros transitórios para os docentes com 5 anos de serviço.

Tudo estava ainda por regulamentar: o currículo, as habilitações para a docência e também a gestão escolar. Foi o período mais duro para estas escolas, e em que só a unidade dos docentes possibilitou a existência do ensino artístico tal como hoje o conhecemos.

Estas escolas viram-se forçadas a ajustar a sua estrutura tendo por base a legislação publicada, mas o seu trabalho continuava a ser realizado como era prática até aí; a cultura de escola determinou a forma como as estruturas internas se foram desenhando, tanto nas escolas públicas já existentes como nas que, nascidas como instituições particulares, deram origem a novas escolas públicas. Foram surgindo escolas com perfis próprios embora com certificação idêntica, onde a gestão adotava procedimentos diferenciados, um dos quais implicou diretamente com as condições de trabalho: os docentes tinham cargas letivas diferentes conforme as escolas.

Acentuou-se a necessidade de clarificar o estatuto das escolas públicas de música e dança, e de definir o enquadramento dos seus docentes, que eram contratados anualmente com base em despa-

chos que regulavam de acordo com as necessidades das escolas⁽⁵⁾, uma vez que a luta por um estatuto se manteve por mais de uma década.

Só em 1998, com a Portaria 693/98, são definidas as habilitações para a docência nos cursos de música, assim como os respetivos grupos de recrutamento, o que só foi possível pela união daqueles que, à altura, se encontravam na gestão destas escolas. É nesse momento que o edifício do ensino artístico começa a ser verdadeiramente estruturado.

Até então, a gestão fazia-se tentando encontrar um rumo no mar de orientações, disposições ou normas emanadas da tutela, para preencher ausências de legislação, ou para adaptar os diplomas antigos à nova realidade, forçando as direções a regular muitas vezes contra a vontade das escolas.

É neste processo que as maiores dificuldades irão ser sentidas. Referimos aqui alguns exemplos dos choques que foram acontecendo com a tutela.

A não existência de turmas foi um dos mais complicados. Os alunos têm o seu percurso individual, e só se agrupam em função

Colocar numa só pessoa as decisões de uma organização educativa é não perceber que se aprende a viver pela partilha, tal como Fernando Rosas afirma: "a escola não é neutra. Cabe-lhe até uma dupla pedagogia – a de praticar a democracia no seu próprio funcionamento e a de ensinar"
A boa gestão escolar depende do equilíbrio entre a liberdade individual para dinamizar e o apoio que permite a sua concretização

das diferentes disciplinas, pois a característica de cada uma delas permite reuni-los consoante o seu desenvolvimento e não a sua idade. Os grupos não são sempre da mesma dimensão, pois uma orquestra, um quarteto de cordas, ou uma aula de história da música não correspondem necessariamente a um grupo de alunos organizado como uma turma convencional.

O desenvolvimento de projetos é normal nas escolas artísticas, sejam eles de performance ou de criação de obras, o que sempre criou necessidades a nível dos recursos humanos que não se esgotam nos funcionários operacionais nem nas competências dos professores. Também a esse nível foi preciso procurar soluções, normalmente à margem da legislação existente.

E se a organização foi e continua a ser mal compreendida por quem sempre viu a escola como um conjunto de salas e turmas todas iguais, quando se trata de perceber os custos do ensino artístico, os problemas são ainda maiores. Tal como a professora Ana Caldas⁽⁶⁾ dizia que não conseguia verba para os figurinos dos alunos porque quem aprovava orçamentos não sabia o que eram “Tutus”, comprar instrumentos musicais apenas com o critério do preço mais baixo, como se de apagadores se tratasse, também não era possível. Foi muito difícil fazer entender a necessidade de definir características para a qualidade. O regime de ensino supletivo, em funcionamento nas escolas públicas e privadas, corresponde a uma necessidade do sistema: permitir uma educação artística de qualidade, que não é oferecida a todas as crianças no sistema geral de ensino. São alunos, não cumprem a escolaridade obrigatória nesse tipo de percurso, não contam para o orçamento, nem tão pouco para a despesa, mas estão obrigados a cumprir todas as regulamentações dos restantes.



Em todo este processo só foi possível encontrar o caminho pela partilha de ideias e discussão dos objetivos, e claro, por uma unidade decorrente da escolha dos órgãos de gestão. Até 2009 a democracia acontecia a cada dia.

A mudança para uma direção unipessoal, escolhida por um grupo muito limitado de pessoas, muitas vezes controlado por quem não conhece a realidade de cada escola, veio abalar este processo democrático. Depende do indivíduo que assume o cargo de diretor a importância que atribui à prática do exercício da democracia. Não é o cargo que a impede, mas a forma como este é assumido. Colocar numa só pessoa as decisões de uma organização educativa é não perceber que se aprende a viver pela partilha, tal como Fernando Rosas afirma: “a escola não é neutra. Cabe-lhe até uma dupla pedagogia – a de praticar a democracia no seu próprio funcionamento e a de ensinar”⁽⁷⁾

A boa gestão escolar depende do equilíbrio entre a liberdade individual para dinamizar e o apoio que permite a sua concretização.

Entre o controle central e a iniciativa local, como assegurar a autonomia? Entre o primado da gestão e o primado da pedagogia, como desenvolver o profissionalismo? Entre a eficácia e a equidade, como garantir a democracia ⁽⁸⁾ ■

⁽¹⁾ Lima, Licínio (1999). A escola como organização e a participação na organização escolar, Braga: Universidade do Minho

⁽²⁾ Ibidem

⁽³⁾ Escola de formação de professores para o ensino das áreas artísticas.

⁽⁴⁾ Decreto-Lei 310/83, 1 de julho.

⁽⁵⁾ Despacho 144/ME/83

⁽⁶⁾ Presidente de diversas comissões instaladoras da EDCN.

⁽⁷⁾ Calapez, L. (2018). Os direitos humanos hoje, 70 anos da declaração universal. *Escola Informação*, 20, 6-8

⁽⁸⁾ Barroso, J. (2014). Autonomia, contratos e direção das escolas. In *Escola para todos: igualdade, diversidade e autonomia*, J. Machado e J. M. Alves (Orgs.), Porto: Universidade Católica.

Pela democracia nas escolas!

• **Manuela Mendonça**

Presidente do C.N. da FENPROF



A gestão democrática das escolas esteve sempre na agenda reivindicativa da FENPROF, porque as questões relativas à administração e gestão dos estabelecimentos de ensino são da maior importância para a vida das escolas — pela dimensão política que assumem e pela forma como influenciam as relações de trabalho e o próprio clima de escola.

Por isso, a Fenprof tem propostas próprias para a administração do sistema educativo e das escolas, construídas com os professores, ao longo de muitos anos. Propostas que assentam na elegibilidade dos órgãos, na colegialidade do seu funcionamento e numa efetiva participação da comunidade escolar na tomada de decisão. Propostas que pressupõem uma escola humanizada e não (mega) agrupamentos. Propostas que concretizam a descentralização da administração educativa para o nível local e para as escolas, para órgãos próprios, democraticamente legitimados e com adequada participação escolar e comunitária.

Estes princípios estão na base da forte contestação da Fenprof ao DL 75/2008. Um decreto que representa um retrocesso no funcionamento democrático da es-

cola pública, consubstanciado na concentração de poderes no órgão de gestão unipessoal, no abandono de práticas colegiais, no quase desaparecimento dos processos eleitorais e na limitação da participação dos professores nas decisões pedagógicas e de política educativa.

Em 2019, a Fenprof avançou com uma petição à AR (mais uma), em que afirmava que, 10 anos após a entrada em vigor do DL 75/2008, era tempo de rever um ordenamento jurídico que tem levado à deterioração do clima de trabalho em muitos estabelecimentos de ensino, contribuindo para a desmotivação e para o desgaste pessoal e profissional dos docentes e para a erosão da vida democrática das escolas. [E, como temos dito, a situação de abuso de poder só não é pior porque as características pessoais de alguns diretores conseguem ainda contrariar a natureza do modelo e as práticas que favorece.]

A petição lembra que:

- A elegibilidade e a colegialidade dos cargos de direção e gestão (de topo e intermédia) são marcas distintivas da administração das escolas em Portugal, constituindo o princípio da eleição dos órgãos um dos fundamentos da chamada gestão democrática, consagrada

na Constituição da República;

- Nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, as escolas continuam a ter Conselhos Executivos, coordenadores de departamento eleitos pelos seus pares e um Conselho Pedagógico com competências e funcionamento autónomo, respeitando o princípio do primado do pedagógico e científico sobre o administrativo, consagrado na LBSE

- O processo de transferência de



competências para os municípios comporta um ineludível risco de vir a limitar ainda mais a autonomia das escolas, sujeitando-as a uma dupla tutela.

Por isso, os mais de 8500 petionários reclamam a urgente revisão do atual regime de autonomia e gestão das escolas, estabelecendo uma matriz que possibilite a implementação das soluções mais ajustadas ao exercício da autonomia legítima que cabe às escolas. Esta matriz deve consagrar um processo de eleição direta do órgão de gestão por

um colégio eleitoral alargado; o direito de as escolas poderem ter um órgão de gestão colegial; o reforço das competências e da autonomia de funcionamento do Conselho Pedagógico; a livre eleição dos coordenadores das estruturas pedagógicas intermédias; a redefinição das competências e composição do órgão de direção estratégica da escola/agrupamento, atualmente atribuídas ao Conselho Geral.

Neste contexto, a Fenprof saudou a apresentação das iniciativas legislativas dos Grupos Parlamentares do BE, PCP e PAN, considerando que os três projetos, embora diferentes, assentam num conjunto de preocupações comuns, reconhecendo a necessidade da introdução de alterações profundas no atual quadro de autonomia e gestão das escolas, na linha da petição entregue em março de 2019.

Termino com um último apontamento: ao longo de muitos anos a Fenprof e os seus sindicatos têm desenvolvido inúmeras iniciati-

vas em defesa da gestão democrática das escolas.

A título de exemplo, cito a Consulta aos Professores, realizada pela Fenprof em 2017, em que participaram 24.575 professores, de norte a sul do país, cujos resultados mostraram um elevado grau de identificação dos professores com os princípios que enformam as propostas da FENPROF: a elegibilidade dos órgãos, a colegialidade do seu funcionamento e a participação da comunidade escolar na tomada de decisões.

Apesar disso, nem sempre tem sido fácil conseguir a mobilização dos professores para agir em defesa dessas propostas. Deixo esta nota para reflexão, eventualmente durante o período de debate, até porque creio que também se cruzará com algumas das conclusões do estudo de que nos vai falar o Professor Licínio Lima. ■

Referências bibliográficas:

Barroso, João [2001]. *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa (da aplicação do DL 115-A/98)*. Lisboa, UL/FPCE

CAA [1996]. *Relatório do Conselho de Acompanhamento e Avaliação do regime de direcção administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*.

