

10.º CONGRESSO NACIONAL DOS PROFESSORES

PLANO DE ACÇÃO

DAR VALOR AOS PROFESSORES

MELHOR PROFISSÃO, MELHOR ESCOLA PÚBLICA, MELHOR FUTURO

Os professores e educadores portugueses fizeram História com a sua enorme luta. Os anos que medeiam entre o anterior e o actual Congresso foram anos muito difíceis, de tremendos ataques à profissão e à Escola Pública, com consequências muito negativas em todos os espaços onde se exerce a profissão docente. Os milhares e milhares de professores e educadores que lutaram, num contexto de grande complexidade e de enormes dificuldades, não se deixaram derrotar. Resistiram à ofensiva e abriram portas por onde é preciso aprofundar a defesa dos seus interesses, da sua profissão e da Escola Pública portuguesa. Deram dimensão e força a incomparáveis acções de luta. A FENPROF foi decisiva para isso, interpretando a prioridade estratégica assumida no último Congresso Nacional dos Professores, “a defesa da dignidade da profissão docente e da necessidade da sua valorização como uma condição indispensável para uma Educação e um Ensino de Qualidade”. A FENPROF continuará a desempenhar o seu imprescindível papel de Federação Nacional dos Professores.

Os professores e educadores merecem uma forte saudação pela luta desenvolvida; uma saudação extensiva a todos os trabalhadores portugueses que não se conformam com o quadro brutal de adversidades imposto pelas opções de quem governa, e que lutaram e lutam para contrariar a ofensiva que lhes é particularmente dirigida.

I – DAR VALOR AOS PROFESSORES: MELHOR PROFISSÃO, MELHOR FUTURO

CONSEQUÊNCIAS DO CONTEXTO DE “CRISE”

Os três anos do mandato que agora termina foram, quer a nível nacional, quer internacional, de elevada complexidade em planos como o social, o político ou o económico. Decretada que foi, em tempos, a “crise”, passou esta a ser a principal alegação para que, aos trabalhadores, se exigissem mais sacrifícios, com o desemprego a aumentar, os salários, as pensões e as reformas a serem reduzidos, os direitos sociais, laborais e profissionais a serem eliminados, tudo isto com enorme impacto negativo na sociedade portuguesa.

No mundo, a economia de guerra manteve-se; acentuou-se a deslocalização de empresas para zonas em que os direitos dos trabalhadores são menores; a pressão do capital sobre o trabalho tornou-se ainda mais forte.

Portugal, cada vez mais subjugado às normas de organização e retribuição do trabalho que a União Europeia impõe, atravessa hoje um período muito difícil, com pesado reflexo na vida das pessoas. As manchas de pobreza e exclusão aumentaram, reconhecendo-se, até oficialmente, que os pobres são cerca de dois milhões, ou seja, 20% da população.

No triénio, 2009 foi o ano em que a inflação se manteve reduzida, atingindo à entrada do último trimestre um valor negativo – um dos efeitos da crise – em resultado da forte quebra da procura que obrigou as empresas a travarem a subida dos preços; ao longo destes três anos, os salários foram reduzidos no seu valor real, com aumentos inferiores à inflação, ou

mesmo estagnando, com a ameaça de despedimentos e o encerramento de empresas a pairar sobre os trabalhadores e a pressioná-los a aceitarem a redução dos custos do seu trabalho; a precariedade acentuou-se e constitui um enorme elemento de pressão sobre os trabalhadores em relação aos salários, e aos direitos; o desemprego aumentou, atingindo índices muito preocupantes com cerca de 700.000 portugueses, em alguns casos famílias inteiras, a perderem o emprego; a distribuição do rendimento nacional é cada vez mais injusta e desequilibrada, chegando-se a pôr em causa, como se fossem excessos, aumentos da ordem dos 25 euros para quem aufer o salário mínimo de 450 euros líquidos, ao mesmo tempo que os grandes grupos económicos, a banca e, de uma forma geral, o capital financeiro continuam a acumular lucros verdadeiramente escandalosos.

UMA LUTA SEM TRÉGUAS CONTRA MEDIDAS QUE DEGRADAM AS RELAÇÕES LABORAIS

A situação sucintamente descrita tem merecido a contestação dos trabalhadores, como se verificou, nos últimos três anos, com a realização de algumas das maiores e mais significativas acções e lutas de sempre no nosso país. Por duas vezes, mais de 200.000 trabalhadores juntaram-se em grandes manifestações promovidas pela CGTP-Intersindical Nacional. Os reflexos dessa contestação foram evidentes até nos resultados eleitorais, com os portugueses a rejeitar o regresso dos partidos da direita ao poder e a retirarem ao PS a maioria absoluta que suportou, ao longo da legislatura, uma política anti-social marcada por profundos ataques aos direitos laborais, aos serviços públicos e, mesmo, a alguns dos pilares da democracia. É disto exemplo, a ânsia de fragilizar, pela via política e administrativa, os sindicatos, a acção sindical e, de uma forma geral, os direitos sindicais, procurando anular ou limitar a resposta dos trabalhadores às políticas que os atacam.

O Código de Trabalho herdado do governo PSD/CDS e que o anterior governo de maioria absoluta piorou, apesar de o PS se ter comprometido a revogar e alterar alguns dos seus aspectos mais gravosos, é bem o exemplo de como aquele ataque foi profundo, para além do reprovável facto de os compromissos assumidos eleitoralmente não terem sido honrados.

Também a Administração Pública sentiu e sofreu fortemente os efeitos das políticas do governo. Serviços públicos foram encerrados, fundidos com outros ou mesmo privatizados, por vezes de forma indirecta, através das chamadas “externalizações”; os trabalhadores foram responsabilizados, perante o país, em diversos momentos, pelo desequilíbrio das contas públicas e do défice. Esta foi razão aduzida para um conjunto de malfeitorias como a redução de salários, o desmantelamento de carreiras, a promoção de situações de mobilidade especial, o acentuar da precariedade, o aumento dos descontos para a ADSE, o agravamento dos requisitos e das condições de aposentação, a alteração da fórmula de cálculo das pensões. Um enorme ataque que culminou com a imposição, pela Assembleia da República, de péssimos quadros legais como o novo SIADAP (Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho na Administração Pública) ou o Regime de Vínculos, Carreiras e Remunerações.

A LUTA DOS PROFESSORES

Os professores foram alvo destacado de intensas campanhas de desvalorização social, em determinados momentos, verdadeiramente difamatórias e injuriosas. Mesmo para além da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, no sector da Educação quase nada nem ninguém passou incólume à furiosa sanha do governo e da maioria que o suportou. Os ataques do governo, transformados em medidas políticas e actuações da administração, incidiram sobre os mais variados aspectos, tais como a gestão das

escolas, o carácter inclusivo da Escola Pública, a tutela do ensino básico, o estatuto do aluno, a desvalorização da própria formação escolar. Exemplo disto foi a forma como se incrementaram, entre outros, programas de reconhecimento e validação de conhecimentos e competências, para além de muitas outras medidas que não contribuíram para que melhorasse o ensino e que, com uma visão propagandística dos acréscimos de certificação, não contribuíram para o esperado e necessário aumento da qualificação.

A resposta dos professores e educadores foi enorme! A FENPROF e os seus Sindicatos, apostados em manter um forte envolvimento na luta comum em conjunto com os restantes trabalhadores e conscientes de que o combate às políticas negativas e neoliberais terá de ser global e articulado, empenharam-se no desenvolvimento de acções e lutas específicas que reforçaram manifestamente a acção geral, e que, em diversos momentos, desequilibraram a seu favor a correlação de forças no relacionamento institucional e negocial com o governo, contribuindo significativamente para o seu justo desgaste.

Consciente de que a convergência reforça a própria acção, a FENPROF envolveu-se e dinamizou a Plataforma Sindical dos Professores, que foi importante espaço de unidade na acção. Foi uma atitude reflectida que exigiu uma grande disponibilidade para vencer diferentes vicissitudes na busca do reforço da eficácia da acção dos professores, e que contribuiu para resultados efectivos. Os professores, compreenderam que, juntos, teriam mais força; deram uma dimensão inédita a muitas acções, tendo em conta a história do seu sector profissional e comparando com outros sectores e mesmo no plano internacional.

As datas de **8 de Março de 2008**, em que mais de 100.000 docentes desfilaram na Marcha da Indignação; **8 de Novembro de 2008**, com mais de 120.000 na rua, de novo em Manifestação Nacional; e, ainda, **30 de Maio de 2009**, já em plena campanha eleitoral para as “europeias”, quando mais de 80.000 voltaram às ruas de Lisboa, numa altura em que muitos vaticinavam o fracasso por cansaço ou descrédito; as diversas manifestações realizadas em todas as capitais de distrito, que tiveram participações impressionantes; as greves, as maiores de sempre, que se realizaram em **3 de Dezembro de 2008**, com 93% de adesão, e **19 de Janeiro de 2009**, com 90%; as vigílias que duraram dia e noite à porta do ME, abaixo-assinados que superaram máximos, chegando às 70.000 assinaturas e muitas, muitas acções de escola, articuladas ou espontâneas, algumas das quais despoletadas quando havia visitas de governantes (como o luto com que, por diversas vezes, foi recebida a equipa de Maria de Lurdes Rodrigues), marcaram dois anos e meio de protestos e de fortíssima contestação. O recurso a métodos anti-democráticos de pressão ou intimidação foi adoptado, algumas vezes, pelo poder. Ficam para a história da luta e da governação que a provocou as “visitas” de agentes policiais a escolas em véspera de uma das maiores manifestações, ou à sede do SPRC, na Covilhã, no dia anterior a uma visita do primeiro-ministro àquela cidade.

Foi um tempo de muita luta! A afirmação pública da força e da razão dos professores colocou as questões da educação e da profissão no centro do debate político e teve consequências, obrigando os partidos a assumir compromissos em período pré-eleitoral. À noite ou final da tarde, os professores encheram grandes praças e avenidas em todo o país; num quadro muito difícil, por diversas vezes, surgiram resultados dessa atitude combativa. Avaliados como absolutos, estes resultados ficariam aquém do que justificavam tais acções e do que ansiavam os professores; contudo, no contexto em que foram obtidos, são dos mais importantes alguma vez alcançados.

No Ensino Superior, o recente processo de revisão dos estatutos das carreiras docentes motivou várias acções de luta bastante participadas, em particular no âmbito da contestação ao regime de transição aprovado pelo governo para os docentes do Ensino Politécnico.

No plano social, a movimentação dos professores mereceu relevantes apoios. Foram muitos os momentos em que outras organizações sindicais, movimentos das mais diversas origens, a Igreja Católica, os partidos políticos, cidadãos anónimos, quiseram manifestar a sua solidariedade, comparecendo junto dos professores nos momentos mais importantes de luta ou recebendo as suas organizações sindicais.

A intervenção dos professores prosseguirá, com toda a certeza. A continuar forte, como tem acontecido, outros e melhores resultados serão ainda alcançados. Quando possível e desejável, a convergência na acção com outras organizações será procurada, no sentido de reforçar a luta e potenciar os seus resultados. Mas isto sem que a acção fique refém de uma convergência que, como é compreensível, nem sempre acontecerá. Importa, pois, que os professores aprofundem a consciência dos interesses que defendem e de quem os defende persistente e intransigentemente.

O “ECD DO ME”: DA REDUÇÃO DA DESPESA À RECONFIGURAÇÃO DA ESCOLA

Das lutas dos professores e educadores, a mais visível foi a que se dirigiu contra o designado “ECD do ME”, estatuto de carreira imposto pela equipa de Lurdes Rodrigues, pelo seu governo e pela maioria absoluta do PS. Um estatuto que dividiu os docentes em categorias hierarquizadas, impedindo 2/3 de alcançarem o topo da carreira, logo limitando a uma minoria uma conquista com mais de duas décadas: a paridade, no topo, com a carreira técnica superior.

Sendo óbvia a intenção economicista por detrás desta medida, ela não se esgotava neste ensejo. A criação de uma elite dentro da escola, constituída pelos professores titulares, ia ao encontro da opção política pelo fim da organização democrática da escola, em que o novo regime de gestão continua a ser a pedra de toque. De facto, a imposição de uma relação hierarquizada dentro da escola, que tinha o director no topo da pirâmide, os titulares na faixa intermédia e os professores na base, correspondia a uma concepção de escola que a direita já tentara concretizar, embora sem sucesso, mas que a maioria absoluta que suportou o primeiro governo de José Sócrates subscreveu e apoiou. A constituição de uma casta superior de docentes fazia parte desse plano, visando, simultaneamente, tornar o sistema mais barato e criar novas relações de poder e dependências dentro da escola. Em 2010, na sequência de um intenso processo de luta que também deu um importante contributo para que Sócrates tivesse perdido a maioria absoluta e para que a equipa de Lurdes Rodrigues fosse afastada, criaram-se condições para deitar por terra aquela afronta aos professores, traduzida numa carreira artificialmente dividida em duas. Os docentes portugueses reconquistaram o direito a ter uma carreira única em que todos são considerados aquilo que devem ser: Professores.

Mas o problema da carreira não se esgota nas questões da estrutura e da divisão em categorias. Na verdade, outros aspectos foram e continuam a ser amplamente combatidos, pugnando-se pela sua necessária alteração: o regime de avaliação, o regime e horários de trabalho, aspectos diversos do regime de faltas, férias, licenças e dispensas, o regime de aposentação... Em suma, os professores lutaram e deverão continuar a lutar por um estatuto profissional e de carreira que valorize e dignifique a sua profissão e que contribua para que esta se exerça nas melhores condições.

Importa aqui registar que a ofensiva contra os professores em funções nas escolas públicas, de que o ECD do ME foi e é peça central, não passa ao lado da situação profissional de quem trabalha noutros sectores, no particular e no cooperativo. Quer a argumentação com que o anterior governo tentou legitimar, subjectivamente, o ataque aos professores, chegando por vezes ao insulto boçal, quer as medidas de depauperação das condições de carreira e de

exercício profissional, criam climas e têm efeitos que castigam também quem trabalha em outros sectores.

O ECDU e o ECPDESP: ALGUMAS CONQUISTAS E VÁRIAS DISCORDÂNCIAS

A apressada revisão dos estatutos das carreiras docentes do Ensino Superior, realizada nos últimos meses da legislatura não permitiu chegar a um acordo com o governo, devido à intransigência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), sobretudo no que se refere ao regime de transição dos docentes do Ensino Politécnico.

Foram, contudo, aprovadas medidas que, a serem cumpridas, permitirão um significativo número de subidas de categoria por concurso, atacando assim o problema do bloqueamento de “quadros” que afectava grande número de instituições.