Lisboa, Ministério da Educação
Lima, Licínio [1998]. «A Escola como organização e a participação na organização escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)» (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho
Lima, Licínio [2010]. Conferência proferida no Seminário Preparatório do 7.º Congresso dos Professores do Norte: “Organização escolar, democracia e autonomia”, 20 de Novembro. SPN, Vila Real

Lima, Licínio [2016]. Conferência proferida no Encontro “O Professor hoje e os desafios de amanhã”, in <https://www.youtube.com/watch?v=5xTuitAqSj0&feature=youtu.be> (consultado em 01.03.2017)

SPN [2016]. «Educação e Sindicalismo». Porto, Profedições
Stoer, Stephen R. [1986]. «Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição». Porto, Edições Afrontamento
Teodoro, António [1994]. «Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores». Lisboa, Bertrand Editora

(Notas de M. Mendonça para introdução do tema do debate “Democracia nas escolas”, promovido pela FENPROF)

A erosão da democracia nas escolas

• Lígia Calapez e Sofia Vilarigues

Jornalistas

“Democracia nas Escolas” foi o tema do debate, realizado dia 27, no quadro do Ciclo de Debates 2021 da FENPROF, que contou com cerca de mil inscritos. Nesta breve abordagem da iniciativa, para além da intervenção de abertura de Manuela Mendonça, que aqui publicamos, focamo-nos na apresentação de Licínio Lima, docente da Universidade do Minho, de que reproduzimos algumas notas.

Participaram também as deputadas Alexandra Vieira (BE), Ana Mesquita (PCP) e Bebiana Cunha (PAN), de partidos com iniciativas legislativas nesta área.

Muito centrada em dados de investigação, a intervenção de Licínio Lima fundamentou-se no livro “Diretores escolares em ação” – uma

análise do modo de atuação dos diretores, de como se autorrepresentam, dos contextos concretos onde atuam e das relações de poder que se estabelecem nas organizações escolares. Concentração de poderes, autonomia organizacional, erosão democrática

foi o subtítulo desta exposição. A apresentação teve como base uma parte dos dados da investigação iniciada em 2013 no Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho. O projeto envolveu sobretudo um inquérito

nacional em que foram convidados todos os diretores e diretoras. Daí resultou uma amostra: 156 questionários, 20% da população inquirida. Seleccionaram-se também 4 escolas ou agrupamentos para conduzir estudos de caso.

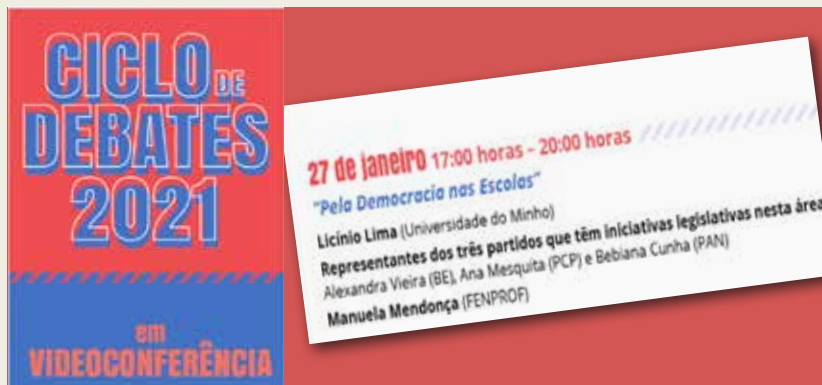
Tensão entre concentração de poderes e autonomia

Partindo de uma seleção dos dados empíricos apresentados, o conferencista começou por destacar que estes dados remetem para uma tensão, uma contradição entre centralidade e as dimensões periféricas em torno da figura do diretor.

Uma centralidade que é uma rutura histórica. “A centralidade jurídico-normativa da nova figura instituída advém, desde logo, da rutura que o legislador procura estabelecer com um conceito histórico, político e constitucional de gestão democrática das escolas. O qual foi sendo associado, ao longo de mais de três décadas, à coexistência de, no mínimo, duas dimensões: a dimensão da eleição e a dimensão da colegialidade. Estes dois aspetos pelo menos verificaram-se sempre depois do 25 de Abril. Com as Comissões de Gestão, com os Conselhos Diretivos mais tarde, e mais tarde ainda com os Conselhos Executivos”.

Licínio Lima, criticando o decreto-lei 75/2008, afirmou: “Quando, a partir de 2008, a centralidade da administração das escolas passou de um órgão colegial para um órgão unipessoal, eleito por um colégio eleitoral reduzido, no interior de um conselho geral de natureza colegial e que é hiperbolicamente anunciado como de direção estratégica – os atores escolares compreenderam que o regresso à figura de diretor, concentrando vários poderes de execução, de nomeação e de demissão de praticamente todos os detentores de cargos nas escolas, representaria a verdadeira alteração. (...) Esqueceu-se a longa história escolar portuguesa”.

É no âmbito do caldo cultural de



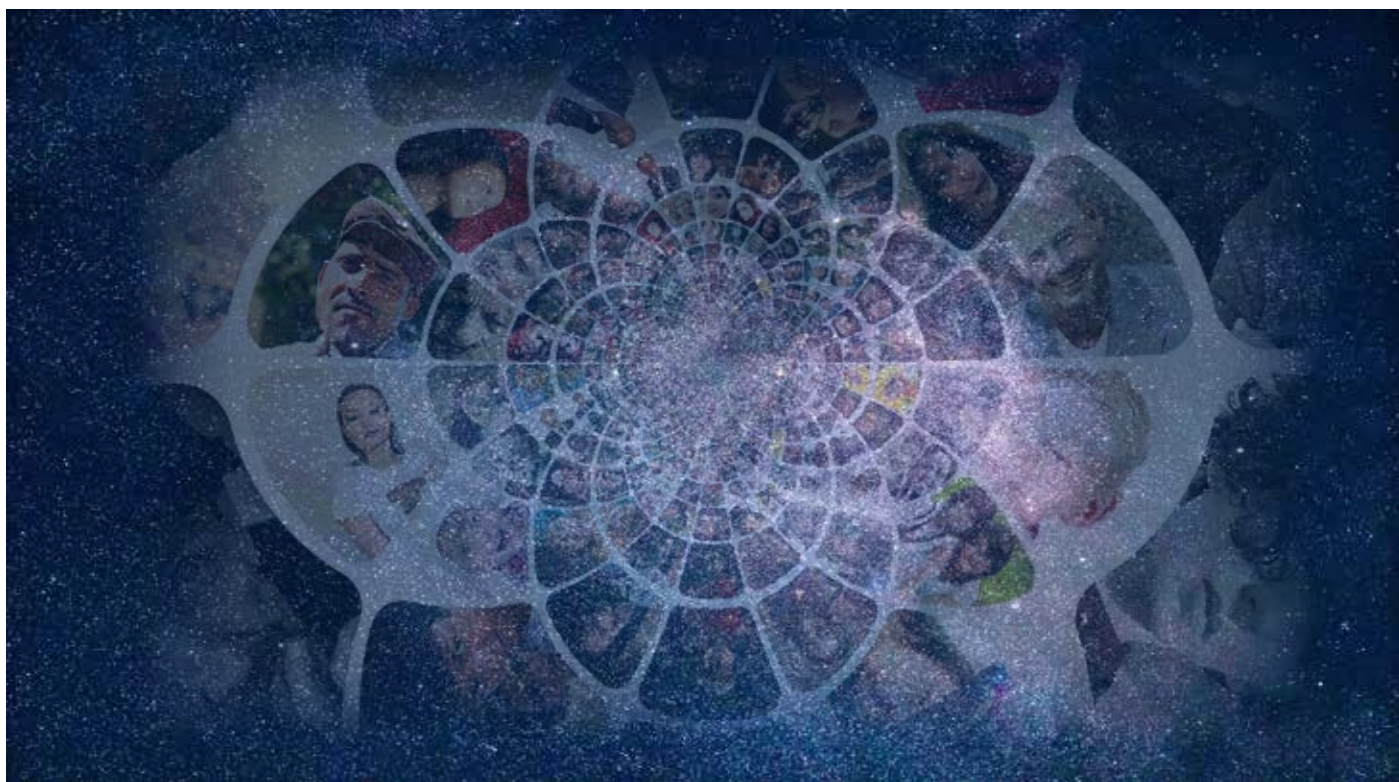
tipo lideracionista e empreendedorista, que se poderá compreender “a ideia de que a gestão democrática das escolas, baseada na ação de órgãos colegiais, é pelo menos parcialmente considerada incompatível com a complexidade da gestão escolar dos nossos dias. A colegialidade no exercício de funções de administração e gestão terá perdido legitimidade”. Trata-se de “uma consideração puramente ideológica que nada, na literatura de investigação, comprova”. Isto poria em questão o Parlamento e reuniões do Conselho de Ministros, por exemplo, em termos de teorias e das práticas participativas democráticas. São órgãos colegiais.

Os dados estudados indicam que “a centralidade do diretor surge reforçada nas respostas fornecidas ao questionário, pela relevância atribuída ao seu projeto de intervenção. Tudo isto ampliado pela sua capacidade de influenciar e, em alguns casos, de produzir, a agenda de reuniões do conselho geral”. Paradoxalmente, “esta centralidade do diretor, seja do ponto de vista jurídico e normativo, seja do ponto de vista das perceções dos sujeitos inquiridos, sai esbatida, quando não mesmo contrariada, face a outras dimensões, assim evidenciando uma feição contraditória – internamente reforçada em termos executivos, de concentração de poderes sobre a generalidade dos atores escolares, de algumas microdecisões discricionárias, geralmente associadas à sua personalidade e experiência anterior de gestão, é porém o primeiro, o diretor, a quem a tutela assaca responsabilidades. A maioria dos inquiridos enten-

deu que o diploma de 2008 não garantiu um efetivo reforço da autonomia das escolas, tendo antes reforçado os poderes da administração central. Inclusive no caso em que foram assinados contratos de autonomia. Ao invés afirmaram que não testemunharam maior autonomia administrativa e financeira, encontrando-se divididos quanto a uma maior autonomia pedagógica, tendendo a concordar que as plataformas informáticas de uso generalizado são frequentemente instrumentos de controle e entrave à autonomia”.

A concluir: “Estes dados, em conjunto com os estudos de caso que estão no livro ‘Diretores escolares em ação: concentração de poderes, autonomia operacional e erosão democrática’, apontaram para uma concentração de poderes nos Diretores, que gozam apenas de pequenas margens de autonomia operacional, e que são fortes para baixo e fracos para cima, de que tem resultado uma forte erosão da democracia nas escolas e nos agrupamentos”.

“Estes dados (...) apontaram para uma concentração de poderes nos Diretores, que gozam apenas de pequenas margens de autonomia operacional, e que são fortes para baixo e fracos para cima, de que tem resultado uma forte erosão da democracia nas escolas e nos agrupamentos”



Eduardo Lourenço

A Galáxia do Socialismo

Joaquim Jorge Veigunha

Em 1 de dezembro de 2020, faleceu Eduardo Lourenço uma das mais extraordinárias figuras intelectuais portuguesas. Nascido numa pequena aldeia da Beira Interior, São Pedro de Rio Seco, onde agora descansa, licenciado em Ciências Históricas e Filosóficas em 1944, com uma tese sobre o filósofo alemão G.W.F. Hegel, foi um verdadeiro ‘globe trotter’ intelectual, dando aulas universitárias em França, na Alemanha e no Brasil. Entre 2002 e 2012 foi administrador não executivo da Fundação Calouste Gulbenkian. Em

2016, a convite de Marcelo Rebelo de Sousa, integrou o Conselho de Estado.

Da sua multifacetada obra sublinho a dimensão crítica e cosmopolita sobre a História do país e do mundo. Tendo em conta as limitações de espaço, optei por selecionar algumas gotas no oceano do seu pensamento. Assim, em “O Fascismo nunca existiu” (1976) reflete sobre a amnésia coletiva que após a Revolução de 25 de Abril de 1974 impediu o repensamento coletivo do fascismo português que acabou por virar “Estado Novo” no mundo académico e na comunicação social, o que lhe dá uma preocupante atualidade.

Em “O Colonialismo como Nosso Impensado” (2014), derruba o mito reacionário, que ainda hoje recolhe a adesão de muitos ‘apóstolos’, do ‘bom colonialismo’ português ‘plurirracial’, centrado numa pretensa ‘miscigenação’, sublinhando o seu caráter retrógrado e parasitário.

A Europa e a esquerda

No novo milénio destacam-se as suas reflexões sobre a esquerda e a Europa. Em “A Esquerda na Encruzilhada ou Fora da História?” (2009) retoma a reflexão sobre “O Socialismo e o Futuro”, título do artigo que publicou no primeiro número da



revista de reflexão e crítica *Finisterra* que fundou em 1989, alertando para a perda de protagonismo da esquerda e do projeto socialista perante a vaga neoliberal e a apologia do capitalismo como único horizonte social possível. Europeísta convicto, não deixou, porém, de refletir criticamente sobre o velho continente. Tema recorrente do seu pensamento foi sem dúvida o declínio do projeto europeu perante a hegemonia dos EUA que, em “Da Europa como Agonia” (2005), são designados como “uma espécie de supernação ao serviço de uma vontade de poderio assumido com a energia e o apetite de um império”. Em contrapartida, a Europa transformou-se cada vez mais em figurante num palco político em que perdeu o protagonismo de outrora: “Nuns escassos 20 anos – escreve em *Crónicas quase marcianas* (1993-2007) –, a «depressiva» América do Vietname, aproveitando a implosão da sua rival política e ideológica, ocupou, sem gastos de maior, o primeiro balcão da História com vista exclusiva para o mundo. Quando deu por isso, a nossa Europa, nossa querida Europa, tinha saído do palco e ficado reduzida à figuração” (Lourenço, Eduardo, *Crónicas quase marcianas*, Lisboa, 2016, p. 156).

Menos conhecidas, são as suas reflexões sobre o socialismo e a esquerda. No editorial do primeiro número da revista que fundou, expressa a sua preocupação perante o liberalismo triunfante e o descrédito teórico e prático do projeto socialista que nos anos sessenta e setenta do século passado dominava o debate político. Apercebe-se que o discurso socialista se caracterizava pela sua dimensão profética e messiânica que “enterrava alegremente um capitalismo teoricamente visado como defunto pelo que continha de contrário à racionalidade supostamente conhecida ou decifrada, não só do processo

económico moderno, mas da própria História” (“O Socialismo do Futuro”, Lisboa, Fundação José Fontana, 1999, p. 12). Pelo contrário, como muito bem sublinha Eduardo Lourenço, apesar das suas contradições internas, o “capitalismo encontraria não apenas uma capacidade de renovação, como de intensificação da sua energia” (p. 13).

O socialismo como projeto

Em 2002, no ensaio significativamente intitulado *A Esquerda na Encruzilhada ou Fora da História?* estas perspetivas confirmaram-se. “Com a queda do Muro de Berlim – observa Eduardo Lourenço – e o fim da experiência soviética, o Socialismo como mito e a esquerda que dele vivia, tornou-se um envelope vazio” (*A Esquerda na Encruzilhada ou Fora da História?*, Lisboa, Gradiva, 2009, p. 90). Ou seja: as notícias sobre a eminente morte do capitalismo eram, na verdade, muito exageradas. Antes de tudo, porque uma grande parte da Esquerda, mesmo a marxista heterodoxa, colocou a suas esperanças na vitória circunstancial, contingente do Socialismo num país atrasado, semifeudal, a Rússia czarista de outubro de 1917, uma sociedade, como sublinha acertadamente o pensador, “que mal fizera a sua revolução liberal e burguesa” (*Idem*, p. 90). Poder-se-á dizer então que quando o socialismo se transforma, por assim dizer, numa espécie de artigo de fé sem um verdadeiro fundamento lógico-histórico, está inexoravelmente condenado ao fracasso ou, no caso da sua versão reformista social-democrática, a adaptar-se ao capitalismo, limitando-se a competir com o liberalismo, ainda para mais numa posição de manifesta subalternidade, na gestão do poder e dos efémeros ciclos políticos. Mas – interroga-se justamente Eduardo Lourenço – não é verdade

que “a essência do socialismo é a de ser – até onde é pensável – uma ideologia do não-poder?” (*Idem*, p. 95).

Tudo aponta para que o Socialismo como “crítica, resistência, e contenção dos malefícios ou dos efeitos desumanizadores do capitalismo”, o seu verdadeiro sentido ou vocação, se tivesse debilitado consideravelmente. Que resta então? Em *Socialismo, que Futuro?*, Eduardo Lourenço ensaia uma resposta a este dilema aparentemente insuperável: “Não haverá futuro, em todo o caso, futuro que seja modelado por uma visão e uma intenção que mereça chamar-se socialista sem que concretamente se encontre uma resposta, um discurso para pensar este mundo económico, este tipo de existência ultracapitalista, cujo modelo, efeitos e ressonâncias, afetam hoje o planeta inteiro e até o ultrapassam, pois nunca os homens investiram mais no futuro do que nós, próximos colonizadores de galáxias” (op. cit., p. 14).

Como epílogo, poder-se-á dizer, mais de 100 anos após outubro, que existe ainda uma galáxia para explorar: a galáxia do Socialismo. ■

Não haverá futuro, em todo o caso, futuro que seja modelado por uma visão e uma intenção que mereça chamar-se socialista sem que concretamente se encontre uma resposta, um discurso para pensar este mundo económico, este tipo de existência ultracapitalista, cujo modelo, efeitos e ressonâncias, afetam hoje o planeta inteiro e até o ultrapassam



Fórum Nacional Clubes Ciência Viva na Escola Viagens de descoberta

• Lígia Calapez e Sofia Vilarigues

Os Clubes Ciência Viva fazem a ponte entre escolas e cientistas. São um instrumento de construção do conhecimento e de estímulo ao pensamento crítico. Uma forma de ciência cidadã. Isso mesmo foi vivido no Fórum Nacional Clubes Ciência Viva na Escola, que contou com 2 mil entradas no auditório virtual. Um número que, só por si, reflete a importância destes projetos.

Sondar as fronteiras do conhecimento

“A viagem da descoberta não se limita a encontrar novas paisagens, mas também a ver com novos olhos”. Uma citação de Marcel Proust, invocada por Alexandre Quintanilha (cientista e deputado) numa intervenção que teve como mote a importância do conhecimento na definição das nossas estratégias de vida, ao nível pessoal e das comunidades.

Numa forma acessível e coloquial, Quintanilha centrou-se em dois temas, mesclados com algumas surpresas e diferentes questões: biologia humana e clima.

Algumas das questões alinhadas parecem pertencer ao mundo da ficção científica, ainda que, na verdade, de algum modo já sejam possíveis hoje. Desde um bebé nascido depois da morte cerebral da mãe à possibilidade de produzir carne em laboratório (agricultura celular). Ou factos que para nós são uma surpresa. Como, por exemplo, dois terços das células no nosso corpo não serem humanas (somos um ecossistema, muitos são os “inquilinos” que vivem connosco), ou ainda, 99,9% de todos os seres vivos já terem desaparecido (o que naturalmente põe em causa qualquer tese criacionista).

Mais perto da nossa experiência quotidiana, Quintanilha relevou o impacto extraordinário do conhecimento na medicina – da anestesia às transfusões, dos antibióticos à contraceção, ou ainda a reprodução medicamente assistida ou os transplantes.

Práticas contra a natureza? Para Quintanilha a resposta é simples: “o natural é efêmero”.

No que respeita ao clima, o investigador é simultaneamente crítico e otimista.

Crítico, porque de há muito (há mais de 50 anos) as alterações em curso já estavam previstas. Desde já com consequências críticas, como eventos extre-

mos e perda de biodiversidade. Numa referência específica às megacidades - onde ressalta o abismo entre os mais pobres e os mais ricos - salientou ainda que constituem um meio perfeito para propagação de doenças.

Duzentos e trinta e sete

São atualmente 237, os Clubes Ciência Viva na Escola, disseminados por todo o país. Abrindo portas a uma “ciência para todos”, com o privilégio de se poder contar com a participação de investigadores e técnicos altamente qualificados. Um mundo de iniciativas e atividades espelhado no Catálogo dos Clubes de Ciência Viva na Escola [<https://www.dge.mec.pt/catalogo-CCVne/>]. E de que tivemos, no Fórum, alguns fugazes exemplos – com apresentações, nomeadamente, da Escola Lima de Freitas de Setúbal, Agrupamento Francisco Simões do Laranjeiro, Escola Secundária Luís de Freitas Branco de Paço de Arcos.

Otimista, com base nalgumas evoluções entretanto registadas, como a desaceleração demográfica, as Confe-

rências das partes, as energias renováveis (hoje claramente competitivas), o Pacto Ecológico Europeu. Ou, ainda, a crença na capacidade que cidades e cidadãos terão para apostar numa utilização inteligente e eficiente dos recursos.

Histórias e curiosidades

A maratona do Fórum Nacional Clubes Ciência Viva na Escola, incluiu breves testemunhos, recheados de pequenas histórias, em domínios tão diversos como a exploração espacial, factos da história da ciência, o problema dos microplásticos no oceano, a conservação e gestão dos recursos silvestres, a íntima ligação entre geologia e biologia ou a robótica subaquática.

Aqui nos cingimos a algumas breves notas pontuais.