Já quanto à importante questão da elevada precariedade no Ensino Superior Politécnico, o regime de transição proposto, cego no que se refere às habilitações adquiridas, ao tempo e regime de serviço prestado e às avaliações já efectuadas, não contemplava qualquer modalidade de passagem à carreira dos docentes contratados, a não ser por concurso, e por essa razão foi considerado inaceitável pela FENPROF que logo anunciou ir solicitar aos grupos parlamentares, após as eleições legislativas, a apreciação parlamentar do diploma.

Quanto ao Estatuto da Carreira Docente Universitária, a intervenção da FENPROF permitiu salvaguardar, no essencial, os direitos dos assistentes e dos assistentes estagiários, bem como garantir os direitos próprios da “nomeação definitiva” a todos os professores em provimento provisório, logo que terminem o período experimental para o qual transitaram. Esta garantia foi assegurada também no Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico para os professores adjuntos.

O MCTES, no entanto, impediu que o regime reforçado de estabilidade de emprego (*tenure*), aprovado para os restantes professores de carreira, fosse extensível aos professores auxiliares e aos professores adjuntos, como a FENPROF se bateu para que fosse consagrado. Tão pouco foi conseguida, tal como a FENPROF propôs, uma alternativa para o ingresso na nova carreira para os Leitores das universidades.

EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

A acção e a luta dos professores, mesmo quando orientada para as questões da carreira, para a estabilidade e a defesa do emprego, não decorrem de ambições meramente corporativas. Os professores compreendem que o ataque aos seus direitos, à sua estabilidade, ao seu emprego e à qualidade do mesmo, à sua carreira, constitui também um ataque fortíssimo contra um dos pilares fundamentais da Escola Pública: é o ataque à profissão e aos profissionais que lhe dão corpo e sentido. Nos combates que travaram, contribuíram para defender a Escola Pública, Democrática, Gratuita e de Qualidade, predicados que resultam do entendimento progressista do preceituado na Lei de Bases do Sistema Educativo e da própria Constituição da República Portuguesa.

Outros pilares da Escola Pública foram atacados e estão hoje perigosamente fragilizados: a autonomia da escola, por força de um continuado sub-financiamento e de uma política obsessivamente centralizadora que desconcentrou competências, mas nunca cedeu poder; a gestão democrática, com a imposição de um modelo que copia alguns dos aspectos mais negativos de projectos anteriormente derrotados; a sua capacidade para ser inclusiva, com a revogação de leis avançadas sobre as condições para o trabalho com alunos com necessidades

educativas especiais, orientando a Educação Especial, apenas, para atender a situações clínicas ou de deficiências, levando ao afastamento de milhares de alunos de apoios e medidas que lhes são necessários; a responsabilização fundamental e constitucional do Estado por funções sociais como a da Educação, com, entre outros ataques, a tentativa de empurrar para os municípios as responsabilidades sobre o ensino básico e a educação pré-escolar.

Mas, por querer apresentar “serviço” no país e no estrangeiro, o governo anterior enveredou por caminhos fáceis de aumento das certificações, sem colocar no nível necessário a preocupação de elevar verdadeiramente as qualificações. A ânsia estatística desacompanhada de uma real valorização dos cursos profissionais e tecnológicos (que continuam a ser um parente pobre das ofertas educativas), a forma como se organizaram muitos cursos integrados no programa Novas Oportunidades ou medidas como o estatuto do aluno, evidenciam que, de facto, se desperdiçaram oportunidades. Mais importante do que actuar na estrutura foi a obtenção de resultados rápidos, ainda que ocultando a realidade. Esta foi falseada! Recentes estudos da OCDE, puseram a nu a persistência do insucesso, o abandono, problemas profundos com as qualificações; infelizmente, o nosso país não saiu da retaguarda, o que confirma que o caminho do sucesso não passa pelo desinvestimento, pelo ataque à Escola Pública, pela desvalorização dos profissionais da Educação, tentando tudo ocultar com a encenação de resultados.

No Ensino Superior, foi aprovado um novo regime jurídico das instituições que, com a activa oposição da FENPROF, veio reduzir a participação na gestão e abrir caminho à transformação das instituições públicas em “fundações públicas com regime de direito privado”, sujeitando-as ao risco de se afastarem da prossecução do interesse público e de passarem a ser determinadas pelos ditames do mercado e da rentabilidade económica.

O “Processo de Bolonha” foi aplicado de modo atabalhado e de forma que dá razão à FENPROF quando denuncia a existência de objectivos escondidos naquele processo e aponta os riscos que lhe são inerentes e que constituem objectivos do neoliberalismo: sujeição à “teologia do mercado”; regressão na promoção da cultura integral do indivíduo, em favor da cultura da especialização estreita; aumento da desresponsabilização do Estado pelo financiamento do Ensino Superior Público.

O desgaste que as políticas do anterior governo provocou no partido que o suportava, a par da luta que os portugueses lhes moveram, com destaque para os professores, levaram a que do ciclo eleitoral de 2009 resultasse a sua clara penalização. Num primeiro momento, nas eleições para o Parlamento Europeu, os portugueses castigaram fortemente o PS; nas eleições para a Assembleia da República, ditaram que a alternativa às políticas de direita não se poderia situar ainda mais à direita, reforçaram os partidos à esquerda e retiraram a maioria absoluta ao PS; a isto juntou-se um fenómeno de abstenção que tem vindo a assumir preocupantes proporções. Percebendo a condenação de que ia ser alvo, o PS viu-se obrigado a adoptar um discurso de alguma mudança em relação ao passado recente, centrando-o nos temas sociais e declarando que alteraria comportamentos e promoveria um verdadeiro diálogo social. Em plena campanha eleitoral, Sócrates sentiu necessidade de anunciar a “dispensa” da equipa da sua indefectível Maria de Lurdes Rodrigues, ao que se acrescentou a “fuga” do nome da substituta.

Foi neste quadro de necessidade de um compromisso à esquerda que o PS acabou por vencer as eleições legislativas, mas perdendo a maioria absoluta, perdendo mais de meio milhão de votos e perdendo vinte e cinco deputados na Assembleia da República. À esquerda, houve um reforço de votação e de representação parlamentar; à direita, o discurso fácil e populista também colheu votos do descontentamento real. Para já, após as eleições e neste novo quadro político, a governação procurou formas de atenuar a desmedida arrogância; mas as

políticas, apesar dos compromissos, continuam ancoradas à direita. Uma das provas disso, da persistência nas mesmas políticas, foram os apoios que o Governo procurou e obteve para passar o seu Orçamento de Estado para 2010.

Na Educação, depois de afastar a equipa anterior do ME – agraciando, como se tornou hábito, os seus mais fiéis executores com novos cargos e funções –, Sócrates escolheu uma nova equipa. Tem outro estilo e outro trato; teve de abrir mão de algumas das medidas que o mesmo primeiro-ministro tomava como jóias da coroa, destacando-se o fim da divisão da carreira docente em professores e professores titulares, ou a antecipação dos concursos em dois anos. Em particular, será bom que estes concursos sirvam para que as escolas satisfaçam as suas necessidades e respostas permanentes através de docentes que integrem os seus quadros e não pelo recurso a um número crescente de contratados! É o interesse da Escola Pública que o exige, contra o que foi uma vergonhosa opção política do anterior governo.

No Ensino Superior, manteve-se o anterior ministro, mas a Assembleia da República, tendo chamado a si a apreciação parlamentar dos diplomas de revisão das carreiras docentes, como a FENPROF solicitara aos grupos parlamentares da oposição, aprovou alterações que permitem a entrada para a carreira, sem ser por concurso, de um grande número de docentes sob contrato a prazo, exercendo funções em regime de tempo integral ou em dedicação exclusiva há já largos anos.

MOMENTOS MARCANES DA CARREIRA DOS PROFESSORES

Foi já no novo contexto político, posterior às eleições de 2009, que se tornou possível começar a contrariar alguns problemas graves, resultantes dos ataques do governo anterior, e que ferem de perigosas instabilidade e intranquilidade as nossas escolas.

O acordo de princípios sobre a carreira, assinado pela FENPROF em 8 de Janeiro, constituiu um dos momentos mais importantes da história de luta dos professores portugueses. Para trás ficam outros, certamente, também, de importância maior, ainda que de natureza diferente: em 1975, foi a valorização dos professores no quadro da Função Pública (reajustamento de letra), em especial dos professores do então ensino primário que se encontravam no fundo da tabela salarial; em 1986, foi a obtenção da paridade com a carreira técnica superior, através da criação de duas novas “fases”, correspondendo a sexta à letra A; em 1989, foi o reconhecimento dos professores como um corpo especial a que correspondia um estatuto autónomo, saindo, então, do regime geral da Administração Pública; em 1998, foi quando a FENPROF chegou a acordo com o governo da altura, em relação ao ECD, obtendo-se, daquela feita, a consolidação e melhoria de uma carreira que, apesar de apresentar algumas vicissitudes, já era única, organizando-se horizontalmente.

Em Janeiro de 2010, depois de uma terrível e prolongada ofensiva do anterior governo sobre a carreira docente, deu-se finalmente a eliminação da sua divisão (que acabou por durar apenas três anos, acompanhados de intensa e decisiva luta) e da hierarquização que ela servia. Um ganho para a profissão mas, igualmente, para a organização pedagógica e para o funcionamento das escolas. Um ganho que será uma reconquista marcante da profissão docente.

O futuro será, ainda, tempo de combativa recuperação. É fundamental que a carreira passe a incluir os milhares de contratados que, de forma precária, dão resposta a necessidades permanentes das escolas e do sistema. É necessária a contagem integral do tempo de serviço que os professores prestaram, apontando o seu reposicionamento na carreira, sem roubos e em função do tempo que, efectivamente, trabalharam. Também urge alterar o regime de

aposentação dos docentes, face ao que se conhece acerca do elevado desgaste provocado pelo exercício da profissão.

Todavia, para além da melhoria do estatuto e da correcção de aspectos que ainda não correspondem ao que se reivindica, a luta pela democratização da Escola e da Educação – que passa pela democratização da gestão escolar, pela inclusão efectiva, pelo reforço do investimento e da verdadeira autonomia da escola, pela melhoria das condições de trabalho, ou pelo reforço real da acção social escolar, fundamental para responder às necessidades de um país em que milhares de famílias caíram na situação de pobreza – continuará a ser a luta principal de todas quantas a FENPROF, com os professores, irá desenvolver.

Mas se estas são lutas importantes em defesa de uma Escola Pública que faça jus aos preceitos constitucionais e às necessidades do país, Escola que não pode existir sem profissionais reconhecidos e valorizados, então, outras lutas, mais gerais e que com aquelas se interligam decisivamente, terão de continuar a ter, também, a presença empenhada e convicta da FENPROF. Nem sempre a consciência política de muitos professores acerca dos problemas que enfrentam no dia-a-dia, acompanha a real amplitude e profundidade que eles têm. Daí, porventura, algumas insuficiências ainda não resolvidas na sua participação em planos mais gerais da luta dos trabalhadores. A FENPROF assume a necessidade de continuar a empenhar-se no aprofundamento dessa consciência e no esforço, estratégico, de trazer os professores, em força, às lutas que decorrem em planos mais alargados do mundo do trabalho.

Com a CGTP-IN ou no âmbito da Frente Comum de Sindicatos da Administração Pública, a FENPROF manter-se-á activa na defesa dos direitos dos trabalhadores e, de uma forma geral, de todos os cidadãos e cidadãs, uns e outros determinantes para a definição dos direitos dos professores. Por direitos sindicais, direitos laborais, direito a um salário e uma vida dignos, direito a serviços públicos de qualidade, direitos democráticos e de cidadania, a FENPROF continuará a lutar por um Portugal de Abril, um Portugal verdadeiramente democrático.

A LUTA PELA ESTABILIDADE E POR CARREIRAS DIGNAS E VALORIZADAS CONTINUARÁ FORTE

a) A CRESCENTE PRECARIEDADE NO TRABALHO DOCENTE E DE INVESTIGAÇÃO

A preferência pelo trabalho precário foi opção política seguida pelo governo e pela maioria absoluta do PS na última legislatura. Sem uma intervenção forte dos docentes que acompanhe o esforço da FENPROF na apresentação de propostas e no plano negocial que tenha lugar em torno delas, as adiadas alternativas à precariedade dificilmente surgirão, não obstante alguns sinais de abertura para uma discussão até agora impossível de fazer.

No país, o número de trabalhadores em situação precária não pára de crescer. São já muito mais de um milhão, um em cada cinco trabalhadores, com tudo o que isto implica de incerteza nas suas vidas e nas vidas das suas famílias; com tudo o que isto implica, também, de limitações ao desenvolvimento do país. A precariedade é, hoje, a causa mais destacada de desemprego. O governo e a maioria do PS insistiram nela e promoveram-na por via legislativa.

Também na área da Educação, a preferência pelo trabalho precário foi indisfarçável, com pesados custos sociais, mas também com as dificuldades que daqui decorrem para a organização e trabalho das escolas, incluindo sinais de uma crescente superficialização das relações de trabalho que acabam por explicar-se à luz dos condicionamentos de vida impostos por aquelas opções políticas. Há muito que o governo, aprofundando caminhos que vinham de trás, deixou cair, ao arrepio até de preceitos constitucionais, o princípio de que a uma

necessidade permanente deve corresponder um posto de trabalho permanente. Os resultados do concurso externo em 2009 fazem prova irrefutável de tais opções:

- ao fim de dois anos em que o governo impediu novos ingressos, apenas 396 docentes entraram em quadro (a esmagadora maioria concentrada, apenas, em dois grupos de recrutamento);
- nos anos que antecederam o concurso aposentaram-se milhares de professores e educadores, mais de nove mil só nos últimos dois; ainda que alguns correspondessem a lugares a extinguir, é inverosímil que todos estivessem, realmente, nestas condições;
- nos anos em que o concurso externo ainda permitia ajustes anuais, as novas entradas em quadro situavam-se, em média, à volta das três mil; eram números insuficientes mas, ainda assim, deixando aos de 2009 uma dimensão injustificável;
- após a realização do concurso externo, o ME passou, de imediato, à contratação de mais de quinze mil docentes, logo reconhecidos como necessários para o próprio lançamento do ano lectivo; em grupos de recrutamento onde foram escassos ou inexistentes os ingressos em quadro, constatou-se, afinal, que eram precisas centenas e centenas de contratações.

A opção de quem governa é descarada e condenável: a progressiva substituição de docentes em lugar de quadro por docentes em situação precária, com vencimentos mais baixos, sem direito à carreira e sem os direitos que esta confere, facilmente “descartáveis”, como reclamam os cânones da política de direita com que o país continua a debater-se.