Começando por uma questão: porquê estudar o espaço? Para o astrofísico Pedro Machado a resposta está em que tal estudo é, em si, “uma incubadora de novas ideias”, de novas tecnologias, a possibilidade de pôr o nosso planeta em contexto, de aprendermos também a cuidar da Terra.

Num outro polo bem diverso – o desvendar do passado da terra – o paleontólogo Carlos Marques Silva realçou a ponte fundamental entre geologia e biologia, de como o registo de ambientes do passado nos permite entender a biodiversidade atual. E frisou que “não é possível perspetivar o futuro sem entendermos como chegámos até aqui”. Um princípio válido para toda(s) a(s) ciência(s).

Pensar como um cientista: as voltas e reviravoltas do método científico

No Fórum foi também questionado o que é pensar como um cientista. “O que é o método científico?”, começou por perguntar Catarina Ramos, comunicadora de ciência, na sua intervenção. Normalmente é apresentado numa sequência de observação, pergunta, hipóteses, experiências, análises e conclusão. Mas, na verdade, muitas vezes não é assim tão linear, considerou Catarina Ramos. Numa figura, nas suas ligações, é mais como o mapa do metro de Londres.

Para que serve o método científico? Para esta questão Catarina Ramos enumerou várias respostas. Para transformar perguntas em respostas. Para pro-



duzir conhecimento, considerando que se parte da incerteza, há investigação, depois conceitos e por fim aplicações práticas. Para unificar o trabalho dos cientistas. Para facilitar a colaboração. Abordando projetos nas escolas falou do “Sciencecalifragilistic: uma viagem ao método científico” e lembrou afirmações dos estudantes envolvidos, como “escolher a pergunta certa é muito difícil” e “você falham, falham e voltam a tentar”.

A astrobiologia como ferramenta de inovação e igualdade no processo de aprendizagem

Como surgiu a vida na Terra? Será que existe vida noutras partes do universo? Estes são os temas fascinantes em que se foca a astrobiologia, revelou Zita Martins, astrobióloga, já perto do encerramento do Fórum. A astrobiologia permite assim maravilhar os estudantes para novos mundos.

Para responder a estas perguntas esta ciência estuda a história do nosso universo. Zita Martins referiu a propósito o calendário cósmico, criado por Carl Sagan, em que todos os destaques da evolução cósmica, desde o Big Bang,

comprimiram-se num único ano. Neste calendário os seres humanos surgiram nos últimos minutos.

Há 4,6 mil milhões de anos surgiu o sistema solar e há cerca de 3,5 mil milhões de anos a vida na Terra. Sobre o aparecimento da vida na Terra não há consenso na comunidade científica. Pensa-se que as moléculas orgânicas surgiram no fundo dos oceanos ou vindas do espaço com cometas e asteroides. Por isso os astrobiólogos estudam os cometas e os asteroides, assim como os meteoritos, rochas que, na maior parte, vêm dos asteroides.


Considera-se que há três condições para que surja vida: água, fonte de energia e nutrientes. De acordo com esta perspetiva estão-se a estudar vários locais do nosso sistema solar que podem ter vida, como Marte e as luas Europa, Encélado e Titã, revelou a astrobióloga.

Zita Martins tem também tido a sua atuação na astrobiologia como ferramenta nas questões da igualdade de género. Considera que nos meios de comunicação social, nas instituições científicas e nas escolas há muito que é possível fazer. Nas escolas, no âmbito do eTwinning, envolveu-se num projeto que pretendia dar a conhecer as mulheres cientistas. ■

“Histórias de encantar para cientistas de palmo e meio”

O Fórum foi também espaço para a apresentação de livros:

- “Noite no Museu”, de Rosalia Vargas
- “A viagem mais longa”, de João Ramalho-Santos e Miguel Jorge
- “Histórias num Admirável... Mundo Invisível”, de Maria Amélia Loução e Sandra Serra
- “Lá Fora, Guia para descobrir a natureza”, de Inês Rosário, Maria Dias e Bernardo Carvalho
- “Guerreiros sempre alerta”, de Paula Videira e Pedro Fernandes
- “Plasticus Maritimus” de Ana Pêgo, Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho



Estado da Educação 2019

Dados positivos, problemas irresolvidos e novas exigências

O relatório “Estado da Educação 2019” do Conselho Nacional de Educação (CNE), divulgado no final de 2020, dá-nos uma imagem abrangente da evolução do nosso sistema educativo ao longo da última década. Uma evolução em que ressaltam alguns dados claramente positivos, de par de problemas que se mantêm e de novas exigências a que urge dar resposta. Também por força da realidade social e política, nacional e global, em que a(s) comunidade(s) escolar(es) se inscrevem.

• **Lígia Calapez e Sofia Vilarigues**

Os alertas de Maria Emília Brederode, no texto introdutório do relatório, são claros. Quer quanto a um quadro global marcado pela fragilidade aparente das instituições e dos próprios Direitos Humanos, o agravamento das desigualdades sociais, as diferentes crises, as alterações climáticas, as consequências da revolução digital e, neste momento, também a própria pandemia. Quer quanto ao peso das desigualdades sociais em Portugal. Uma situação que “pede uma população culta, capaz de compreender a complexidade do mundo e nele funcionar; emocionalmente desenvolvi-

da, capaz de lidar com a frustração e a incerteza; atuante, capaz de colaborar com os outros e de orientar as transformações no sentido desejável”. Exigindo uma escola mais centrada em “aprender a fazer e aprender a partir do fazer”. Mais apostada numa perspetiva de “raciocinar e criar”. Neste contexto, são assinalados, como problemas “mensuravelmente identificados”: a natureza das aprendizagens proporcionadas aos alunos, em que “raciocinar e criar” é menosprezado; crescente desgosto pela escola manifestado pelos alunos portugueses de 11, 13 e 15 anos; desigualdades sociais. É dado também particular destaque à

situação dos professores e à questão de fundo do financiamento.

Evolução positiva e problemas que permanecem

“Entre 2009 e 2018, a taxa de abandono precoce do ensino e formação diminuiu dois terços (passou de 30,9% para 11,8%) e a taxa de conclusão do ensino superior passou de 21,3% para 33,5%. O conhecimento em competências de base, medido pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos da OCDE (PISA), aumentou consideravelmente, situando-se agora perto da média da UE nas três disciplinas testadas (leitura, matemática e ciências)

(OCDE, 2019a).”

Esta a avaliação sintética do Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão – Relatório relativo a Portugal de 2020 (SWD (2020) 521 final), de 26 de fevereiro de 2020. Uma avaliação inegavelmente positiva. Mas que comporta alguns *mas*: persiste um significativo nível de reprovações e elevadas taxas de abandono escolar; e, ainda, uma elevada percentagem de adultos não concluiu o ensino secundário.

- A taxa de retenção e desistência diminuiu em todos os anos de escolaridade do ensino básico geral. Em 2019, registaram-se as taxas mais baixas da década: 2,1% no 1º CEB; 3,8% no 2º CEB; 5,8% no 3º CEB. As mais elevadas observaram-se no grupo dos rapazes e no dos alunos que frequentam estabelecimentos de ensino públicos.
- Em 2019, a taxa de conclusão do ensino básico geral atingiu o valor mais elevado da década (94,5%).
- Nas provas de aferição de Português, de Matemática e de Estudo do Meio (2º ano), de Educação Física (5º ano), de Geografia e de História (8º ano), os alunos obtiveram maior percentagem de acerto no domínio cognitivo Conhecer/Reproduzir.

O peso das desigualdades sociais e os desafios da equidade

Os recursos económicos e sociais das famílias continuam a apresentar um impacto muito expressivo no desempenho escolar. Os dados do PISA são claros: os alunos portugueses com origem em famílias com mais recursos obtiveram mais 95 pontos em leitura do que os provenientes de famílias com menos recursos – uma diferença superior à média da OCDE, que foi de 88 pontos. São também estes alunos que apresentam mais retenções no seu percurso escolar e não manifestam interesse em ingressar no ensino superior.

E a escola – o que faz, o que pode fazer, face a esta situação? Portugal dispõe de algumas medidas de equidade, designadamente a ação social escolar, a educação inclusiva e os programas para a promoção do sucesso escolar. Com que



Foto: Pixabay

resultados palpáveis? Difícil de se fazer uma avaliação concreta. Como refere o relatório do CNE, “A análise das medidas de equidade não permite avaliar, *per se*, os impactos das mesmas na melhoria da educação”. Existem, entretanto, indicadores “que indiciam uma influência positiva no desempenho dos alunos”.

- Tendência de decréscimo do número global de alunos apoiados pela Ação Social Escolar (ASE), no Continente, entre 2010 e 2019.
- O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, em 2016-2018, abrangeu 1 241 351 alunos, de 663 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas do continente.
- Em 2018/2019, o Apoio Tutorial Específico, destinado a alunos com mais de duas retenções no seu percurso, abrangeu 21 784 alunos dos 2º e 3º CEB, de 541 escolas do Continente.

Gostar ou não gostar da escola

Uma elevada percentagem de alunos (70%) disse gostar da escola (embora essa percentagem tenha vindo a diminuir ao longo das cerca de duas décadas de aplicação do estudo HBSC). Apesar desta apreciação global positiva, são muitas as áreas em que se manifesta descontentamento. O destaque vai para a comida no refeitório (58%) e as aulas (35%).

Relativamente às dificuldades mais

sentidas, 87,2% atribuem-nas ao facto de a ‘matéria ser demasiada’, 84,9% de a ‘matéria ser aborrecida’ e 82% de a ‘matéria ser muito difícil’.

O estudo revela ainda um aumento da percentagem de alunos portugueses que referiram sentir-se pressionados com as atividades escolares, relativamente a 2014.

Um alerta mais para a necessidade de outras formas de ensino/aprendizagem?

“Aprender fazendo, aprender a fazer e aprender a partir do fazer”

“A escola portuguesa parece demasiado centrada no aprender verbal para reproduzir e aplicar, e insuficientemente focada no aprender fazendo, aprender a fazer e aprender a partir do fazer”, considera a presidente do CNE.

Neste quadro – e não será por acaso o peso que o relatório confere à educação e formação profissional – há que referir que “No ensino secundário, mais de metade da oferta educativa e formativa foi constituída por cursos do ensino profissional, seguidos dos cursos científico-humanísticos, em 2019. Apesar da maior oferta dos cursos de dupla certificação, os alunos continuam a optar, preferencialmente, pelos cursos científico-humanísticos”. Portugal surge assim (ao lado da Grécia, Chipre e Espanha), como um país de tradição generalista (liceal).

O CNE alerta, entretanto, para que – estando embora as ofertas de ensino profissional primordialmente orientadas para a integração no mercado de trabalho – “este não é o único trajeto

possível, visto que podem, nomeadamente, prosseguir os estudos em níveis de qualificação subsequentes”.

Nesse sentido, o CNE, no parecer nº 3/2019, de 21 de junho, refere que “o sistema de acesso ao ensino superior deveria ser repensado de forma a ter em conta a diversidade de formações oferecidas no ensino secundário e não como um sistema de acesso para os habilitados com os cursos científico-humanísticos a que os demais se devem adaptar.”

Professores envelhecidos e a diminuir em número

Sobressai, em 2018/2019, o aumento da percentagem de docentes, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, que integram a faixa etária dos 50 ou mais anos de idade (estes são 54,1%), no ensino público. Por outro lado, a percentagem dos que tinham menos de 30 anos era quase residual (0,6%).

Esta realidade mostra que não tem ocorrido um rejuvenescimento na pro-

e no ensino privado, os números revelam alguma estabilidade. Ao nível dos educadores de infância, o ano letivo de 2018/2019 regista menos 1125 no ensino público e menos 978 no privado, relativamente ao ano de 2009/2010.

O CNE tem chamado a atenção para este facto em diversas ocasiões, nomeadamente na Recomendação nº 3/2019, em que se insistia na necessidade de adotar medidas “como a integração urgente de mais professores no sistema para obviar a falta que já se faz sentir, possibilitando ao mesmo tempo o rejuvenescimento dos quadros e o aumento da estabilidade dos docentes nas escolas”.

No entanto, é baixa a atratividade da profissão docente, como é visível na diminuição da procura dos cursos da área da educação, nos últimos anos, com o conseqüente decréscimo da oferta, sem que sejam preenchidas, mesmo assim, todas as vagas a concurso. Um estudo do CNE (CNE, 2019) realçava que em cursos de mestrado nas áreas de formação para a docência, em termos de alu-

– psicólogos, formadores, técnicos de serviço social, terapeutas de fala, intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, animadores culturais ou sociais, entre outros.

Investimento inferior a 2010, mas o 3º mais alto da década

Em 2019, o valor da despesa do Estado em educação foi de 9055,48 milhões de euros, o que reflete um aumento de 264,79 milhões de euros, relativamente ao ano anterior. Contudo, este valor é inferior ao observado em 2010, de 9338,90 milhões de euros.

A despesa com a educação e o ensino não superior foi de 6443,87 milhões de euros, correspondendo ao terceiro valor mais alto da década. Com o ensino superior e ciência registou-se uma despesa de 2784,22 milhões de euros (valor mais alto da década) que tem vindo a crescer desde 2016. A despesa interna bruta em I&D aumentou para 1,35% do PIB em 2018, ainda abaixo do nível pré-crise de 1,58% e da média da UE, e distante do objetivo de 3% em 2030, inscrito no programa do XXII Governo Constitucional.

Com o ensino profissional, a despesa foi de 368,02 milhões de euros. Tendo decrescido gradualmente desde 2014, situou-se 127,75 milhões de euros abaixo do valor de 2010.

A despesa com a educação inclusiva, 276,38 milhões de euros (valor mais alto da década), tem vindo a crescer desde 2012, ano de menor investimento.

Em 2019, a despesa com a ação social escolar registou o terceiro valor mais alto da década, 250,41 milhões de euros, com um acréscimo de 82,18 milhões de euros, em relação a 2012 (valor mais baixo da década).

De acordo com a publicação anual *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education* 2018/2019, que mostra uma visão geral comparativa sobre os sistemas de propinas e de bolsas em 38 países, incluindo os 28 Estados-Membros da UE, Portugal encontra-se no quadrante dos países que combinam uma alta percentagem de estudantes que pagam propinas (100%) e uma baixa percentagem dos que recebem bolsas (24%). Nove países têm uma política de gratuidade no primeiro ciclo (às vezes também no segundo ciclo).■



Foto: Freepik

fissão docente e que, nos próximos anos, muitos docentes vão abandonar o sistema de educação e ensino por motivo de aposentação, afirma o CNE. Num estudo recente do CNE (Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário), concluiu-se que até 2030 mais de metade dos professores do quadro (57,8%) poderá aposentar-se.

Na última década, em Portugal, o número de docentes diminuiu em todos os níveis e ciclos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 3º CEB e ensino secundário. No caso do 3º CEB e secundário, o ano letivo de 2018/2019, em relação a 2009/2010, apresenta menos 14 640 professores, seguido do 2º CEB, com menos 11 827. No 1º CEB, o número de docentes diminuiu no ensino público (-4525), no mesmo período,

nos inscritos, registou-se uma diminuição de cerca de 50% entre 2011/2012 e 2017/2018.

Assinala-se a percentagem relativamente baixa (9,1%) de docentes portugueses que considera a profissão docente valorizada pela sociedade, valor inferior aos 32,4% registados pela média dos países participantes no TALIS 2018.

Nos dados apresentados neste relatório, observa-se também uma diminuição, a partir de 2013/2014, do número de profissionais não docentes no ensino público. Em 2018/2019, eram menos 4409 do que em 2009/2010. Também no ensino privado houve um decréscimo progressivo do número de trabalhadores. Este grupo de profissionais integra, para além dos assistentes técnicos e operacionais, os técnicos especializados que abrangem diferentes áreas

12 Recomendações para uma Educação Antirracista



• Lígia Calapez

A relativa “invisibilidade das minorias raciais”, até na investigação educacional, tem contribuído para uma relativa “cegueira institucional à discriminação”. Este um ponto de partida fundamental para um conjunto de recomendações que o Conselho Nacional de Educação (CNE) recentemente divulgou, sobre Cidadania e Educação Antirracista.

Na fundamentação deste conjunto de recomendações, o relatório do CNE refere, nomeadamente, o relatório de 2018 da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância sobre Portugal que “ainda que reconhecendo importantes avanços nacionais no que concerne ao reconhecimento de direitos e ao combate à discriminação, sublinha a intensidade de desigualdades e discriminação educacionais com ampla tradução em fenómenos de abandono, insucesso e dificuldades na progressão escolar de crianças e jovens afrodescendentes e de origem cigana, mas também a manutenção de uma visão heroica e unilateral de acontecimentos históricos relacionados com a expansão marítima, a colonização e a escravatura”.

Nesta perspetiva, o CNE defende ser essencial que “os problemas do racismo e da educação antirracista sejam vistos no contexto da educação para a cidadania, na medida em que se trata de ameaças à qualidade da vida democrática de toda/os a/os cidadã/os naquilo que são os seus fundamentos essenciais: liberdade, pluralismo, igualdade. A recente mobilização de jovens em manifestações, um pouco por todo o país, é disso mesmo sinal”.

12 recomendações

De entre as 12 recomendações do CNE, algumas poderão merecer particular realce, pelo seu caráter mais concreto ou mesmo polémico.

Aqui destacamos, em particular:

- A recolha de dados sobre raça e etnia na caracterização de aluna/os dos vários níveis e sistemas de ensino. Com uma preocupação: “Reconhecendo que se trata de dados sensíveis, a sua recolha deve sempre basear-se na autodeclaração, ser de acesso reservado e seguir as demais orientações recomendadas pela Comissão Nacional de Proteção de Dados”.
- O estímulo a uma discussão alargada, a partir da escola, da expansão portuguesa e do colonialismo.
- A inclusão nos currículos de uma visão abrangente e não etnocêntrica dos fenómenos. Uma visão que requer uma aposta na formação dos professores e “implica atender, especialmente, nos manuais escolares, às formas de representação de pessoas não-brancas, às referências à escravatura e ao comércio de pessoas escravizadas, ao destaque de figuras históricas (e.g., artistas, líderes políticos) de diferentes etnias/raças, às narrativas que reconheçam a diversidade da população portuguesa, incluindo referências à história das comunidades ciganas”.
- A promoção de um programa nacional de educação antirracista e para os direitos humanos envolvendo atividades curriculares, extracurriculares e de

educação não-formal. Salientando “a importância da dimensão experiencial e das aprendizagens que resultam de projetos ou iniciativas em contextos reais”.

- A consolidação da autonomia da escola para constituir e decidir sobre a contratação das equipas educativas que melhor se adequam aos projetos que visam uma efetiva educação antirracista. Numa perspetiva de “assegurar a viabilidade dos projetos já iniciados, garantindo a continuidade de quem neles quer trabalhar”.
- A centralidade de contratação de profissionais especializados na escola, que possam apoiar estratégias de inclusão e educação antirracista. Valorizando a integração de mediadores ou profissionais de grupos étnicos/raciais nas escolas.
- A realização, a nível nacional, de um programa de formação contínua de educadores, professores e funcionários não docentes para a inclusão e a educação antirracista e a sua valorização para efeitos de progressão nas respetivas carreiras.
- A redução dos riscos de encaminhamento de crianças e jovens para dispositivos que limitam o acesso à progressão escolar.
- A ênfase na dimensão de convivialidade, favorecendo estratégias para melhorar o acolhimento de alunos estrangeiros (migrantes, refugiados). ■

Trabalho e horário docente em tempo de pandemia Covid-19

A continuação de uma situação pandêmica muito grave implica, segundo tudo o indica, o regresso do “ensino a distância”.

O SPGL recorda as indicações que divulgou em Abril de 2020 na defesa dos direitos e da segurança dos professores. A par da manutenção de todas as exigências profissionais, **os professores têm direito ao seu espaço para descanso**, para o apoio e vivências familiares. A intensidade e a simultaneidade das exigências têm levado à exaustão.

É necessário lembrar que **os docentes mantêm o direito a um horário semanal**. Nos últimos tempos, tem-se verificado uma sobrecarga de trabalho a nível individual pela necessidade de criar e adaptar materiais e a aprendizagem sobre o uso de plataformas, adaptação de equipamentos e de outras formas de comunicar. Para além disso, mantém-se a participação nas várias reuniões para que são convocados. A disponibilidade exigida tem sido permanente e impõe-se o respeito pelo horário de trabalho de cada um – dos alunos e também dos professores.

Atendendo às denúncias e problemas que nos têm chegado damos resposta a algumas questões:

1 - Que mancha horária semanal se deve cumprir?

a) A mancha horária (semanal) pode ser fixa ou flexível e deve incluir momentos de pausa.

De acordo com o Roteiro para o Ensino a Distância da DGEST, o recurso a sessões síncronas deve ser feito com moderação, não indo as tarefas propostas além de 20/30 minutos, conforme as faixas etárias.

b) *Os docentes têm ainda de estar atentos a comunicações/informações várias – da direção da escola, dos colegas e*

dos encarregados de educação. O facto de serem enviadas a horas díspares, por vezes, completamente fora de uma mancha de horário razoável, não significa que tenham de ser rececionadas e respondidas de imediato. Tanto quanto possível deve respeitar-se o horário previamente fixado.

2 - Os docentes são obrigados a dar apoio, designadamente realizar sessões síncronas ou assíncronas com alunos de colegas que estão ausentes por baixa médica, por exemplo?