Se é verdade que, nos últimos anos, independentemente de outras considerações, apareceram novas áreas de trabalho onde encontramos milhares de professores, também nelas a opção é insistir no trabalho precário. Bandeiras políticas do anterior governo como as Novas Oportunidades ou as Actividades de Enriquecimento Curricular do 1º CEB sustentaram-se, respectivamente, de forma alargada ou total, na precariedade, incluindo mesmo o recurso maciço e ilegal aos chamados “recibos verdes”, contratos de prestação de serviços. Há dezenas de milhar de professores, profissionais altamente qualificados, a serem empurrados, quanto mais não seja em nome do tempo de serviço que precisam de fazer para aspirarem a outra situação, ou da manutenção do contacto com a área de trabalho para que se habilitaram, para condições imorais de reiterada precariedade.

O governo, ao invés de aprofundar as suas responsabilidades na melhoria de funcionamento das escolas e na criação activa de emprego, que a este nível tem também indeclináveis responsabilidades, fomentou o desemprego por meio de diversas medidas, muitas delas no âmbito do ECD que impôs; com muitos profissionais no desemprego, seguindo uma velha lógica do capitalismo, encontrou condições para recrutar, ou mandar recrutar, professores nas mais confrangedoras condições de precariedade.

Os próprios modelos de contratação, seguindo o que o governo e maioria absoluta do PS promoveram, têm arrastado níveis cada vez maiores de perda de direitos, de superficialização da relação de trabalho, em suma, de precariedade.

Esta opção de fundo pela precariedade, da responsabilidade dos governos, tem repercussões em todos os espaços onde trabalham professores ou educadores, fornecendo argumentos e dando força a abusos, à retirada de direitos, à exploração em muitos estabelecimentos de educação e ensino dos sectores particular e cooperativo. Estas opções políticas feitas para a área do sistema público têm, efectivamente, um marcado efeito de *dumping* das condições profissionais nos outros sectores. E esta é, também, uma responsabilidade dos governos que perfilham tais opções.

É inaceitável que os sucessivos governos tenham feito vista grossa perante milhares de docentes que acumulam anos de serviço a contrato, nas escolas públicas, sem que alcancem o direito à estabilidade profissional; são governos que recorrem a eles, sistematicamente, mas que recusam dar-lhes perspectivas de futuro para as suas vidas pessoais e profissionais; são governos que desvalorizam grosseiramente a importância da estabilidade para o bom desempenho profissional. Com três, com cinco, com dez ou até com vinte anos de serviço, são tratados como se estivessem a dar meras respostas pontuais, temporárias, no âmbito do sistema educativo. Deviam ter um vínculo estável à entidade para quem trabalham continuamente. Mas os sucessivos governos nem as regras gerais da legislação de trabalho por si produzidas assumem como referência para os professores e educadores contratados.

As condições políticas no país, durante as últimas legislaturas, inviabilizaram a discussão e negociação de propostas que a FENPROF tem sobre a vinculação de professores contratados. Inviabilizaram, também, a discussão de outras propostas que, apontando a melhoria de condições de trabalho e de exercício da profissão nas escolas, promoveriam, sem artificialismos, mais emprego docente. Até chegar ao ponto a que desceu o último governo, os anteriores também foram gerindo a dotação de lugares de quadro sempre muito abaixo das necessidades a que deviam dar resposta.

No Ensino Superior a precariedade no trabalho docente tem atingido níveis extremos, muito particularmente no Politécnico. E se é verdade que a aprovação dos novos estatutos das carreiras pode permitir melhorar alguns aspectos desta persistente chaga, o regime de transição aprovado pelo governo para o Ensino Superior Politécnico trata com inaceitável displicência situações de prolongada dedicação às instituições por parte de muitos docentes que foram obrigados a manter-se a contrato, anos e anos a fio. Abrem-se agora, a partir da aprovação de uma lei da Assembleia da República, boas perspectivas quanto a uma muito significativa redução desta iníqua situação.

No que se refere à Investigação, embora tenha havido um crescimento significativo no número de investigadores e de bolseiros, as novas contratações que têm sido realizadas são a prazo, e de forma a recusar a estes trabalhadores científicos o direito à estabilidade e a uma carreira. O estatuto dos bolseiros de investigação, tem sido abusivamente alargado a investigadores que não se encontram em formação mas sim no exercício de uma actividade profissional de grande importância para as instituições e para o país. Apesar de muitos destes investigadores serem já detentores do grau de Doutor e se encontrarem a trabalhar em investigação há muitos anos, não lhes são reconhecidos direitos elementares atribuídos à maioria dos trabalhadores.

Apesar das dificuldades políticas, a FENPROF manteve um persistente esforço de denúncia da preferência pela precariedade e da indiferença perante as consequências que dela advêm. No entanto, a pressão sobre o poder político não tem contado, nos últimos anos, com um envolvimento significativo dos docentes contratados e desempregados, condição que teria sido muito importante para forçar a discussão da matéria. A FENPROF tem procurado, por várias formas, esse envolvimento mas ele ainda não surgiu; esses professores devem compreender que o seu envolvimento e intervenção não podem continuar a ser adiados ou, fantasiosamente, delegados em terceiros, mesmo sendo estes as organizações sindicais.

Para o alheamento referido vêm contribuindo obstáculos como o de um alimentado conformismo social face à generalização da precariedade, insistentemente apresentada como uma fatalidade dos tempos modernos; contribuem, também, fomentados sentimentos de individualismo que dão primazia ao “desenrascar” de cada um, em detrimento da acção conjunta que procure mudar o enquadramento em que as dificuldades são vividas; contribuem, ainda, ideias sobre os sindicatos que os confundem com uma espécie de

prestadores de serviços reivindicativos, em vez de organizações que potenciam a acção colectiva dos trabalhadores na defesa dos seus interesses.

Na sequência do recente acordo com o ME, a possibilidade de apresentação, pela FENPROF, da sua proposta para a vinculação dos docentes do pré-escolar e dos ensinos básico e secundário é, por si só, um momento de grande importância para milhares de docentes. Exige-se, agora, a disponibilidade efectiva de cada um para, organizada e colectivamente, assumir-se como elemento de pressão para a correcção das opções políticas de quem governa e de fortalecimento das propostas que a FENPROF defende.

b) CONCURSOS: INSTRUMENTO DECISIVO PARA A ESTABILIDADE DOS PROFESSORES

Os concursos para a colocação dos professores devem ser um instrumento decisivo para dotar as escolas de recursos humanos de acordo com as suas efectivas necessidades e para promover a necessária estabilidade profissional. No aprofundamento de um trajecto político que já vinha de governos anteriores, deixaram de ser uma coisa e outra, passando a servir opções de obsessiva redução de custos, de progressiva desresponsabilização do Estado pelas suas funções e, de permeio, permitiram anúncios de enganosa propaganda governamental.

No quadro criado em torno do acordo de princípios de 8 de Janeiro, foi possível obter, da actual equipa ministerial, duas importantes garantias: a antecipação dos concursos que a legislação ainda aponta para 2013 e a disponibilidade para a (re)discutir as suas regras. Pela sua natureza, “concursos” são matéria que tem um elevado potencial de divisão entre professores, o que se explica pelos interesses contraditórios que põe em confronto. Por isto mesmo, este é terreno em que se torna particularmente importante ter em conta princípios, certamente mais do que situações ou resultados particulares.

Para a FENPROF, é insustentável a situação que se vive depois dos últimos concursos. Desde logo, por uma razão já referida, que atinge milhares de professores contratados mas também as escolas que têm de organizar-se, cada vez mais, em função das opções políticas pela precariedade do trabalho: apenas 396 entradas em quadro em 2009 e a perspectiva de só voltar a haver concurso externo em 2013 seria, por si só, motivo para a exigência que a FENPROF fez. Mas a esta acrescem outras razões de monta: os milhares de professores impedidos de concorrer, os sentimentos de injustiça perante resultados de colocações que tiveram como objectivo parcialmente conseguido a extinção dos quadros de zona pedagógica, ou até a forma desumana como o governo anterior dispôs sobre situações dramáticas de condições específicas, sem qualquer esforço para conciliar as necessidades dos professores em causa com o interesse público que recomendava vivamente que eles pudessem continuar a exercer funções.

A FENPROF defendeu a realização de um concurso geral já com vista ao próximo ano lectivo. Na mesa das negociações conseguiu-se que fosse assumido em acta negocial, a antecipação em dois anos, o que foi importante também porque do discurso da anterior equipa do ME, resultava a ideia de que os concursos de âmbito nacional poderiam deixar de se realizar... Para além de declarações que foram dando nota deste desiderato, como se a existência de concursos nacionais, assentes na graduação profissional, fosse uma ameaça ao interesse público, registaram-se sucessivas investidas e ensaios no sentido de “delegar” a colocação a vontades e arbitrariedades particulares. Desde o modelo das Actividades de Enriquecimento Curricular que entregou o recrutamento de docentes às autarquias, até à desastrosa colocação dos professores em escolas de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária ou com contratos de autonomia, passando pela contratação por oferta de escola, em detrimento das

chamadas “cíclicas”, foram muitos os ensaios para acabar com os processos de colocação em concurso nacional.

Na discussão de normas dos concursos, a FENPROF irá defender princípios fundamentais: o da anualidade dos concursos; o do seu carácter nacional, nomeadamente ao nível da contratação, contra a atomização dos arbítrios na selecção e colocação dos professores; o da sua abertura a todos os docentes impedidos de concorrer pelo facto de serem detentores de habilitação própria; o da graduação profissional, como critério honesto para a seriação dos candidatos, o que implica a rejeição do seu cruzamento com matérias de outro âmbito, como as classificações da avaliação do desempenho. A defesa destes princípios será, previsivelmente, um combate difícil, contrário a opções políticas que continuam a marcar a governação; não é um combate que se faça exclusivamente na mesa das negociações; exige uma intervenção sensível dos professores, o que requer destes, por sua vez, a capacidade de equacionar as suas posições em termos de princípios, mais do que em função de interesses imediatos, quantas vezes, efémeros.

Sobre a antecipação dos concursos para 2011, ainda uma última nota. De pouco valeria, se neles não se registasse uma atitude diferente do governo relativamente à abertura de vagas de quadro, fazendo-as coincidir com as necessidades permanentes das escolas. Mas aqui está outra matéria em que a intervenção, a mobilização e a disponibilidade para a luta dos professores vai ser decisiva: é que sem esta pressão, será difícil esperar que este governo, sem mais, abdique das opções políticas que, aliás, já reiterou em torno do Orçamento de Estado e do chamado Plano de Estabilidade e Crescimento. Sem a pressão dos professores vingariam, de novo, opções erradas.

c) OS RESULTADOS OBTIDOS SÃO FACTOR DE CONFIANÇA PARA O PROSSEGUIMENTO DA LUTA

Ao longo destes três anos, o Estatuto de Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD) imposto pelo primeiro governo de Sócrates foi alterado duas vezes, estando em vias de ser publicada uma terceira alteração.

Cabe aqui sublinhar: aquele ECD foi repetidamente apresentado pelo primeiro-ministro, pela sua equipa para a área da Educação e por muitos apoiantes como uma espécie de fim da História; e por isso tudo era blindado em medidas inegociáveis com os professores ou reafirmadas, na Assembleia da República, pelo rolo compressor da maioria absoluta. Mas o ECD do ME, por muito duras que sejam as suas consequências, foi alterado logo ao fim de dois anos e a sua última razão já está a ser novamente alterada.

Sem triunfalismos ou arrogâncias, esta é uma lição a reter, em particular, para os momentos em que a luta está mais difícil, em que os resultados tardam; em que alguns já desistem... Como a FENPROF proclamou quando foi publicado o ECD do ME, “as trevas não são eternas!”. O caminho que falta fazer para acabar com essas trevas faz-se com a receita usada até aqui: luta, luta forte e determinada!

Em 2007, pouco tempo antes da realização do 9.º Congresso da FENPROF, o ME havia, então, imposto um ECD que alterou significativamente e com um sentido muito negativo, o que vigorava desde 1998/99. Havendo outras com carácter marcadamente negativo, entre as alterações, destacavam-se, desde logo, a divisão da carreira em categorias hierarquizadas; a introdução de uma prova de ingresso para acesso à profissão docente; um regime de avaliação sem qualidade, burocratizado, sem carácter formativo e fundamentalmente orientado para o controlo das progressões dos professores na carreira; alterações profundas no regime e

horário de trabalho dos professores; e um conjunto de outras alterações que, constituíram o mais grave atentado perpetrado contra os docentes e a sua carreira profissional. As regulamentações deste ECD confirmaram e, em alguns casos, agravaram as soluções impostas à carreira dos professores e educadores.

A luta dos professores foi grandiosa, como já antes se referiu, e dela resultou que aspectos houve que nunca chegaram a ter verdadeira aplicação, acabando por ser absolutamente desacreditados, como aconteceu com o regime de avaliação fixado. No primeiro ano, na sequência do memorando de entendimento, assinado com o ME em 17 de Abril de 2008, mais de 90% dos docentes foram dispensados de avaliação; no segundo, em 2008/09, a avaliação decorreu entre Fevereiro e o final do ano lectivo, isto é, um ciclo avaliativo de dois anos acabou por atabalhoar-se em seis meses. Nesse período aconteceu um pouco de tudo: milhares de professores (cerca de 30%) assumiram a luta conseqüentemente, não entregando proposta de objectivos individuais; outros (cerca de 10%) requereram a avaliação completa, incluindo a “observação de aulas”... uma verdadeira trapalhada que, mandaria o rigor e o bom senso, deveria ser completamente anulada.

Em 2009, aproximando-se eleições, o ME decidiu encetar a negociação de alterações ao ECD. A FENPROF apresentou as propostas que construíra na reflexão e na luta com os professores, mas o ME, dizendo-se fiel aos princípios do “seu” ECD, aceitou, apenas, introduzir alguns ajustamentos na carreira. Assim, ensaiou um ar de abertura ao despenalizar, um pouco, as regras da carreira docente, reduzindo em um ano a duração dos três primeiros escalões e em dois a do quinto e introduzindo um novo escalão – índice 370 – que retomava, apenas para uma escassa minoria, a paridade com a Carreira Técnica Superior da Administração Pública... Nada mais de significativo. Categorias hierarquizadas, prova de ingresso, entre outros aspectos estruturantes da carreira, mantiveram-se, pelo que a contestação dos professores também se manteve, sentindo-se logo que iria de novo voltar a ter grande expressão.

Aquela legislação que revia o ECD do ME foi publicada em 30 de Setembro de 2009 e dois meses depois já se iniciavam negociações para a rever. A pressão dos professores, a própria desorganização que as novas regras e, em especial a divisão dos professores, começou a provocar nas escolas, a insatisfação com o modelo de avaliação e a forma como as direcções foram tentando resolver o problema das quotas, em alguns casos avaliando sem qualquer critério (porque rigor seria impossível, dado o modelo em vigor), foram factores que contribuíram, no seu conjunto, para que se reabrisse, já com a nova equipa ministerial, um novo processo de revisão do ECD. A estes factores juntou-se de forma determinante, claro, a alteração das condições políticas decorrente das eleições. Em 8 de Janeiro, depois de um processo negocial que contou com sete reuniões e no final de uma derradeira e longa reunião, foi possível a assinatura de um acordo sobre carreira, avaliação e transição entre modelos.