Não. Quando um docente está ausente por baixa médica ou por qualquer outro motivo, designadamente aposentação ou rescisão de contrato, a direção da escola/agrupamento tem de proceder à sua substituição através da reserva de recrutamento ou contratação de escola, conforme acontecia anteriormente.

3 - Que meios tecnológicos se devem usar?

Independentemente da utilização de determinada plataforma específica escolhida pelo agrupamento/escola, como é referido no Roteiro do Ensino a Distância, devem ser rentabilizados os meios tecnológicos com os quais todos estão familiarizados: mails, programa de gestão de alunos ou outros.

4 - Se não existir equipamento adequado e/ou acesso à Internet, como resolver a situação?

O agrupamento de escolas terá de providenciar os meios técnicos e criar as condições para que a atividade docente se desenvolva conforme as exigências da situação e os meios disponíveis ao alcance dos alunos e dos professores, diversificando, quando necessário, os meios e instrumentos a utilizar.

5 - O que fazer quando se verificam atentados à integridade do docente, ao direito à imagem, nomeadamente através de gravações não autorizadas

e a sua posterior divulgação?

Apresentar de imediato queixa às autoridades e informar a direção do agrupamento. Deve igualmente dar conhecimento ao sindicato para que a situação possa ser devidamente acompanhada.

6 - O que fazer para se manter em segurança durante as sessões síncronas?

a) Usar *palavras-passe seguras*, alterá-las com frequência (todos os meses) e, em plataformas diferentes, usar *palavras-passe* também diferentes.

b) Evitar trabalhar com redes Wi-Fi públicas.

c) Usar apenas aplicações de origens fiáveis e conhecidas. Não deve utilizar aplicações cuja proveniência ignora.

d) Abrir apenas e-mails que conhece ou que parecem fidedignos.

Atenção ao remetente, ao título do e-mail ou ao conteúdo e às ações que lhe pedem para concretizar. Se lhe pedem para clicar num link para introduzir dados pessoais, não o faça.

e) Ficar distante das Redes Sociais durante a sessão síncrona.

É simples, não as use. Através destas aplicações – FACEBOOK, WHATSAPP, MESSENGER, e afins, está a partilhar dados pessoais e por vezes profissionais a entidades e não sabe o que farão com eles.

É sempre bom saber que:

Os docentes têm direito à autonomia técnica e científica e à liberdade de escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos tipos de meios auxiliares de ensino mais adequados, no respeito pelo currículo nacional, pelos programas e pelas orientações programáticas curriculares ou pedagógicas em vigor - alínea c) artigo 5º do ECD.■

Departamento de Professores e Educadores Aposentados

Em Tempo de Pandemia a Luta Continua

No momento difícil por que todos estamos a passar sob os efeitos da pandemia, de forma especialmente gravosa para os mais idosos, não podemos perder a esperança em dias melhores quer a nível de saúde quer de condições de vida e proteção no envelhecimento. Os docentes aposentados irão continuar a sua luta pela valorização das pensões de modo a manterem uma saúde e uma qualidade de vida que lhes dê prazer.

Reconhecendo que foi e é necessário defender a saúde, afirmamos que temos de repensar como retomar progressivamente o nosso ritmo de vida social e cultural utilizando todos os meios de contato pessoal e direto que possuímos e continuando a ser exigentes e persistentes na defesa da nossa qualidade de vida. Qualidade de vida para que contribuam o valor das pensões, o acesso aos cuidados de saúde e o acesso à cultura.

É com esse objetivo que, ao longo dos últimos anos, os professores aposentados têm continuado ativos na luta por uma sociedade globalmente mais justa para todos.

Os docentes aposentados têm consciência de que a defesa dos seus direitos e a conquista de melhores condições de vida é indissociável de medidas políticas que consolidem a defesa dos mecanismos de proteção social, nomeadamente a ADSE, a Segurança Social, o Serviço Nacional de Saúde. É na defesa destes serviços que continuaremos a lutar por objetivos práticos a que o Orçamento de Estado deve responder e de que destacamos:

- Aumentos de pensões que, no mínimo, acompanhem a inflação e corrijam, com aumentos adequados, as pensões mais degradadas.
- A introdução de alterações nas tabelas do IRS aplicáveis aos aposentados que conduzam a uma discriminação positiva, nomeadamente com uma dedução à coleta mais favorável.
- A melhoria das condições de acesso à saúde, quer através de apoio domiciliário quando necessário, quer melhorando as condições de funcionamento e fiscalização de lares ou de residências para idosos.
- A expansão e a valorização da rede de Cuidados de Saúde Primários, garantindo médicos e enfermeiros de família e o desenvolvimento de especialidades médicas e de tratamentos particularmente dedicados à defesa da saúde dos idosos.
- A criação de incentivos ao desenvolvimento de atividades culturais especificamente destinadas a esta situação etária e alargados os descontos para a 3ª idade no acesso às manifestações culturais.

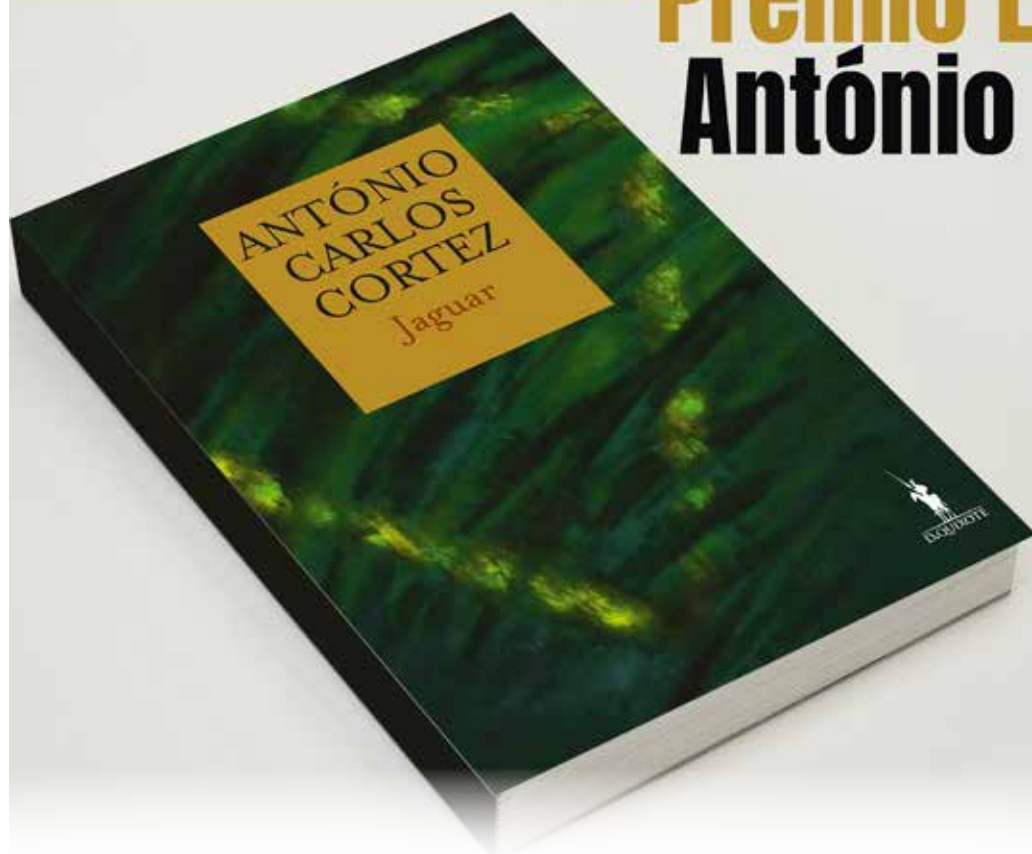
É também fundamental a criação de um Plano Nacional Global para o Envelhecimento e a Dependência (PNG-ED), aprovado na 2ª Conferência Nacional dos Professores Aposentados da FENPROF, que requer, não só a aclaração dos domínios a nele considerar, como também o modo como estes se inscre-

vem numa visão globalizada, ampla e prospetiva de concretização. Sendo a defesa de serviços públicos universais e de qualidade, o combate contra as desigualdades e a luta pela construção de uma sociedade justa e solidária, enquanto garante dos direitos básicos e da qualidade de vida de todos os cidadãos, o âmbito deste Plano Nacional Global, este deve, assim, alicerçar-se numa conceção extensiva e integralizada e não marcadamente assistencialista. Neste enquadramento, e de acordo com o firmado na 2.ª Conferência, são três os domínios que merecem relevância:

- A independência financeira do sistema previdencial e a necessária diversificação das suas fontes de financiamento;
- A defesa da natureza pública do sistema de Segurança Social, rejeitando as propostas, claras ou camufladas, da sua privatização, mesmo que parcial, como pretende a direita portuguesa e, agora, a UE (Plano Europeu de Pensões Pessoais – PEPP);
- A defesa do SNS e do seu carácter universal, da ADSE, da sua autonomia e modernização, e da criação de novas formas de apoio no âmbito da saúde para a terceira idade.

Neste ano de 2021 o SPGL e os sindicatos da FENPROF continuarão a lutar por melhores condições de vida de quem trabalha e dos que passaram a vida a trabalhar. ■

Prémio Literário António Gedeão 2020



António Carlos Cortez, *Jaguar*, D. Quixote, 2019

Da História, da memória, da poesia

• Paulo Sucena

1. *Jaguar* é um livro duro, severo, isento de quaisquer sinais lúdicos. Mostra um percurso dramático ao longo do qual o poeta não tem a certeza de que seja possível harmonizar o que é dissonante, mas teima em dizer e dizer-se e a matéria com que lida é uma matéria fragmentária que ele pretende cosmificar em *Jaguar*.

Se a temática deste livro nos fascina, os inúmeros recursos retóricos e estilísticos superiormente utilizados e habilmente plasmados numa linguagem literária de grande qualidade e originalidade não nos fascinam menos. E acrescento que os 48 poemas de *Jaguar* atingiram um dos objectivos do poeta, o de oferecer aos leitores uma prosa diamantina, pois neles encontramos, sabiamente enlaçados, narratividade e imagética.

De outro ângulo, gostaria de sublinhar que *Jaguar* é percorrido por um certo sentido do trágico. A sua linguagem é dotada de uma forte energia com que

o poeta esventra a substância dos dias, perscruta especificidades do sujeito poético e releva aspectos históricos imbuídos de uma tonalidade trágica, tais como a profunda crise do humanismo, sacudida por preocupantes acontecimentos políticos e pelo esboroar de princípios ideológicos carregados de esperança na transformação do mundo e da vida dos humanos, esperança hoje espartilhada nas malhas de um egoísmo feroz, esmorecida pelos solavancos das desigualdades e injustiças, asfixiada por um pensamento dominante que é opressor das cada vez mais frágeis aspirações humanas, submersas nas teias de um neo-liberalismo sem alma. Portanto, *Jaguar* não é apenas um livro voltado para o cristal e fogo da poesia e da arte, “irmã da dor”, mas também uma subtil e profunda reflexão de alguém que se interroga, inserido na temporalidade histórica e atento às circunstâncias em que os humanos se movem.