Não foi um acordo absoluto. Pelo contrário, a posição da FENPROF foi, desde o primeiro momento, crítica. Mas não poderia a mais representativa organização de professores virar costas à possibilidade de garantir os ganhos que este acordo anuncia: recuperação do princípio e do figurino da carreira única, fim da prova de ingresso para milhares de professores no sistema, desbloqueamento da progressão de mais de 40.000 professores que não foram providos na categoria de titular e garantia de antecipação, em dois anos, da realização de um concurso para mobilidade e ingresso nos quadros.

Num quadro extremamente negativo no plano laboral geral (Código de Trabalho), muito complexo e também negativo no âmbito da Administração Pública (Regime de Vínculos, Carreiras e Remunerações, SIADAP, Regime de Contrato de Trabalho em Funções Públicas, leis dos “congelamentos” do tempo de serviço...) e com uma carreira fracturada em categorias, os

professores obtiveram ganhos importantes que importa consolidar e alargar. O acordo de princípios assinado já em 2010 não deixará de entrar para a história da profissão docente do pós-25 de Abril e será tanto mais significativo quanto a luta dos professores permita aprofundar as portas agora abertas.

A importância da eliminação das categorias de professor e professor titular decorre não apenas do que esta alteração significa para os professores, mas, como já foi dito, também para a escola, a sua organização pedagógica e o seu funcionamento. Para os docentes, foi a abolição da divisão entre professores de primeira e de segunda e a possibilidade de todos voltarem a poder chegar ao topo, mantendo-se o respeito pelo princípio da paridade com o topo da carreira dos técnicos superiores, agora correspondendo ao índice salarial 370; para as escolas, foi a derrota da perspectiva de escola hierarquizada, que, agravando as consequências do novo regime de gestão, teria o director no topo, os titulares na zona intermédia e os professores na base, numa pirâmide de controlo hierárquico que não serve à organização da Escola Pública e Democrática.

A solução de carreira ainda se encontra distante da que a FENPROF defende e propõe, mas há avanços significativos que interessa agora consolidar. É necessário compreender quais as acções que deverão ser desenvolvidas, dirigindo-as para o Parlamento (as quotas de avaliação, ou a contagem do tempo de serviço não considerado para a carreira, por exemplo) e para outras entidades, em particular o Governo. Mas o que os professores conquistaram, no actual contexto político, social e económico tem uma importância muito grande, competindo-lhes, agora, ir consolidando e dando passos em frente, garantindo novos ganhos.

A luta pela dignificação e valorização da carreira docente ainda não terminou. Não se refere apenas aos aspectos materiais, mas também às condições em que os professores exercem a sua profissão. As soluções de carreira que foram alcançadas correspondem a uma conquista efectiva dos professores, só possível porque a luta foi muito forte, mas também porque no actual quadro parlamentar se torna muito mais difícil impor as decisões de uma maioria que deixou de ser absoluta. A comparação e a transição não são entre a carreira aprovada em 1989/90, 1998/99 ou a que existia em 2005 para a nova. Seria batota fingir que entre 2005 e 2010 não há uma distância de cinco anos, que não houve uma maioria absoluta com as características da que existiu, que não nos foram impostos dois estatutos de carreira e que não sofremos uma divisão de carreira que também pretendeu dividir irreversivelmente os professores.

Com este acordo de princípios, pela sua própria natureza, a luta não pára. Pelo contrário, os resultados obtidos deverão levar os professores a traçarem outras metas para o seu próprio ECD, destacando-se, por exemplo, reivindicações como a contagem integral do tempo de serviço ou a profunda alteração de um modelo de avaliação que, em alguns aspectos essenciais, não rompeu com o passado recente. A dignificação e valorização da carreira docente é e será sempre uma das principais bandeiras de luta da FENPROF. Não por razões corporativas, mas porque o reforço da profissão e dos profissionais docentes será um importante reforço da Escola Pública Democrática, uma vez que eles são um dos seus pilares fundamentais.

Nas Regiões Autónomas, a situação também é complexa, apesar de diferente, como se aborda noutro capítulo deste plano de acção.

No Ensino Superior também avançaram, já perto do final da legislatura, as revisões dos respectivos estatutos, quer do Politécnico, quer do Universitário. As regras de carreira, apesar da necessidade de se introduzirem ajustamentos, não têm merecido a contestação que existe noutros sectores de ensino. No entanto, no Politécnico, o estatuto padecia de intoleráveis

defeitos, em particular no que respeitava ao regime de transição para a nova carreira. Só recentemente, estes aspectos tiveram resposta favorável na Assembleia da República, no quadro parlamentar saído das eleições de Setembro.

A FENPROF levou por diante uma estratégia para a alteração daquele regime, acompanhando a negociação com a mobilização dos professores para a luta, nem sempre fácil mas de incontornável importância nestes processos; depois, concluída a fase negocial, incidindo particularmente na Assembleia da República. Esta estratégia revelou-se adequada, como foi evidenciado pelas recentes decisões aprovadas na Assembleia da República. Abrem-se agora outros importantes processos em que vai continuar a ser indispensável a intervenção activa da FENPROF e, claro, dos docentes do ensino superior, como é o caso da negociação da avaliação do desempenho em cada instituição.

No Ensino Superior Público, continuará a luta contra a precariedade, tendo como principal instrumento a efectiva aplicação das alterações introduzidas pela Assembleia da República no regime de transição do Ensino Politécnico, para as quais a FENPROF contribuiu com propostas. A FENPROF continuará a lutar por um regime reforçado de estabilidade de emprego (*tenure*) extensível aos professores auxiliares e adjuntos, após a conclusão do período experimental. A FENPROF lutará também pela estabilidade profissional dos Leitores das universidades.

A questão do aumento do financiamento do Ensino Superior Público é essencial para a qualidade do ensino e da investigação, mas também para a garantia da concretização dos concursos exigidos pelos actuais estatutos das carreiras, de modo a realizar o que tem constituído uma das mais importantes reivindicações da FENPROF.

O regime de avaliação do desempenho aprovado para o Ensino Superior, uma vez que em larga medida é remetido para decisão no âmbito da autonomia das instituições, não dá suficientes garantias de que sejam aprovados regulamentos técnica e cientificamente validados, respeitadores da equidade e da liberdade académica. A FENPROF acompanhará de perto, com os docentes, os processos de aprovação e de aplicação desses regulamentos e intervirá sempre que se revele necessário.

Importa ainda conseguir que a revisão da carreira da investigação científica seja realizada no sentido de garantir oportunidades de acesso às categorias superiores da carreira e de proporcionar a integração na carreira de um número significativo de investigadores contratados.

Quanto ao Ensino Superior Particular e Cooperativo, o direito a uma carreira é praticamente inexistente na generalidade das instituições, mantendo-se a “lei da selva” no âmbito da contratação. Uma mudança significativa deste panorama passará pela exigência de negociação de um diploma próprio regulador do regime dos docentes das instituições particulares e cooperativas, que efectivamente assegure o paralelismo que a lei exige com as carreiras do Ensino Superior Público.

II – DAR VALOR AOS PROFESSORES: MELHOR ESCOLA PÚBLICA, MELHOR FUTURO

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Os três anos que medeiam entre os 9.º e 10.º congressos foram particularmente difíceis para os professores e educadores portugueses, confrontados com uma campanha pública de desvalorização do seu trabalho e do seu papel, num ataque sem precedentes ao seu

profissionalismo e à sua dignidade. Este ataque iniciou-se logo após as eleições legislativas de 2005 e acentuou-se após a imposição de um novo estatuto de carreira, contendo um novo modelo de avaliação do desempenho, e de um novo regime de administração e gestão das escolas, a par de outras medidas, postas ao serviço de uma visão que funcionaliza a profissão e de estreitos critérios economicistas, expressos de forma clara nas quotas para progressão na carreira e na sua divisão.

A implementação destas medidas provocou um profundo mal-estar entre os docentes, que viveram momentos marcados pelo desânimo e pelo extremo cansaço, decorrentes da crescente burocratização da sua actividade e do agravamento das condições em que desenvolvem o seu trabalho. A aposentação antecipada de muitos professores, para além do prejuízo financeiro que acarretou aos próprios, afastou do sistema educativo português muitos profissionais com grande experiência e competência, constituindo um dano irreparável das políticas levadas a cabo pelo anterior governo.

Mas apesar disso, ou por isso mesmo, os últimos três anos foram também anos desafiantes e decisivos para o futuro da profissão docente em Portugal.

Vivemos sem dúvida um tempo de mudança, decisivo para o presente e para o futuro da identidade profissional docente. Os deveres profissionais dos professores não podem ser equacionados divorciados dos direitos, e muito menos desvinculados de um questionamento mais geral sobre o que significa hoje ser professor, no quadro da crescente complexificação da função docente e dos problemas e desafios que se colocam à escola e à educação.

Neste contexto, impõe-se a clarificação do papel do professor e do conteúdo funcional da profissão docente. Às escolas não pode continuar a ser pedido tudo. É necessário delimitar as missões da escola, procurando centrar o seu trabalho no conhecimento e nas aprendizagens dos alunos (quer as aprendizagens das matérias e competências escolares, quer as que respeitam a um campo mais vasto de cidadania e educação). Desta clarificação deve resultar claro o que é que os professores têm que fazer (e têm que fazer bem) e o que compete a outros profissionais. Os professores não são animadores de tempos livres nem guardadores de alunos. E também não podem continuar sobrecarregados com tarefas burocráticas, em detrimento da preparação e do acompanhamento da actividade lectiva, do desenvolvimento de trabalho cooperativo ou do investimento na sua actualização e formação, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional.

É sabido que a profissão docente é uma das profissões com um mais elevado nível de stress. Os seus indicadores mais comuns são o esgotamento, a depressão e a exaustão emocional. Tendo as suas raízes na forma como o ensino e a escola no seu conjunto estão organizados, o stress é um sintoma de problemas organizacionais e não uma fraqueza dos trabalhadores, passível de ser separada do contexto em que exercem a sua actividade. Estudos realizados nesta área apontam como principais factores de stress o comportamento inadequado dos alunos, turmas demasiado grandes, horários de trabalho sobrecarregados, relações de competição entre os professores, má gestão escolar, demasiadas mudanças na educação e pressões sociais, entre outros.

A constatação de que estamos perante um problema que se tem vindo a agravar torna urgente uma intervenção ao nível das condições de trabalho dos professores, que garanta, por exemplo, horários de trabalho adequados a uma boa prática pedagógica, com tempos suficientes para preparação e avaliação das actividades e para trabalho conjunto com outros docentes.

Mas implica também dotar as escolas dos recursos e meios necessários, nomeadamente ao desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, ao apoio adequado a alunos com

necessidades educativas especiais ou à criação de equipas multidisciplinares, que permitam responder de forma mais eficaz a problemas com que a escola se confronta, nomeadamente a situações cada vez mais frequentes de indisciplina e violência no espaço escolar. Este é um problema que é necessário encarar de frente e para o qual urge encontrar respostas consistentes, já que constitui um importante factor de deterioração do clima de trabalho nas escolas, com consequências negativas ao nível do rendimento escolar dos alunos e do desgaste pessoal e profissional dos docentes.

O reconhecimento de que, como é referido no Plano de Acção do Comité Sindical Europeu de Educação (CSEE), “o stress prejudica não apenas os professores mas também indirectamente os alunos, ao pôr em risco a qualidade e eficiência da educação oferecida” exige respostas políticas adequadas. É neste contexto que se coloca a necessidade de um regime de aposentação que tenha em conta o elevado desgaste físico e psíquico decorrente do exercício continuado da profissão, assim como outras formas de o combater e atenuar, nomeadamente a possibilidade de paragens ao longo da carreira, ou a dispensa de componente lectiva nos últimos anos de serviço, podendo os professores dedicar-se a outras tarefas, nomeadamente de apoio aos novos professores.

Sendo fundamental o retorno a uma carreira única e valorizada, sem divisões artificiais nem conteúdos funcionais diferenciados, é necessário que o modelo de avaliação do desempenho contribua, de facto, para a melhoria do trabalho dos professores. Para isso, terá que ter um cariz formativo e assentar num trabalho cooperativo. O auto-controlo do desempenho, expressão de maturidade profissional, só pode ser assegurado por mecanismos de avaliação que respeitem a especificidade da actividade docente e o seu contexto de referência.

Dada a complexidade dos contextos educativos, a colegialidade, a partilha, o trabalho em equipa e a cultura colaborativa são essenciais não só para contrariar as fortes tradições individualistas existentes, mas também para reforçar a autonomia profissional contra as muitas regulações externas da profissão, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos, e que procuram tornar a profissão docente menos autónoma e mais controlada.

Desenvolver no interior da escola e dos processos de trabalho dinâmicas de cooperação, para além das mais-valias que pode trazer ao nível da entajuda, do trabalho em equipa e da co-responsabilização pelo trabalho de todos e de cada um, pode também ter tradução numa maior intervenção do grupo profissional na formação e integração dos novos professores, nomeadamente durante um período de indução nos primeiros anos de ingresso na profissão. Como defende António Nóvoa, “os primeiros anos de exercício docente são absolutamente decisivos, sendo necessário criar formas de acolhimento, de enquadramento e de supervisão dos professores durante os primeiros anos de exercício profissional”. Trata-se de passar a formação dos professores para dentro da profissão, através da participação efectiva dos professores na formação dos seus futuros colegas.

A afirmação social da profissão tem que andar a par da valorização da escola. Sendo o saber pedagógico o saber que une profissionalmente os professores, a escola é o lugar privilegiado para o seu exercício. A afirmação de uma escola de qualidade passa pelo reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino. Uma escola só será autónoma se os seus professores e educadores dispuserem de autonomia pedagógica e de liberdade de pensamento e de acção. O novo regime de administração das escolas consagra um modelo autoritário de gestão, que não se compagina com os princípios de autonomia e de participação democrática. É fundamental, por isso, proceder à alteração deste regime, promovendo a elegibilidade dos órgãos, a colegialidade do seu funcionamento e a participação activa dos

professores em todas as dimensões da organização escola, dando o seu contributo pessoal para a vitalização democrática dos vários espaços de decisão e de gestão.

A profissão docente ou se afirma definitivamente como uma profissão autónoma, capaz de reflectir e controlar o seu próprio desempenho, interveniente na escola e na sociedade, exigente na sua actividade, ou pode ficar condenada a ser uma profissão constituída por funcionários cuja actividade tem que ser fortemente vigiada, de forma a garantir o cumprimento acrítico de orientações definidas centralmente e fora da escola.