2. Uma das linhas de sentido de *Jaguar* desenvolve-se nos terrenos da arte poética de António Carlos Cortez (ACC), com relevo para o percurso que leva à construção do poema, esse “chiaroscuro” ou essa “incerta chama”. Como o pensamento ensaístico de Manuel Gusmão ecoa lá no fundo deste livro, vou-me servir de palavras suas dedicadas à já referida “incerta chama”. Escreve Gusmão: “Quando na contingência e na obstinação a poesia retorna ou insiste, o poema pode acender-se no brilho cego de uma absoluta necessidade, ou no estremecer de uma certeza sem garantias”.

ACC glosa profunda e inteligentemente aquela ideia e deixa nas páginas de *Jaguar* um impressionante e intenso olhar sobre os desconcertos do mundo e as incertezas da vida e da poesia. A sua é uma poesia atenta ao devir histórico, que a angústia e a amargura visitam sem lhe secar a fonte da esperança.

3. Sublinho agora alguns aspectos que

se revestem de inegável relevância na poesia de ACC: a produção do poema surge como um acto de magia que nos revela um objecto de encanto, marchetado de metáforas e de jogos de imaginação que cristalizam episódios da vida, resgatam memórias, reflectem a História, tematizam perfis da substância do sujeito poético.

Jaguar também nos dá a ler o poema como um desafio, algo excessivo e insubmisso. O poema afronta, o poema é desmesura e não comedimento. É fruto da entrega total do poeta à poesia.

Jaguar reflecte a “época vítrea” em que vivemos, um tempo em que vemos a poesia “rendida à máquina pútrida do marketing”, e incita o leitor a que preste atenção às “luzes na noite tétrica” e ao “bombardeado coração do mundo”. Anotemos ainda que o poeta aborda de um modo percuciente as temáticas do amor e da morte e também da solidão, cogita sobre a produção do poema e seu alcance, e debruça-se sobre o tempo histórico e sua opacidade sanguínea.

Mantendo-me fiel à leitura que venho fazendo de *Jaguar*, creio ser legítimo acrescentar que o vento que sopra neste livro não é um vento lírico, é um vento violento de algum modo familiar daquele que atravessa a velha tragédia grega no que ela encerra de pungentes conflitos. A *Moira* não permaneceu encerrada nos escritos dos dramaturgos da Antiguidade Clássica nem nos poemas de Homero, antes percorreu um longo caminho até chegar a *Jaguar*, cujo autor não enjeita a força do destino e reconhece que o poeta está condenado, inexoravelmente, a morar na linguagem e a nela morrer, com a consciência de que a vertigem da poesia não tem remédio e de que o poeta vive enclausurado na sua música, promovendo o doloroso parto do poema “cheiodelágrimasdedúvidas”.

Isso não impede ACC de abordar em *Jaguar*, para além dos temas da violência, do corpo, da memória, da injustiça, do amor e da morte, os problemas da guerra e de outros desconcertos do mundo, como seja o extermínio de judeus no campo de Treblinka e o massacre perpetrado na floresta de Katyn.

4. Sem esquecer a luxuriante linguagem de *Jaguar*, a sua fulminante imagética, as ousadas retóricas e estilísticas, o ritmo dos poemas, o rigor com que estão construídas as seis secções sob as quais flui um velado veio, o

brilho com que esta poesia transfigura a realidade, ater-me-ei agora a um ou outro aspecto mais particular deste esplêndido livro.

A leitura da primeira secção de *Jaguar* leva-nos a concluir que o poeta se reconhece a si próprio quando percebe que as imagens que eclodem dentro de si são o visível e que a física dos objectos é algo velado.

O criador daquelas imagens, o poeta, é dado como uma transmutação do homem comum e essa transmutação ao operar-se desvela nele uma nova linguagem enraizada numa velha tradição poética, o que significa que o poeta reconhece que a sua voz não é uma voz estreme que não acolhe outras, mas sim uma voz que se integra num antiquíssimo coral.

A instituição da voz do poeta obriga o homem que ele também é a deixar “arder a pele” para depois mergulhar no denso mar das palavras. Caçá-las, no interior da substância escura da vida, vai ser a sua tarefa de jaguar. Esse é o seu ofício, o ofício de “um assassino concentrado” que ergue, em tempos sombrios e em cidades escuras, as arquitraves do poema. Do poema capaz de tornar visível a substância escura da luz graças ao trabalho da “mão mental” injectada pelo ácido absoluto da linguagem, nas palavras do poeta.

5. A última secção do livro é fundamentalmente um exercício poético com o qual se pretende dizer que alguém,

depois de superar os mais variados e exigentes desafios, atingiu o ponto mais alto do seu percurso onde apenas são audíveis as vozes dos poetas.

Esta secção revela-nos ainda que o sujeito poético atingiu a maturidade na sua arte e é senhor dos instrumentos necessários, entre os quais uma voz original, para produzir o poema, uma “seta felina”, “um estiramento”, um alongamento de si próprio. O jaguar encontrou a figura matricial, uma pequena voz primitiva com que subiu às altas colinas da palavra e aí encontrou a força da sua dicção que sendo singular é, contudo, herdeira de uma multidão de vozes.

Tinha chegado a hora do vidente travar a guerrilha com o real, apoiado pela “cobra da imaginação”. E também de se assumir como um “escafandrista” que mergulha à procura do cerne da poesia para melhor poder transformar a realidade do mundo numa realidade de fogo.

Concluo com a certeza de que esse múltiplo labor é, no fundo, o essencial da missão de “o último iniciado das grandes revelações”, que nos segreda no final de um poema dedicado a Manuel Gusmão: “Espero nos grandes portos antigos, onde os barcos em ruínas estão exaustos de ondas explosivas, essa forma de morrer como quem nasce”.

O autor escreve segundo o anterior acordo ortográfico



Para assinalar o próximo dia 14 de fevereiro, o SPGL lançou um concurso para a elaboração de um cartaz digital destinado a uma campanha de prevenção da violência no namoro. Esta campanha será lançada na página do SPGL e nas redes sociais.

Desta forma pretende-se envolver os e as jovens na análise da temática e na definição de materiais que sirvam de alerta e prevenção deste problema tantas vezes invisibilizado.

O regulamento poderá ser consultado na página do SPGL: www.spgl.pt



Almerinda Bento
Dirigente do SPGL

Quando a saudade aperta

No início deste ano, foi anunciada a palavra do ano de 2020: “saudade”. Se olharmos para as palavras do ano, desde 2009, quando esta iniciativa da Porto Editora teve início, conseguimos fazer um roteiro e uma memória do imaginário e dos factos que marcaram as nossas vidas: esmiuçar (2009), vuvuzela (2010), austeridade (2011), entroikado (2012), bombeiro (2013), corrupção (2014), refugiado (2015), geringonça (2016), incêndios (2017), enfermeiro (2018), violência doméstica (2019). Este ano, SAUDADE recolheu 26,8% das escolhas de 40 mil pessoas que votaram *online* entre dez palavras candidatas. Logo a seguir a “saudade” veio “*covid-19*” e “*pandemia*”. “*Confinamento*” a palavra em

que votei *online* teve 16, 23% dos votos e ficou em quarto lugar. Saindo fora do padrão de outros anos, a escolha de 2020 na palavra “saudade” reflectiu, em minha opinião, um sentimento ao nível do emocional, condizente com uma realidade que mudou as nossas vidas e que pôs tudo em questão. Descobrimos e deparámo-nos, a nível planetário, com a nossa fragilidade. Afinal, as certezas, as rotinas, os adquiridos foram postos em causa e o sentimento de perda – pelas mortes, pelo afastamento físico, pelo distanciamento forçado – trouxe à superfície o que é fundamental nas nossas vidas, aquilo que é insubstituível, aquilo que é verdadeiramente precioso. Sentimos a falta do abraço, do beijo, da proximidade física, do encontro, do concerto, da

conversa, da festa. Ficámos suspensos no tempo e no espaço confinado.

A tecnologia, o digital permitiu-nos vermo-nos, conversarmos, assistir ao concerto ou ao comício, à distância, mas não é a mesma coisa e a saudade ficou.

Entrámos em 2021 com a esperança que a vinda de uma vacina nos trouxe. Com a esperança que no Verão já poderemos fazer uma vida mais normal. Com a esperança que este momento mau vai chegar ao fim. Com a esperança que voltaremos a poder abraçarmo-nos, beijarmo-nos, estar com quem amamos sem distâncias nem máscaras. ESPERANÇA a palavra em que gostaria de votar neste 2021.

Nota: Leio este texto escrito no início do ano, quando os desejos de um

feliz ano novo ainda estavam muito vivos. Hoje, em vésperas de um acto eleitoral, em que a situação sanitária e pandémica se degradou duma forma tão dramática e em que tudo parece estar a andar para trás, vivendo-se os piores dias da pandemia desde Março de 2020, vejo com apreensão como o candidato da extrema direita joga todas as cartadas mostrando a sua agressividade, boçalidade e falta de ética sem limites. Amanhã joga-se tudo entre os saudosistas do antes do 25 de Abril e a ESPERANÇA de que o povo utilize o seu poder através do voto pela igualdade, pela decência, pela dignidade. 25 de Abril sempre, fascismo nunca mais. ■

23 de Janeiro de 2021

Organização

Serviços

Protocolos

Cultura

Consultório Jurídico

Aos SÓCÍOS

Contacte-nos



SPGL
SINDICATO DOS PROFESSORES
DA GRANDE LISBOA

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

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

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

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

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

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

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

Direção Regional do Oeste
●Caldas da Rainha
Av. Engº Luís Paiva e Sousa, 4 B 2500-
329 Caldas da Rainha
Tel: 262841065 Fax: 262844240 E-Mail:
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 E-Mail:
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 E-Mail:
tomar@spgl.pt
●Torres Novas
R. Padre Diamantino Martins,
lote 4-Loja A
2350-569 Torres Novas
Tel: 249820734 Fax: 249824290 E-Mail:
torresnovas@spgl.pt

Direção Regional de Setúbal

●Setúbal
Rua Dr. Alves da Fonseca, 5 - 2º 2900-218
Setúbal
Tel: 265228778 Fax: 265525935 E-Mail:
setubal@spgl.pt
●Barreiro
Rua Marquês de Pombal, 40 - r/c 2830-336
Barreiro
Tel: 212079395 Fax: 212079368 E-Mail:
barreiro@spgl.pt
●Almada
R. D. Álvaro Abranches da Câmara, nº 42A
2800-015 Almada
Tel: 212761813 Fax: 212722865 E-Mail:
almada@spgl.pt