Em síntese, a valorização da classe docente e a afirmação da sua identidade profissional passam pela forma como esta souber assumir o seu papel na construção de uma nova escola, em conformidade com as exigências de uma sociedade mutável e complexa. Passam por um esforço de reflexão permanente, alimentado em práticas colegiais, em espaços de formação e auto-formação adequados. Passam pelo reforço da força e da coesão de um grupo profissional que apesar da diversidade académica e profissional, se une em torno de uma mesma profissão – ser professor. Passam pela mobilização e pela intervenção pública dos professores, pela capacidade de falar para fora, de desmontar discursos onde os docentes são apontados como os principais responsáveis pelas dificuldades e constrangimentos do sistema e recorrentemente acusados de corporativismo. Passam por uma postura crítica, participativa e reivindicativa de toda uma classe profissional, representada por organizações sindicais fortes, combativas e independentes dos poderes, que se assumem como organizações simultaneamente reivindicativas de direitos laborais mas também proponentes de ideários, de valores e de projectos educacionais e profissionais.

PRINCIPAIS CONSTRANGIMENTOS AO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOCENTE

As sociedades modernas são cada vez mais complexas nas relações que estabelecem entre os diferentes elementos que nela intervêm – políticos, económicos, sociais, culturais e outros. Novos valores, novas valências, novos problemas são, a par das incertezas próprias de um tempo de mudança acelerada, marcas que podem identificar a sociedade moderna onde o conhecimento (ou a falta dele) determinará o modo como cada um pode nela intervir.

“Actualmente, as políticas e práticas de educação escolar inscrevem-se num conjunto mais vasto e coerente de políticas de educação/formação funcionalmente subordinadas aos imperativos da racionalidade económica dominante e, portanto, às exigências de “produtividade”, “competitividade” e “empregabilidade”. A emergência desta realidade nova, decorrente do processo de globalização, conduz a encarar a educação como uma mercadoria, concebendo-a como um processo de produção para o mercado de trabalho de indivíduos “empregáveis”, “flexíveis”, “adaptáveis” e “competitivos”. As actuais políticas de educação/formação, que são concomitantes com o declínio do Estado-Nação, supõem um processo de “desconstitucionalização” da escola, enquanto um dos seus principais pilares. Na medida em que a dominância da racionalidade económica tende a fazer definir a racionalidade e a dimensão políticas, a escola não pode continuar a exercer a sua função de igreja de uma “religião cívica” que fabricaria bons cidadãos.

Estas mudanças traduzem-se, no plano pedagógico, numa erosão da centralidade da educação escolar que inclui, quer a erosão da centralidade da escola no monopólio legítimo da certificação de conhecimentos, quer a afirmação do modelo do “sujeito aprendente”.

Na sequência da Estratégia de Lisboa, que pretende transformar a economia europeia na “mais competitiva e moderna do mundo”, a Comissão Europeia produziu, em 2002, um documento de orientação estratégica com o título bem significativo de “Educação e Formação

na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010". A preponderância atribuída às exigências do mercado de trabalho e de gestão do emprego é acompanhada da emergência de um novo paradigma educativo (...) em que se fala cada vez mais de competências e menos de cultura." [Canário, Rui (2006). A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. Sísifo. Revista de Ciências da Educação]

A escola ganha uma nova dimensão e acrescidas responsabilidades. Uma nova dimensão, uma vez que a ela são atribuídas cada vez mais missões - a maior parte das quais impossíveis de levar a cabo pela falta de meios e porque muitas delas não devem ser, nem são responsabilidade sua - para além do tradicional papel de transmissão de conhecimentos. E esta nova dimensão é fundamental ao próprio desenvolvimento da escola, dado que hoje ela já não é a única fonte de transmissão de conhecimento.

A imposição à escola, tal como aos outros serviços públicos, de modos de gestão empresarial, orientados por uma lógica profundamente administrativa, economicista e de desinvestimento nas suas funções sociais, tem repercussões de sentido negativo na educação e num dos seus principais actores – os professores – que têm vindo a transformar-se, de alguns anos a esta parte, num conjunto cada vez mais heterogéneo, que, como resultado da sucessiva aplicação de políticas desajustadas e impostas administrativamente, têm visto as suas legítimas expectativas de carreira, de condições de trabalho e de realização profissional postas em causa. O seu estatuto social tem vindo a degradar-se, a sua identidade profissional a diluir-se, a legitimidade do seu trabalho é constantemente questionada, os seus métodos de trabalho e os seus resultados contestados. Em suma, o professor tende a tornar-se o "bode expiatório" da ineficácia dos processos de escolarização e do próprio sistema educativo.

As tensões e as crises que atravessam a escola, têm um reflexo profundo no exercício da actividade docente. Um desses reflexos e dos que mais facilmente se constata é a instabilidade que, não se confinando à ausência da garantia de emprego com vínculo estável para muitos milhares de professores, afecta praticamente toda a nossa classe profissional, com causas e incidências diversas, específicas de cada sector de ensino e de variadíssimas situações particulares de formação e de carreira, constituindo o pano de fundo onde se manifestam muitos dos constrangimentos vividos na profissão docente.

Esta instabilidade, fruto de políticas sistemáticas que parecem ter como objectivo único a desvalorização da carreira docente e da própria Escola Pública, de que é exemplo o ministério de Maria de Lurdes Rodrigues, traduz-se e é resultado da aplicação de legislação negativa, por vezes pouco clara e/ou contraditória, que provoca disparidades e gera perturbações em aspectos como o tempo de serviço, a integração na carreira e atribuição de índices de vencimento, como se tem constatado em diversos regimes de transição para novas estruturas de carreira, tanto em 2007, como 2009, mantendo-se agora em 2010. Esta instabilidade é também resultado da ausência de políticas e orientações claras em matérias como a reorganização dos grupos de docência em função do actual quadro curricular e pela ausência da consequente revisão das habilitações para a docência, bem como de soluções para pequenos mas não menos importantes grupos de docentes, como são os de "técnicas especiais" ou de ensino artístico.

Se os professores constituem o elemento chave da mudança a operar no sistema educativo, porque sem o seu empenho não é possível inovar e melhorar o funcionamento da escola, impõe-se libertar a profissão docente de todos os constrangimentos, administrativos e outros, de modo a tornar o seu exercício atractivo e motivador, assente numa prática cientificamente fundamentada e tecnicamente bem executada no quadro de uma responsabilidade ética por todos reconhecida.

“O poder do professor encontra a sua fonte de legitimação no saber assente no facto de ser um especialista na área ou domínio onde exerce a sua competência. O saber profissional do professor é um saber que não pode ser confundido com o saber dos outros profissionais. O Estado, ao incumbir os professores de ensinar e educar, reconhece-lhes a posse dos conhecimentos académicos e profissionais necessários à realização dessas tarefas.

O poder profissional e a autoridade de que o Estado o investiu constituem a base formal da autonomia da profissão docente. A autonomia explicita-se num modo de ser e agir independente: a vinculação do professor é uma vinculação aos seus concidadãos, é uma vinculação ao Estado democrático e à realização das suas funções sociais e não a um governo, a uma política ou a um poder.

Tal vinculação torna inerente a capacidade de auto-regulação do exercício profissional, capacidade também derivada da qualidade da autonomia, de que é expressão.” (FENPROF, V Congresso, 24 a 26 de Maio de 1995). Uma capacidade cuja expressão deverá ser reconhecida no quadro do seu estatuto profissional e de carreira.

Decorre daqui a necessidade de um quadro legal mais consentâneo e propiciador do exercício dessa autonomia, cuja limitação constitui um dos primeiros e mais evidentes constrangimentos ao exercício da actividade docente.

Este constrangimento administrativo manifesta-se em todo um quadro legal, imposto unilateralmente pelas equipas ministeriais que durante os últimos anos comandaram os destinos da Educação, e de que o ECD é um dos exemplos mais paradigmáticos.

Embora se viva a expectativa de uma maior abertura ao diálogo e à negociação por parte da nova equipa ministerial, a verdade é que o ECD continua a ser, pelas implicações que apresenta e pelo efeito condicionador que exerce, o elemento fundamental, porque estruturante, na configuração daquilo que é “ser professor”.

Sendo certo que dificilmente o poder político abdicará do “controlo” do exercício da profissão docente, a sua importância e as suas implicações sociais são evidentes, não devem os professores abdicar desse controlo, sobretudo no que respeita à avaliação do seu desempenho, que deverá centrar-se na escola e nos seus órgãos pedagógicos democraticamente eleitos.

É sobretudo em países com governos de cariz neoliberal ou com reformas em curso no âmbito da educação que a avaliação do desempenho tem vindo a assumir uma importância crescente, resultado em larga medida, do processo de globalização económica, com a transposição de modelos de gestão empresarial privada para o domínio da educação, entendida como factor-chave para a competitividade. Vale a pena lembrar que, para além de a avaliação do desempenho docente traduzir, quase sempre, um acentuar do controlo administrativo/burocrático do exercício da profissão docente por parte do poder político, pode traduzir também uma perda de poder dos professores quando associada à perda de direitos laborais.

Se a avaliação dos professores é um processo complexo, colocando-se, desde logo, a questão da sua fiabilidade, que dizer dessa mesma fiabilidade quando se avalia na perspectiva do desenvolvimento profissional docente? Afirmavam os seus mentores, que a prova de ingresso na profissão docente poderia vir a exercer algum efeito condicionador, melhorando e exigindo mais no âmbito da formação inicial. Não só não é verdade, como ao incidir sobre competências pedagógicas e/ou didácticas, tal prova está, realmente, a avaliar e a certificar o que só ao fim de alguns anos de actividade o professor pode demonstrar. “Muitos estudantes com sucesso nas provas teóricas e práticas de didáctica revelam dificuldades, no exercício da sua profissão,

perante uma turma real. Muitas adquirem estas competências em exercício. Outros nunca as adquirem.” [Jacques Lefèvre, SPN informação n.º 35, Dezembro de 2009.]

HORÁRIOS DOS PROFESSORES E CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS ESCOLAS

Os horários de trabalho dos docentes são um elemento importantíssimo na vida da escola e na qualidade do trabalho por eles desenvolvido. Este foi um campo em que a anterior equipa do ME interveio de forma muito negativa; é um problema que deverá merecer uma solução urgente. Foi nesse sentido que a FENPROF apresentou várias propostas ao ME, mas que este, apesar de reconhecer a sua importância e mesmo necessidade, alegando motivos de ordem financeira, social e política, acabou por rejeitar.

Num âmbito mais geral das condições de trabalho são de considerar os aspectos físicos - edifícios e equipamentos - em que foram dados alguns passos importantes, quer na requalificação dos edifícios escolares, quer na construção de novos edifícios, embora de uma forma bastante discutível ao ser atribuída a responsabilidade a uma empresa criada para o efeito, a Parque Escolar, EPE.; já em relação a aspectos relativos ao funcionamento dos serviços administrativos e outros, designadamente os serviços dos auxiliares de acção educativa nas escolas, as dificuldades aumentaram e o desinvestimento do governo é cada vez mais evidente.

OS HORÁRIOS DOS DOCENTES

A organização dos horários por blocos de 90 minutos ou por tempos lectivos de 50 minutos continua a dividir os docentes. É, pois, uma questão que merece ser debatida numa perspectiva que vise a sua adequação aos objectivos pedagógicos de cada ciclo de ensino.

A FENPROF apresentou uma proposta ao ME em que, a par da redução da componente lectiva nos diversos graus, níveis e ciclos de ensino, se avança com uma verdadeira reorganização dos horários de trabalho, ficando clara a diferença entre actividades lectivas e não lectivas e respeitando o conteúdo desta última, no sentido de valorizar a componente de trabalho individual em termos adequados à eficaz e séria preparação e avaliação das actividades lectivas.

A deliberada confusão que se estabeleceu entre componente lectiva e não lectiva de estabelecimento, a par da realização ilegal de reuniões em horas que deveriam ser de trabalho individual, bem como os abusos de todo o tipo que se encontram na organização de horários de muitos docentes – alguns resultando da falta de uma orientação clara por parte da administração, outros por iniciativa da direcção das escolas – têm sido a forma mais vulgar que administração e escolas encontraram para superarem problemas que resultam da falta de adequação dos quadros às suas reais necessidades, sempre em prejuízo dos professores e do seu desempenho profissional. No plano pedagógico, o horário de trabalho dos docentes é hoje, na verdade, autêntica aberração.

Também a organização dos horários dos docentes que leccionam os cursos profissionalizantes (CEF, EFA, Cursos Profissionais e Centros de Novas Oportunidades) foram objecto de apresentação de propostas pela FENPROF.

Ainda no que concerne ao horário de trabalho e sua organização, é fundamental a aplicação do calendário escolar do Ensino Básico à Educação Pré-Escolar porque em contexto de agrupamento exige-se uma verdadeira articulação entre sectores de educação e ensino, no quadro de uma efectiva sequencialidade entre os vários departamentos, neste caso, entre a

Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. É impossível haver articulação quando os momentos de pausa lectiva, destinados à avaliação ou planificação, são diferentes. É importante que existam espaços e tempos comuns para troca de experiências e partilha de saberes fundamentais para o sucesso educativo dos alunos.

O INVESTIMENTO EM EDIFÍCIOS PÚBLICOS E EQUIPAMENTOS

Quanto à requalificação e construção dos edifícios escolares, sendo certo que algumas das obras feitas e em curso têm apresentado problemas, demonstrando, uma vez mais, a pouca ou nenhuma fiscalização do Estado sobre a qualidade dos serviços prestados por outras entidades mediante contratos de valor bastante avultado, reconhece-se o esforço feito neste domínio.

Não pode, contudo, o 10.º Congresso deixar passar em claro a opção do governo de entregar a concretização deste plano à empresa Parque Escolar, EPE, a quem são oferecidos os edifícios depois da intervenção. Com esta transferência da posse dos edifícios, e mesmo durante as obras de requalificação, são adjudicadas directamente intervenções da ordem dos milhões de euros, é dada à empresa a possibilidade de exploração de serviços dentro da escola, bem como metade das verbas realizadas através, por exemplo, do aluguer de espaços.

Não tarda, as escolas terão de pedir autorização para utilização dos seus próprios espaços. Não deve também deixar de ser preocupação a possibilidade de esta empresa poder vir a ser privatizada, como aconteceu com tantas outras do género, passando o Estado a ter de alugar instalações que eram suas para que nelas funcionem escolas que são públicas. Ou seja, poderemos estar perante a antecâmara da alienação de património público, o que o 10.º Congresso da FENPROF repudia. Também neste aspecto os docentes e os órgãos de gestão das escolas têm tido e terão de continuar a ter um papel importante na detecção e denúncia das irregularidades e deficiências das obras entregues e de situações que atentem contra a autonomia da escola.

Ao nível de equipamentos, o esforço do governo tem-se orientado para as novas tecnologias, nomeadamente através do Projecto Tecnológico para a Educação (PTE). Neste âmbito lançou a campanha dos computadores Magalhães e a venda de portáteis a preço acessível para estudantes e docentes, negócio que, no entanto, apresenta alguns contornos ainda não totalmente esclarecidos. As escolas estão a ser dotadas de computadores e quadros interactivos, nem sempre totalmente aproveitados na medida em que, por um lado, não houve o correspondente investimento na formação das pessoas, por outro, muitas escolas não têm equipa responsável pelo PTE, equipa prevista na lei, com a composição e o número de horas suficiente para acorrer às várias solicitações que a quantidade de equipamentos tecnológicos existentes nas escolas exigiria. A consequência é muitas vezes o desânimo de quem, apesar da força de vontade para aproveitar as novas condições oferecidas, acaba por desistir.

Esta proliferação de equipamentos tem trazido à discussão uma questão extremamente importante: o impacto das novas tecnologias na motivação dos alunos para as aprendizagens. Neste campo, são várias as vozes que questionam se não estaremos a trilhar um caminho enganador confiando que as tecnologias facilmente motivam os alunos para aprenderem mais e melhor, deixando de investir noutros campos. Este é um debate que deverá ser feito rapidamente, a par de um sério investimento na formação dos docentes não só quanto à utilização dos equipamentos, mas, fundamentalmente, sobre a sua utilização como instrumentos eficazes no processo ensino-aprendizagem. Fica a sensação de se ter caminhado ao contrário: as novas tecnologias não vieram responder a um percurso já percorrido, antes se tenta, agora, perceber que percurso percorrer com os equipamentos existentes.

O DESINVESTIMENTO NAS PESSOAS

As escolas e os agrupamentos confrontam-se hoje com uma enorme falta de trabalhadores não docentes, nomeadamente de funcionários administrativos e auxiliares. Num tempo em que se criaram vários agrupamentos e se concentraram serviços administrativos, em que entraram em funcionamento, na generalidade das escolas, os cursos profissionalizantes que exigem conhecimentos mais especializados, por exemplo, no âmbito de candidaturas a projectos, as escolas não viram os serviços reforçados com mais funcionários e, muito menos, funcionários com formação adequada. Pelo contrário, aquilo a que se tem assistido é à aposentação dos mais experientes e à sua não substituição.

Também o crescente alargamento da escolaridade e a integração, nas escolas, de crianças e jovens com necessidades educativas especiais não foram acompanhados pelo reforço do corpo de assistentes operacionais / auxiliares de acção educativa, nem foi feito qualquer investimento na sua formação. Assiste-se neste grupo profissional, também, à crescente corrida à aposentação, à não substituição dos aposentados e, quando essa substituição ocorre, é feita através do recurso a soluções precárias, por vezes pagos à hora, com retribuições miseráveis ou através do recurso a desempregados inscritos nos centros de emprego.

Esta situação tem levado a que muito do trabalho que deveria ser feito pelos funcionários dos vários sectores, fundamental para a eficaz acção dos docentes, seja feito pelos próprios professores e educadores, por vezes, com sério prejuízo da sua actividade principal, a docência. É um aspecto que a FENPROF tem procurado trazer para o debate sobre o horário de trabalho dos docentes. Quando muitos pretendem comparar o tempo de trabalho dos professores portugueses com o dos seus colegas europeus – estes, geralmente dedicados em exclusivo às actividades docentes – são esquecidas as horas excessivas em que, na escola, o docente está obrigado a outras tarefas.

A falta de funcionários, com especial relevo para os auxiliares de acção educativa, com que actualmente as escolas se confrontam, contribui fortemente para a crescente indisciplina e, muitas vezes, até violência a que se assiste nas escolas. A falta de funcionários nos pátios, a instabilidade destes que, muitas vezes, não chegam a ter um contrato com duração que lhes permita conhecer minimamente o ambiente da escola e a falta de formação para lidar com as novas realidades são factores que favorecem, em grande medida, o clima de indisciplina que é crescente em muitas escolas. Para colmatar estas dificuldades, algumas direcções de escola obrigaram ou tentaram obrigar os docentes a vigiar pátios e a acompanhar os alunos nos refeitórios.

Nas escolas do 1º ciclo, nos jardins-de-infância e na Educação Especial é recorrente a queixa de falta de auxiliares. Nas escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário é frequente ouvirem-se os responsáveis das suas direcções a aplaudir a organização dos horários em blocos de 90 minutos, não por ser uma medida pedagogicamente adequada, mas por ser fundamental para haver “sossego” nos pátios das escolas, dado que passou a haver menos intervalos e, em consequência, os alunos permanecem mais tempo dentro das salas de aula, supostamente sossegados e bem comportados. Infelizmente é só ilusão: esconde-se a indisciplina, mas não se resolve o problema.

VALORIZAR AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS EDUCADORES E PROFESSORES E REFORÇAR A SUA AUTORIDADE NO ESPAÇO ESCOLA

Além das condições de trabalho dos docentes na vertente laboral (carreira, estatuto remuneratório, horário de trabalho...), que são muito importantes, a FENPROF considera necessário incluir, na sua estratégia de acção, a valorização do papel dos educadores e professores por via da valorização das condições de trabalho na vertente profissional (no teatro pedagógico da sala de aula).

O país precisa, tanto no âmbito sócio-cultural, como económico, de pessoas bem qualificadas e formadas na Escola Pública que, para ser inclusiva, tem de garantir aprendizagens de qualidade. Sem alteração do actual modelo societal e escolar não há nem haverá igualdade de oportunidades. No entanto, e entretanto, a FENPROF exige do Estado e das tutelas governativas alterações nas políticas educativas que conduzam a melhorias significativas nas aprendizagens escolares e diminuam processos de exclusão social a nível escolar e, depois, na própria sociedade. Na sociedade actual, na chamada “sociedade do conhecimento”, o «pior que podemos fazer às crianças, sobretudo às crianças dos meios mais pobres, é deixá-las sair da escola sem uma verdadeira aprendizagem» [António Nóvoa: *Professores, Imagens do futuro presente*: 2009].

O actual sistema educativo que, na retórica oficial, se declara inclusivo, na prática não conseguiu realizar os objectivos de inclusão e tornar útil o tempo em que os alunos permanecem na escola. O mesmo sistema, graças às crescentes exigências económicas e sociais, possibilitou o alargamento no acesso ao ensino, mas não proporcionou as condições e meios necessários para aumentar significativamente as aprendizagens dos alunos. Mais: além de atribuir e multiplicar tarefas aos professores que não lhes são específicas, tem deslocado para eles a responsabilidade do insucesso escolar e secundarizado valores basilares numa escola de orientação emancipatória: a centralidade da escola e das aprendizagens, a cultura, o estudo, o esforço e o espírito crítico.

Valorizando as aprendizagens com qualidade, valoriza-se o trabalho dos professores e a própria escola. Daí que esta deva ser a prioridade da escola, assegurando os apoios sócio-pedagógicos aos estudantes de forma a poderem ser colmatadas algumas desvantagens sociais, culturais e económicas de origem.

Deve haver uma devolução da autoridade do professor e, simultaneamente, um sentido maior de responsabilização das famílias, porque sem essa autoridade e essa responsabilidade não há condições para exercer a liderança e o desenvolvimento de atitudes positivas por parte do estudante perante o trabalho intelectual/escolar, a disciplina e a responsabilidade individual.

A indisciplina e a violência que, gradualmente, têm vindo a aumentar nos espaços escolares, e que, em algumas circunstâncias, assumem a forma de “bullying”, prejudicam, claramente, o desenvolvimento das boas aprendizagens e constituem um factor de enorme perturbação e desgaste no desempenho profissional dos docentes.

Perante os factos, exige-se da tutela educativa mais vontade e coragem políticas e uma acção forte e determinada para minimizar este flagelo que compromete a qualidade do ensino e o desempenho de professores e estudantes. O garante de boas condições de trabalho a todos os educadores e professores passa, também, pela implementação de medidas objectivas, concretas e eficientes por parte da tutela e das mais diversas instituições e organizações no sentido de combater as causas estruturais, económicas, político-organizacionais e interactivas que favorecem situações de violência e indisciplina em espaço escolar.

O problema da indisciplina e, muitas vezes, de algum menor empenhamento dos estudantes, não se resolve por decreto, embora a legislação deva dar sinais claros nesse sentido. Um sinal muito importante virá das instâncias governamentais se valores estruturantes como o trabalho, a responsabilidade e a disciplina passarem a ser exigidos aos estudantes como factor

fundamental de inclusão, democratização do ensino, garante da igualdade de oportunidades, sucesso pessoal, preparação para a vida e mobilidade social.

Não se compreende que o mesmo Estado que investe nos professores para que ensinem, não assegure as condições para esse trabalho (investimento) ser rentabilizado nas salas de aula, para que o processo de ensino-aprendizagem se possa desenvolver nas melhores condições.

De forma realista, os resultados escolares não melhoram apenas com professores melhor formados e melhor parque escolar. Para esses recursos públicos serem rentabilizados, é preciso que o estudante estude e se empenhe na sua aprendizagem. O bom ensino e a boa aprendizagem não se fazem sem o trabalho e o estudo do aluno.

Os docentes sentem-se pressionados para tolerar a indisciplina e a atitude negativa de muitos estudantes perante o trabalho escolar (em nome de uma escola social de acolhimento e entretenimento) e, por outro lado, são pressionados a apresentar resultados e contribuir para que se elevem as taxas de sucesso escolar (em nome da escola da aprendizagem). Estão entre uma espada e outra espada, numa contradição insanável, compreendendo-se o crescente número de professores esgotados e desmotivados, alguns acabando por desanimar e desistir.

Estes factores, perturbadores do normal funcionamento do sistema escolar não podem ser superados, única e exclusivamente, pelos docentes (nem tudo depende de «dar-se ao respeito» e ser «autêntico» ou de deitar mão a um modelo pedagógico milagroso que dispense o estudo e a disciplina por parte do estudante...) no desempenho das suas funções e da sua liderança, sobretudo quando são deixados sós - sem autoridade, num ambiente de impunidade, sem base que sustente a sua liderança e a acção disciplinar. «Os professores são deixados sozinhos e sem meios sobre a indisciplina crescente» diz Daniel Sampaio [revista Pública: 4.1.2009].

Os docentes em exercício no país esperam, há muito, por um sinal claro de mudança do actual paradigma do facilitismo, da complacência e do laxismo estudantis, que não ajudam a uma efectiva inclusão e democratização do ensino (porque impede os jovens de adquirirem conhecimentos e construir competências para a vida), para outro que assente nos valores universais do trabalho, da disciplina e da responsabilidade individual.

Se ficarmos satisfeitos apenas com a democratização do acesso também estaremos a promover uma falsa democratização da Escola, pois esquecemos o sucesso escolar, logo estaremos perante uma ilusória inclusão social. E não é isso que a sociedade deseja e necessita e para que todos deverão contribuir.

Os docentes, tal como as outras profissões na administração pública, não têm um acompanhamento sistemático do desgaste que o exercício da profissão provoca, quer ao nível psicológico, quer ao nível físico, o que também é essencial para o registo científico de dados que possam suportar a identificação de doenças profissionais. Neste sentido, a FENPROF pressionará para que o governo cumpra o que está previsto para a segurança e saúde no trabalho, para a organização de serviços de saúde ocupacional e de medicina no trabalho, bem como para a constituição de equipas de higiene, saúde e segurança no trabalho. A FENPROF integrará na sua acção, articulando-a com os sindicatos, quer a formação, quer a eleição de representantes dos trabalhadores na segurança e saúde no trabalho, em articulação com o restante Movimento Sindical Unitário.

INVESTIMENTO VERSUS DESRESPONSABILIZAÇÃO

a) MUNICIPALIZAÇÃO E REGIONALIZAÇÃO

Hoje torna-se cada vez mais claro que a Educação não é uma verdadeira prioridade para o governo como ficou provado no desinvestimento do OE para 2010 e de outras políticas educativas de que se salientam: o incentivo à privatização dos diferentes sectores, a desresponsabilização no ensino superior através das fundações, a entrega dos edifícios escolares do ensino secundário a uma EPE e do ensino básico aos municípios.

É através da municipalização da educação que o governo tem vindo, muitas vezes, a desresponsabilizar-se de competências que são suas passando-as para as autarquias locais. Para concretizar este desiderato têm os governos contado, sempre, com a colaboração da Direcção da Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP) que, ao sabor das cores políticas, tem vindo a aceitar responsabilidades sem o necessário debate com os seus associados.

Foi assim que as câmaras municipais se viram envolvidas na cedência de terrenos para a construção de escolas de todos os sectores de ensino, quando não tiveram mesmo de as construir; na generalização da educação pré-escolar com a colocação de auxiliares de acção educativa bem como nos estabelecimentos do 1º Ciclo; na implementação da componente de apoio à família; apoio social escolar aos alunos do Ensino Básico e a outros sectores, quando necessidades económicas das famílias a isso obrigam; apoio à promoção de escolas profissionais; responsabilidades totais nas redes de transportes escolares.

Todas estas responsabilidades desde há muito tempo, têm vindo a ser asseguradas pelas autarquias locais sem as correspondentes contrapartidas financeiras.

As autarquias locais, asfixiadas financeiramente, vão dando as respostas possíveis a uma escola cada vez menos pública e mais municipal, por onde se vai fazendo o caminho da privatização.

Com a publicação da legislação da gestão das escolas, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (destruição da gestão democrática), empurram-se competências em matéria de educação para os municípios chamando-lhes, agora, delegação de competências em matéria de gestão de pessoal docente do ensino básico e da educação pré-escolar. Esta foi uma tentativa de passar professores e educadores para as autarquias locais. Esta lei abortou devido à luta dos docentes que mais uma vez com força e determinação obrigaram, um governo do PS, a guardar na gaveta (já tinha sido obrigado a fazer o mesmo em 1984) a transferência de uma competência que nunca foi municipal.

Mas o «monstro» não dorme, e volta à carga desta feita, com o Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho em que transfere o pessoal não docente do Ensino Básico para as autarquias locais. Esta legislação concretiza-se com a assinatura de contratos de execução em que, até este momento, apenas 33% dos municípios portugueses se envolveram. Esta realidade deveria ser suficiente para fazer reflectir sobre a pertinência desta municipalização feita à imagem e semelhança da realidade de países que se pretendem erigir como modelos a seguir, mas que têm percursos históricos, económicos, sociais, culturais e educacionais muito diferentes do nosso.

Para a FENPROF não está em causa o papel das autarquias locais no processo educativo. A questão está em encontrar soluções que garantindo o papel do Estado na consecução dos grandes desígnios da Educação, possam igualmente descentralizar um conjunto de atribuições que se traduzam numa melhoria das respostas educativas e numa verdadeira autonomia.

A FENPROF, que sempre defendeu a descentralização como forma de adequar as respostas educativas aos contextos locais e de combater as desigualdades que decorrem das diferenças económicas e sociais entre as diferentes regiões vem, ainda, reafirmar a necessidade da criação desse poder intermédio que são as regiões administrativas, atendendo a que somos um país carregado de assimetrias regionais.