Legislação

I Série

- **Portaria n.º 278/2020 de 04/12**

Procede à atualização anual das pensões de acidentes de trabalho para o ano de 2020

- **Lei n.º 75-B/2020 de 31/12**

Orçamento do Estado para 2021

- **Lei n.º 75-C/2020 de 31/12**

Lei das Grandes Opções para 2021-2023

- **Decreto-Lei n.º 109-A/2020 de 31/12**

Fixa o valor da retribuição mínima mensal garantida para 2021

- **Portaria n.º 5/2021 de 06/01**

Procede à atualização do valor de referência anual da componente base da prestação social para a inclusão e do limite máximo anual de acumulação da componente base com rendimentos de trabalho

- **Decreto-Lei n.º 4/2021 de 08/01**

Estabelece o alargamento da ADSE aos titulares de contrato individual de trabalho que exerçam funções em entidades de natureza jurídica pública

- **Portaria n.º 12-A/2021 de 11/01**

Procede à primeira alteração à Portaria n.º 125-A/2019, de 30 de abril, que regulamenta a tramitação do procedimento concursal de recrutamento, nos termos do n.º 2 do artigo 37.º da Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, aprovada pela Lei n.º 35/2014, de 20 de junho

- **Resolução da Assembleia da República n.º 9/2021 de 27/01**

Recomenda ao Governo a realização de um plano de ação para uma escola renovada

II Série

- **Despacho n.º 12606/2020 de 28/12**

Aprova a rede de cursos do ensino português no estrangeiro da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário para a África do Sul, Namíbia, Suazilândia (Reino de Eswatini) e Zimbabué, para o ano letivo de 2021

- **Despacho n.º 12661/2020 de 31/12**

Cria o Grupo de Projeto para o #EstudoEmCasa e designa para o cargo de coordenadora do mesmo a Doutora Cláudia Maria Canha Nunes Johnen Torres

- **Despacho n.º 269/2021 de 08/01**

Para o ano letivo de 2019-2020, mantêm-se os valores fixados no Despacho n.º 8595/2017, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 189, de 29 de setembro de 2017, nos exatos termos nele estabelecidos

- **Despacho n.º 435-A/2021 de 12/01**

Cria o Grupo de Trabalho para os Cursos Artísticos Especializados (GTCAE)

- **Despacho n.º 909-A/2021 de 21/01**

Aditamento ao anexo do Despacho n.º 6573-A/2020, publicado em 23 de junho, e aos Despachos n.os 8303/2020, publicado em 27 de agosto, e 10621-A/2020, publicado em 29 de outubro, que identificam os equipamentos escolares objeto das intervenções de remoção e substituição do amianto



Sobre as Jornadas Pedagógicas

As Jornadas Pedagógicas do SPGL remontam quase à fundação do sindicato. Com o 25 de Abril de 1974 tornava-se imperioso democratizar a escola, quer no acesso quer no que se ensinava. O país confrontou-se então com o problema da gritante falta de professores com formação adequada (devido ao alargamento do acesso à escola). Empenhado na construção de uma Escola Pública para todos e que oferecesse qualidade, o SPGL lançou as Jornadas Pedagógicas, que se tornaram momentos importantes da formação de professores, então inexistente no sistema educativo. Cumpriram plenamente o seu papel não só pelo número de docentes que as frequentaram mas também pela elevada qualidade das ações postas à disposição de professores e educadores. O contexto, entretanto, modificou-se. Com a criação e desenvolvimento das escolas e cursos de formação de professores e educadores (nas E.S.E. e Universidades), da falta de professores passou-se ao excesso de oferta de docentes, com a consequente situação de desemprego de muitos formados para a docência, devidamente habilitados. Com isto, as Jornadas Pedagógicas tiveram de se “reorientar”, ao objetivo primordial de formação contínua de professores, que se mantém, acrescentou-se a proposta de visitas, viagens e passeios a lugares cujo interesse cultural é relevante, o que constitui uma outra dimensão da formação profissional dos docentes.

Neste ano de 2020/2021, a situação pandémica obriga-nos a não promover deslocações em grupo: as habituais visitas e passeios ficam a aguardar melhores dias e uma parte significativa das ações far-se-á por via digital. Se ao longo do ano a situação permitir mais ousadia, não deixaremos de aproveitar a ocasião. Entretanto veja as “jornadas” deste ano em www.spgl.pt.

Direção Regional de Lisboa

Equiparação a bolseiro

O artigo 110º do Estatuto da Carreira Docente (doravante ECD) reporta-se ao pessoal docente com equiparação a bolseiro. Como resulta do nº 1 deste normativo, o regime jurídico referente a esta matéria encontra-se previsto, para a generalidade dos funcionários e agentes da Administração Pública no Decreto-lei nº 272/80, de 03 de agosto e no Decreto-lei nº 282/89, de 23 de agosto, consoante o objetivo seja a realização de programas de trabalho e estudo ou a realização de cursos ou estágios de reconhecido interesse público respetivamente, no país ou no estrangeiro. Destes diplomas legais resulta que a equiparação a bolseiro constitui uma dispensa temporária, total ou parcial, do exercício de funções mantendo-se as regalias inerentes ao seu efetivo desempenho como sejam, a remuneração e a contagem do tempo de serviço para todos os efeitos legais. Dos referidos diplomas legais resulta ainda que a equiparação a bolseiro não dá origem a abertura de vaga e que a respetiva autorização é revogável a todo o tempo com fundamento em incumprimento das obrigações a que o docente ficou sujeito. Os termos e condições da concessão da equiparação a bolseiro, constam do Regulamento nº 768/2019, de 3 de outubro (publicado no Diário da República nº 190/2019, série II de 3-10-2019). Em traços muito gerais, o referido Regulamento dispõe que:

- A equiparação a bolseiro pode ser concedida, no país ou no estrangeiro, para realização de programas de trabalho e estudo (designadamente doutoramento), para frequência de cursos ou estágios de reconhecido interesse público, para participação em congressos e seminários de interesse público com a duração mínima de uma semana com o condicionamento, no caso do pessoal docente, à compensação/reposição das aulas agendadas.

- Quando em regime parcial, a equiparação a bolseiro poderá ser concedida até ao limite de 50% do horário semanal normal.

- Este mesmo Regulamento prevê ainda que a equi-

paração a bolseiro é temporária e, como tal, não implica a perda do posto de trabalho.

Durante todo o tempo de equiparação a bolseiro, o docente mantém todos os direitos inerentes ao efetivo desempenho de serviço, exceto no que toca ao abono da remuneração (salvo nos casos de equiparação a bolseiro com vencimento) e à contagem do tempo de serviço para todos os efeitos legais.

- No caso da equiparação a bolseiro com vencimento não é permitido o exercício, em acumulação, de quaisquer funções públicas ou privadas remuneradas.

Sobre esta matéria, o artigo 110º do ECD determina, no seu nº 2, que *“... o período máximo pelo qual for concedida a equiparação a bolseiro, incluindo a autorizada a tempo parcial, é deduzido em 50% na redução do tempo de serviço previsto no artigo 54º do ECD”* (que regula os efeitos da aquisição de outras habilitações).

Sobre esta mesma matéria, o artigo 110º do ECD determina ainda, nos seus nºs 3 e 4, o seguinte:

No primeiro caso, que a concessão de tal equiparação não pode ocorrer antes ou depois da licença sabática sem que decorra o período mínimo de intervalo de dois anos escolares;

No segundo caso, que os docentes beneficiários do estatuto de equiparado a bolseiro são obrigados a prestar funções no Ministério da Educação pelo número de anos correspondentes ao período de equiparação que lhes foi concedido. O não cumprimento desta determinação legal tem como consequência, não só a impossibilidade de nova equiparação como também a reposição de todas as remunerações recebidas durante o período em questão.

Com vista à obtenção de esclarecimentos adicionais sobre a matéria abordada poderão os sócios do SPGL contactar os respetivos Serviços de Apoio a Sócios e Contencioso. ■



Funcionamento dos serviços do SPGL (sede e delegações) até ao dia 30 de Janeiro 2021

Tendo em conta as decisões tomadas na reunião do Conselho de Ministros e com o propósito de, dentro das suas possibilidades, contribuir para a contenção da doença Covid 19, decidiu a Direção do SPGL que os serviços do Sindicato (sede e delegações) passam a funcionar em regime de teletrabalho a partir do dia 15 de janeiro de 2021 e durante o período em que vigorarem as regras definidas pelo Decreto-Lei n.º 6-A/2021 de 14 de janeiro.

Como sempre, é prioridade da Direção dar resposta às necessidades dos sócios do SPGL e foi nesse sentido que procurou organizar o funcionamento dos seus serviços.

Assim:

- (1) Continua e ser possível contactar o Sindicato, quer por email quer através do número de telefone habitual;
- (2) Continua reforçada a possibilidade de contacto telefónico com o Serviço de Apoio a Sócios e com o Serviço de Contencioso;
- (3) Continua a ser possível o atendimento presencial para apoio aos associados, quer na sede do Sindicato quer nas suas delegações;
- (4) Os atendimentos presenciais realizar-se-ão exclusivamente mediante marcação prévia.

O SPGL mantém a atividade sindical junto dos docentes quer nas escolas quer nas instalações do sindicato. Certos, colega, de podermos contar com a sua compreensão deixamos-lhe abaixo os contactos disponíveis:

Contactos:

Telefone: • 213 819 100 • 910 024 149 • Email: spgl@spgl.pt

Serviço de Apoio a Sócios (sede):

- Email: apoiosocios@spgl.pt;
- Telefones:
911 082 473 (das 10h às 17h)
910 100 057 (das 10h às 17h)
910 100 564 (das 12h às 19h)
910 100 494 (das 12h às 19h)

Serviço de Contencioso

- Email: contencioso@spgl.pt
- Telefones:
213 819 100 / 213 819 127
910055956

Delegações

- **Abrantes**
Telef: 241 365 170
Correio eletrónico: abranter@spgl.pt
- **Almada**
Telef: 211 977 831
Correio eletrónico: almada@spgl.pt

• Barreiro

Telef: 212 079 395
Correio eletrónico: barreiro@spgl.pt

• Caldas da Rainha

Telef: 262 841 065
Correio eletrónico: caldasrainha@spgl.pt

• Santarém

Telef: 243 305 790
Correio eletrónico: santarem@spgl.pt

• Setúbal

Telef.: 265 228 778
Correio eletrónico: setubal@spgl.pt

• Tomar

Telef: 249 316 196
Correio eletrónico: tomar@spgl.pt

• Torres Novas

Telef: 249 820 734
Correio eletrónico: torresnovas@spgl.pt

• Torres Vedras

Telef: 261 311 634
Correio eletrónico: torresvedras@spgl.pt

COM O SPGL NUNCA ESTÁS SOZINHO!