Atendendo a que no Programa do XVIII Governo Constitucional se pode ler que «entre 2009 e 2013 importa consolidar a coordenação territorial das políticas educativas como processo gerador de consensos alargados em torno do processo de regionalização» e, ainda, que o Governo promoverá a criação de condições para o apoio político e social necessário para colocar com êxito, no quadro da legislatura e nos termos definidos pela Constituição, a regionalização administrativa do País, no modelo das cinco regiões», acrescentando a estas propostas as posições dos partidos políticos na Assembleia da República (com excepção do CDS, todos se mostram favoráveis à regionalização).

Decorrendo o 10.º Congresso da FENPROF neste período legislativo em que se anuncia como provável o avanço do processo de regionalização, a FENPROF declara:

- Apoiar a institucionalização das regiões administrativas;
- Exigir que a constituição das regiões administrativas conduza à criação de condições que permitam uma maior homogeneidade nos resultados escolares e educativos em todos os níveis de ensino, incluindo a generalização da oferta da educação pré-escolar a partir dos 3 anos de idade;
- Ser sua exigência participar na definição das competências a atribuir às regiões que vierem a ser criadas, nomeadamente no que respeita à colocação dos professores e educadores, na diferenciação dos currículos e nas medidas de incentivos à fixação em zonas económica e socialmente deprimidas, entre outras.

b) ORÇAMENTO DE ESTADO E (DES)INVESTIMENTO

Se o caminho, tentado, de municipalização, aponta para uma clara desresponsabilização do poder central para outro que é muito mais frágil e poucas vezes vocacionado para uma abordagem profunda e rigorosa do que à Educação diz respeito, já o processo de regionalização democrática do território, com a efectiva atribuição de competências e condições às futuras regiões, poderá ser uma mais-valia. Todavia, será sempre indispensável que a nível nacional haja uma honesta intenção em investir na Educação e que esse investimento se concretize em actos e factos que, por exemplo, olhando para o Orçamento de Estado recentemente aprovado, tudo indica que continua a não existir.

É fácil compreender que, sem investimento na Educação, não se podem esperar resultados efectivos. Pode manipular-se a realidade escondendo-a sob um tapete de números, mas não se consegue alterá-la pela via da manipulação. Ela permanecerá implacável e mesmo que não se veja, será sentida, mais tarde, no plano do emprego, dos direitos, dos salários, da qualidade de vida dos portugueses.

Investimento exige sempre grandes opções políticas e orçamento para as concretizar. Saídos, há pouco, do debate sobre o OE para 2010, verificámos que a Educação, apesar de, nos últimos anos, não ter merecido o investimento considerado necessário e indispensável pelos próprios governos, continua a ser prioridade num discurso cuja negação se torna evidente pela prática desenvolvida.

De facto, o crescimento de 0.8% do Orçamento da Educação para 2010, nem sequer restituirá ao sector o peso relativo que tinha no OE de há seis anos atrás. Entre 2004 e 2008, o peso relativo da Educação no OE desceu 2% (passando de 17,5% para 15,5%); em 2009 aumentou 0,5%... Assim, o acréscimo de 0,8% em 2010 não permitirá, sequer, que se retomem os valores relativos de há seis anos atrás.

Dado relevante, ainda, é o reforço, uma vez mais acima da média, da despesa com o ensino privado. Segundo a OCDE, o ensino privado já pesa mais em Portugal do que na média dos países daquela organização em todos os graus de ensino. No Primeiro Ciclo do Ensino Básico, o privado representa 8,5% (2,9% na OCDE); no Terceiro Ciclo, o peso do privado é de 5,5% (3% na OCDE) e no Secundário é de 13,5% (5,3% na OCDE). Só no México e no Japão, e em alguns graus de ensino nos Estados Unidos, é que o sector privado tem mais peso do que em Portugal. Com este reforço de verbas, confirma-se que público e privado têm tratamentos diferentes: com o público poupa-se, com o privado gasta-se.

Estes números vêm na sequência de anos em que o desinvestimento foi claro: entre 2004 e 2008 a despesa pública com a Educação baixou de 4,9% para 4,2% do PIB ao mesmo tempo que o peso relativo dessa despesa no OE, nesse período, como antes se afirmou, foi reduzida em 2%. Discriminando, para melhor se compreender, nesses quatro anos a diminuição atingiu os 10,9% do valor investido nos Ensinos Básico e Secundário e 18,7% no Ensino Superior. No mesmo Relatório da OCDE (Junho de 2009) confirma-se que Portugal também se mantém na cauda dos países no que respeita a despesa do Estado com a educação dos jovens, em particular nos Ensinos Secundário e Superior, sendo o país em que a despesa das famílias é a mais elevada. Portugal surge, por exemplo, no Ensino Superior, como o país com as propinas mais altas (situação agravada pela aplicação do “Processo de Bolonha” e pelos cortes orçamentais), aquele em que é maior o índice de desemprego nos recém-licenciados, encontrando-se, ainda, no grupo dos que têm uma das mais frágeis respostas de acção social escolar.

O governo anterior, sobre os serviços da Acção Social Escolar (ASE), fez alarde de um alargamento dos apoios a um maior número de alunos, principalmente nos Ensinos Básico e Secundário. Não acrescentou foi que tal se deve, em boa parte, ao crescente número de famílias que caíram em situação de pobreza e não tanto a um verdadeiro e significativo reforço da própria ASE.

Ainda em relação a questões orçamentais, em 2009, ano de eleições, o governo alterou o sentido negativo do “crescimento” orçamental, mas não foi além de um aumento de 0,5% no globalmente designado ensino não superior, sendo mesmo nulo o “aumento” na Educação Pré-Escolar pública.

No Ensino Superior, houve um aumento dos orçamentos de funcionamento em cerca de 10% relativamente a 2009 que, contudo, não chegou para compensar o corte de cerca de 20% verificado desde 2005, em larga medida devido à imposição às instituições, sem qualquer compensação, desde 2007, de novas obrigações junto da Caixa Geral de Aposentações. Não fora o congelamento das progressões nos escalões salariais e os efeitos destes cortes ter-se-iam feito sentir de modo bastante mais grave.

A FENPROF, no quadro do ciclo eleitoral que o país atravessou, aprovou e apresentou, a todos os partidos políticos, uma Carta Reivindicativa dos Professores e Educadores Portugueses contendo propostas que visam inverter esta situação negativa. Nesse documento, perfeitamente actual neste início de Legislatura, a FENPROF é determinada na exigência de uma inversão do rumo da política educativa, reafirmando que a mesma deverá passar por uma profunda alteração das opções que o anterior governo fez em relação ao estatuto sócio-

profissional dos docentes e, de uma forma mais geral, por uma aposta forte e efectiva numa Escola Pública, Democrática, Gratuita, de Qualidade e para Todos e Todas.

Num ponto em que se refere o Orçamento de Estado para 2010, não pode deixar de se assinalar o que o governo está a fazer, mais uma vez, aos trabalhadores da Administração Pública.

De facto, as medidas impostas em sede de Orçamento de Estado para 2010 – congelamento de salários, antecipação de penalizações na aposentação e redução de trabalhadores nos quadros – confirmam que a política anti-laboral e anti-social desenvolvida pelo PS quando detinha maioria absoluta, se mantém, agora com o beneplácito assumido dos partidos da direita. Uma direita que, quando sabia da ineficácia das suas posições, assumia, demagogicamente, algumas que hoje, num quadro político diferente, deixa cair, dando apoio, ora envergonhado, ora explícito às opções do governo.

A desvalorização continuada dos salários e pensões, bem como o aumento de alguns descontos como receita para a superação da crise, já se provou corresponder a uma opção errada. Contudo, o governo insiste nela por saber que a opção certa atingiria o poder económico de quem é cada vez mais refém.

UM GRANDE DESAFIO NA EDUCAÇÃO E UM FUTURO QUE URGE ACAUTELAR

O grande desafio da legislatura que agora se iniciou, no âmbito da Educação, será o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos. O governo anterior foi adiando esta medida e só em final de mandato a anunciou, embora com aplicação efectiva em 2012/2013, ano lectivo em que os alunos actualmente no 7.º ano de escolaridade, terão obrigatoriamente de frequentar o 10.º ano e seguintes.

Este alargamento, no entanto, pressupõe que os próximos três anos sejam realmente orientados para o combate às duas maiores chagas que se abatem sobre a escola: o abandono e o insucesso escolares. De acordo com os dados do PISA, os alunos portugueses não apresentam níveis de conhecimento e competências inferiores aos dos seus colegas estrangeiros quando se tem em conta o escalão etário e se consideram, apenas, os que se encontram no ano de escolaridade adequado à sua idade. O grande problema continua a ser o número de alunos que abandona a escola precocemente, incluindo durante a escolaridade obrigatória de 9 anos.

A FENPROF foi a primeira organização da sociedade portuguesa a colocar a questão do alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos. Fizemo-lo no nosso VI Congresso, realizado em Braga, no ano de 1998. Também aí, foi proposto a obrigatoriedade de frequência da Educação Pré-Escolar no ano que antecede a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, sem prejuízo da generalização a todas as crianças a partir dos 3 anos.

Na altura, e cautelarmente, a FENPROF aprovava nesse Congresso *“exigir do Governo a abertura de um alargado e ponderado debate sobre o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, concomitante com a tomada de medidas que garantam um efectivo cumprimento da actual escolaridade obrigatória, em termos de qualidade iniludível”*.

Decidia ainda, *“promover um conjunto de iniciativas com outros parceiros, da comunidade educativa e não só, no sentido de se congregarem forças, dinâmicas e ideias que possam conduzir à criação de condições para aquele alargamento [...]”*.

Do enquadramento que se deu à proposta resulta clara a prudência que a FENPROF assumia quanto à possível concretização de tal ideia. Por se tratar de uma medida estruturante de qualquer sistema educativo, por interessar a todos, sociedade em geral, famílias em particular, mas principalmente aos alunos e aos professores, a quem será pedida, naturalmente, uma outra forma de encarar o currículo, ao desenvolvimento económico e cultural do nosso país, lógica seria a percepção de que só um envolvimento global das várias forças sociais e políticas, no sentido da construção de um amplo e sólido consenso, poderia sustentar devidamente desiderato de tanto significado.

Claro que não foi nada disto que se verificou. Passada mais de uma década, de forma apressada e já na ponta final do mandato do anterior governo e após declarações públicas da ministra em sentido contrário, rapidamente se gera na Assembleia da República um largo consenso político quanto à implementação da medida, que o próprio governo acabou por propor.

Em Junho de 2009, o Conselho Nacional de Educação fez publicar um parecer sobre a Proposta de Lei que visava estabelecer um novo regime de escolaridade obrigatória. Na apreciação geral que fazia da proposta em apreço, dizia-se, com toda a propriedade: *“como medida de política eminentemente social, os seus impactos têm necessariamente de ser considerados em múltiplas vertentes (políticas de ensino e formação profissional, políticas de acesso ao ensino superior, políticas de emprego e de acesso ao trabalho, políticas de solidariedade social e apoio às populações economicamente mais carenciadas, políticas de valorização social das qualificações, entre outras) e não podem nem devem ser encerradas no contexto escolar, sob pena de perderem a sua eficácia e abandonarem o seu desígnio mais profundo”*.

A introdução do novo regime da escolaridade obrigatória é a consequência de uma escolaridade universal atingida com sucesso, ou é apenas uma nova exigência de um mercado global que necessita de um novo “exército de indivíduos” com qualificações acrescidas para novos desafios e novas exigências económicas?

O desenvolvimento dos mercados, os novos modos de produção, os efeitos da globalização, os novos papéis do Estado num contexto de contracção económica e de descentralização política e administrativa, e a revolução introduzida pelas tecnologias de informação e comunicação apoiadas em redes de riqueza, tecnologia e poder estão a transformar a organização social. Esta mudança sociocultural possibilita a melhoria da capacidade produtiva, da criatividade e do potencial de comunicação. Deste modo, o saber e o conhecimento, bem como a utilização e a gestão da informação, estão a tornar-se as marcas distintivas da mudança cultural e a caracterizar as futuras economias, conferindo à educação um valor acrescido no desenvolvimento e na economia de cada país.

A aposta no desenvolvimento de aptidões e competências despoleta sucessivas alterações e ajustamentos nos sistemas educativos, caracterizando-se pelo alargamento da escolaridade obrigatória, abrangendo o ensino secundário, até aos 18 anos, pela reorganização curricular, e pela utilização das TIC em sala de aula, como um novo instrumento de aprendizagem e de trabalho. A sociedade passou a chamar-se sociedade da informação, ou sociedade do conhecimento, como forma de acentuar o papel central deste instrumento de trabalho na mudança social. O conhecimento, que até há bem pouco tempo era assumido socialmente como um elemento fundamental da emancipação individual e social, parece estar a ser reconfigurado e a transformar-se na maior riqueza dos países e a chave das economias. Este conhecimento que se assume como rede comunicacional e informacional está profundamente ligado à investigação, ao desenvolvimento tecnológico e à produção científica, à inovação e à aprendizagem ao longo da vida. Assim, ao modelo da competência cognitiva como

emancipação, parece substituir-se um arquétipo de competência adaptativa às exigências do mercado (e dos seus contextos) e da economia. Neste contexto e em paralelo, procura-se estabelecer na sociedade processos restritivos de direitos políticos e sociais.

Enquanto as instituições do Estado e as organizações da sociedade civil, como afirma Castells, se fundamentam na cultura, história e geografia, a repentina aceleração do tempo histórico aliada à abstracção do poder numa rede de computadores, tem vindo a desintegrar os actuais mecanismos de controlo social e de representação política. A instituição escolar como um dos mecanismos desse controlo, ao abrir as suas portas a novos públicos sociais entra num processo de mudança social, não apenas no ensino elementar, como assim era designado no passado, mas ao ensino médio, no pós-25 de Abril de 1974, mais concretamente com a consagração legal de uma escolaridade obrigatória de nove anos através da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86). É neste processo de massificação, como referem alguns analistas, que a Escola, enquanto instituição, começa a experienciar uma dupla crise: uma crise de *regulação*, porque começa a não executar eficazmente o seu papel como uma das instituições promotoras da integração social; uma crise de *emancipação*, porque não processa a mobilidade tão esperada pelos diversos estratos sociais, para quem a frequência da escola e a obtenção de uma certificação constituía a melhor ferramenta de mobilidade ascendente. É nesta gestão política de simultânea crise e consolidação da escola para todos que se desenvolve a escolaridade obrigatória em Portugal, nas últimas décadas.

Esta mudança, segundo o Parecer n.º 3/2009 do Conselho Nacional de Educação, persegue a elevação dos níveis de educação e formação configurando-se *como um objectivo europeu a prosseguir com a Estratégia de Lisboa, definida em 2000, de modo a tornar a economia europeia mais competitiva e dinâmica. O programa de trabalho “Educação e Formação 2010”, acordado entre os vários Estados-Membros da União Europeia, estabeleceu como meta a taxa de conclusão do nível de ensino secundário superior por 85 % dos jovens, a alcançar no final da década. Nesse sentido, os países têm vindo a diversificar as vias de formação de ensino secundário, em particular as vias tecnológicas e profissionais, flexibilizando percursos escolares e formativos e criando múltiplos incentivos ao prolongamento das formações dirigidas a jovens. Uma atenção particular tem sido dada à prevenção do abandono escolar entre os quinze e os dezoito anos, nomeadamente através da melhoria dos processos de orientação escolar e profissional. No entanto, o CNE refere que a tendência não tem sido, porém, a de prolongar a idade e o número de anos de escolaridade obrigatória. De facto, a noção de obrigatoriedade permanece ligada à ideia de uma educação geral comum de que todas as gerações devem beneficiar, pelo que embora os países desenvolvam fortes incentivos à continuação de estudos e formações após o período obrigatório (em geral, 9/10 anos de escolaridade, compreendendo os níveis 1 e 2 da CITE), não se encontra generalizada a obrigatoriedade de frequência do ensino secundário de segundo nível, dada a diversidade de vias que comporta.*

Dada a complexidade de que se reveste esta problemática, no desenvolvimento de qualquer estudo que venha a ser realizado sobre o aumento da escolaridade obrigatória de nove para doze anos, implementado através da lei n.º 85/2009, convém ter como referência não apenas as políticas públicas formuladas a partir do Estado – sejam elas do discurso político ou de normativos publicados – mas também a noção da necessidade de se insistir numa visão sistémica das políticas educacionais. Por um lado, as mudanças sociais que estas acarretam, implicam que sejam tidas em conta as expectativas dos vários grupos que compõem o todo social, nas suas acções contraditórias e antagonismos; por outro lado, as mesmas implicam que as lógicas de acção dos diversos actores sociais se estabeleçam, movimentem e interajam no campo educativo, do qual se destacam: partidos políticos, sindicatos de professores,

associações de estudantes, organizações religiosas, instituições públicas ou privadas, entre outras.

O capitalismo flexível das sociedades actuais, através do mercado, tem provocado reestruturações e a dissolução de profissões em competências, de modo que a palavra-chave já não é *profissionalidade*, mas *empregabilidade*. É neste processo de prosseguimento de estudos, em que se enquadra a escolaridade obrigatória, que os objectivos e competências a atingir devem ser clarificadas. Isto é, com este novo regime de escolaridade obrigatória deve resultar, por um lado, um compromisso de uma escola onde não se crie a ilusão de que maior e mais regulação – por exemplo através de uma ligação mais forte entre a pedagogia transmissiva e *performance*, preconizando uma gestão pedagógica fundada no conhecimento – possa ser o único critério relevante para alcançar o sucesso educativo. Por outro lado, a ênfase não pode ser colocada exclusivamente nas qualidades e características pessoais e colectivas dos sujeitos, recusando ou rejeitando categoricamente qualquer ligação entre a preocupação com o mercado de trabalho e com as competências por este requeridas. Nesta perspectiva, e sendo dada aos professores a autonomia profissional que os deve caracterizar como intelectuais reflexivos, a estes competirá apoiar e ajudar a desenvolver as capacidades humanas e as competências que o aluno deve exibir como *output* da sua escolarização.

Dizia o Conselho Nacional de Educação no ano de 2009: *“o alargamento da escolaridade até ao nível secundário e aos 18 anos deve ser fundamentado, como temos vindo a sublinhar ao longo dos anos, não apenas na pertinência económica dos seus impactos, mormente na competitividade económica do País, mas também nas oportunidades de desenvolvimento humano e de realização pessoal que pode proporcionar a muitos milhares de jovens portugueses que, desmotivados e sem recursos financeiros familiares, abandonavam prematura e sem qualquer qualificação o ensino e a formação”*.

É a uma efectiva democratização do ensino que o Parecer do Conselho Nacional da Educação se refere. Mais do que aparecer em lugares de relevo nas estatísticas, subir de posição nas análises comparadas de Relatórios da OCDE sobre sistemas educativos, importa melhorar substancialmente os saberes, subir as qualificações e melhorar a preparação para a vida de todos os jovens que percorrem o nosso sistema educativo. E todos, é substancialmente diferente de só alguns.

Em qualquer projecto de desenvolvimento educativo, o apoio de organizações internacionais é avidamente desejado e procurado pelos responsáveis políticos de cada país, sobretudo na procura de legitimação das suas opções internas – divulgação de diversos relatórios de organizações internacionais são disso um exemplo claro –, pois elas constituem uma forma mais ou menos explícita de um mandato endereçado aos diferentes sistemas educativos. O estabelecimento do novo regime da escolaridade obrigatória, por parte do poder político, enquadra-se nesta perspectiva e insere-se neste desiderato político, dando, de certa forma, uma resposta às exigências do mercado e a diferentes sectores económicos, assim como a diferentes directivas políticas supranacionais.

A medida em si, olhada de forma abstracta, coloca-nos efectivamente nos lugares mais avançados dos *rankings* internacionais.

Senão vejamos: *“a idade em que termina a frequência obrigatória do ensino varia entre os 14 anos, na Coreia do Sul, Turquia e em países parceiros da OCDE como o Brasil e Chile, e os 18 anos na Bélgica Alemanha e Holanda. Os restantes países posicionam-se entre estes dois extremos, com os alunos a poderem deixar a escola aos 15 ou 16 anos”*. [Relatório Education at a Glance, 2006. OCDE]

Dizíamos, em 2009, quando apresentámos o Livro Negro das Políticas Educativas do XVII Governo Constitucional, que a anteceder um possível e desejável alargamento, era necessário tomar as seguintes medidas:

Medidas efectivas e eficazes de combate ao abandono e insucesso escolares nos actuais 9 anos obrigatórios, cujas taxas de frequência se situam na casa dos 80% e em que as taxas de retenção são de 10%.

Medidas que permitam a permanência no sistema dos alunos que abandonam precocemente a escola, não se inscrevendo no Ensino Secundário, e que representam uma percentagem de 40% do total dos que concluem a escolaridade obrigatória de 9 anos.

Medidas no âmbito da acção social escolar que garantam a gratuidade dos manuais em toda a escolaridade obrigatória, para todos os alunos, bem como outras medidas de discriminação positiva no que respeita a material escolar, alimentação, transportes e alojamento, quando necessários.

Medidas que permitam à Escola Pública dar a resposta indispensável a este alargamento (construção de escolas e recrutamento de mais professores, entre outras) sob pena de poder vir a ter lugar um forte processo de privatização do ensino secundário.

Dar igual dignidade às opções dos cursos profissionais, tecnológicos e artísticos em relação aos cursos científico-humanísticos, não fazendo deles percursos menos valorizados e qualificados, com o único fim de apenas promover o sucesso estatístico.

O já citado Relatório da OCDE, enunciava também, em termos de análise comparada: “ *apesar da taxa de permanência na escola tender a ser alta até ao fim do ensino obrigatório entre os países da OCDE, na Alemanha, México, Holanda, Nova Zelândia, Turquia, Estados Unidos e Federação Russa (parceiro da OCDE) mais de 10 por cento dos alunos abandona a escola antes de atingirem a idade legal para o poderem fazer. Este abandono pode provocar mais ou menos preocupações em função da escolaridade obrigatória de cada país. Sendo sempre preocupante, é mais preocupante nos países em que a idade legal é mais baixa do que naqueles em que é mais alta. Assim, é de ter em conta que a idade legal de abandono é de 18 anos para os alunos alemães e holandeses e de 17 (em média) para os americanos. Na verdade, segundo os dados do relatório da OCDE, a maior taxa de abandono do sistema educativo não ocorre no fim do ensino obrigatório (em geral), mas sim no do ensino secundário. Com 16 anos, 91 por cento dos alunos ainda permanece no sistema de ensino (...)*”.

Não é esta, como sabemos, a realidade portuguesa. A taxa de frequência do 3º Ciclo do Ensino Básico, nos últimos 3 anos, desceu para 82,5% (tendo sido já de 86, 8% em 2000/01), registando o mesmo valor de 1996/97, exactamente 10 anos após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, apontava a FENPROF no Livro Negro das Políticas Educativas do XVII Governo Constitucional. Concluíamos um capítulo dessa publicação, relativo a algumas roturas do nosso sistema educativo, afirmando: “ *... a passagem da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos, promulgada pela LBSE, em 1986, (e cujo primeiro ciclo de aplicação terminou em meados dos anos 90), não foi cumprida universalmente, quedando-se na casa dos 80%, ao nível dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. A partir daí, não se registaram valores de uma significativa subida, antes continuando a apontar para uma estagnação com tendência mesmo para um ligeiro decréscimo nos últimos anos. O mesmo acontece com as taxas de frequência do ensino secundário que continuam nos últimos 12 anos à volta dos 60%*”.

Para além destes aspectos, o Conselho Nacional de Educação alertava no já referido Parecer: “ *Reiteramos, portanto, a necessidade do reforço da qualidade das aprendizagens do ensino básico, bem como o seu grau de exigência, sob pena de se tornar o nível secundário de ensino e*

formação refém de um paradigma de ensino e aprendizagem assente na recuperação sistemática de atrasos escolares. Nesta perspectiva, torna-se urgente rever a organização curricular do 3º ciclo e a definição e consecução dos seus fins educativos”.

Esta perspectiva, pensar-se uma nova reorganização curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico, tem vindo a ser colocada nos tempos mais recentes, por vários interlocutores com voz nas questões educativas, e admitida pela actual equipa do ME. A dúvida que permanece é, contudo, se aparece como mais uma medida desgarrada, pensada para dentro, quase inevitável dada a especificidade deste ciclo de ensino, as altas taxas de insucesso e abandono que o caracterizam, conjugadas com os problemas de crescimento dos jovens que são particularmente sentidos neste nível etário, pela evidente sobrecarga horária que sobre eles impende, enfim, por uma variada gama de motivos, ou se, pelo contrário, pensar-se nesta reorganização significa encarar de frente toda a sequencialidade de um ciclo de estudos mais longo, dirigido a todos os alunos (e antecedido de um ano de Educação Pré-Escolar também universalizado), logo pensado em termos de sucesso escolar e educativo para todos.

Há um pensamento que permanece forte na opinião da FENPROF desde que decidiu equacionar esta medida em 1998. Pensar um sistema educativo que assente em 12 anos de escolaridade obrigatória é muito mais do que o simples acrescentar de 3 anos à escolaridade já existente. É necessário pensar a montante desse ciclo educativo de 3 anos, como a jusante, para além de uma boa reflexão sobre as fórmulas organizacionais de que esse mesmo ciclo se pode revestir.

Mas, para além deste percurso, muitos outros aspectos devem ser considerados. Desde logo, a duração dos vários ciclos educativos e de ensino e os seus enlacs e sequencialidade. A fórmula vigente, que decorre da actual Lei de Bases do Sistema Educativo, 4 + 2 + 3 + 3, numa lógica de passarem a ser todos obrigatórios, deve manter-se ou ser alterada? Em caso afirmativo, deve manter-se tal como está ou sofrer algumas adaptações? E de que tipo? Outros ciclos, com outras durações, como existem noutros sistemas educativos ao nível da OCDE e da Europa, são equacionáveis?

A título de exemplo, e só para que foquemos melhor a grande diversidade de soluções organizacionais existentes:

Na República Checa, o período de escolaridade obrigatória vai dos 6 aos 15 anos, estruturado em dois ciclos elementares, dos 6 aos 11 e dos 11 aos 15. O ensino secundário decorre entre os 15 e os 19 anos, sem obrigatoriedade de frequência.

Na Bélgica, comunidade francófona, o período de escolaridade obrigatória vai dos 6 aos 18 anos, com um tronco primário dos 6 aos 12 anos, composto de 3 fases de dois anos cada, e um tronco secundário dos 12 aos 18 anos, ainda estruturado em 3 fases de dois anos cada, com a primeira comum e as outras duas com vias diferenciadas de qualificação.

Em Espanha, o período de escolaridade obrigatória vai dos 6 aos 16 anos de idade, estruturado numa fase primária de seis anos, dos 6 aos 12 anos de idade, seguida de outro ciclo de 4 anos, a que se segue um outro com a duração de 2 anos, já não obrigatório.

Na Suécia, a escolaridade obrigatória vai dos 7 aos 16 anos, num ciclo único. Seguem-se três anos de ensino secundário, já não de frequência obrigatória.

Na Turquia, a escolaridade obrigatória vai dos 6 aos 14 anos de idade, organizada num ciclo único. Seguem-se três anos de ensino secundário, não obrigatório.

Na Finlândia, a escolaridade obrigatória vai dos 7 aos 16 anos, organizada num ciclo único, a que se segue um ciclo de três anos de ensino secundário, já não obrigatório.

Há situações em que a obtenção fácil de um consenso alargado, sem os aprofundamentos de discussão necessários a um processo destes, pode criar a ilusão de que todos estão de acordo quando afinal as motivações que conduziram à obtenção desse consenso podem até ser substancialmente diferentes. Exemplificando, uma coisa é perspectivar uma escolaridade mais capaz de preparar todos os jovens para a vida, de uma forma sólida e, essencialmente, democratizada, por ser capaz de esbater diferenças sociais preexistentes, e outra é uma lógica de camuflagem dos problemas sociais com que se depara a juventude portuguesa nos tempos que vivemos, pela perspectiva de, se permanecem ainda na escola, não estarão já a contar para os indicadores que revelam as tremendas lacunas com que se depara o mercado de emprego, nomeadamente no que toca à dramática dimensão social de jovens à procura do primeiro emprego. Ambas as perspectivas poderão confluir no apoio a uma maior escolaridade obrigatória mas por motivos radicalmente diferentes.

Daí que só um contexto de recolha ampla de opiniões, criação de espaços em que as diferentes sensibilidades se confrontem, apuramento progressivo de denominadores realmente comuns, muita abertura, muito diálogo, muito confronto de ideias, será capaz de criar a base de sustentação que contemple uma solução que o seja de facto. Nada disto foi feito ainda. Nada disto se está a fazer agora.

E, se é certo que a equipa da ministra Isabel Alçada herdou já o facto consumado, não é menos certo que lhe cabe a responsabilidade de deixar o processo correr, sem mais nada, ou, por outro lado, contemplar uma pausa (que não significa paragem) que recolha as questões num ponto de procura de grandes convergências entre quem reflecte sobre a educação de uma forma sistemática, por vezes quotidiana.

Esse leque de pensadores está bem longe de se restringir aos partidos com assento parlamentar, por grande que seja o respeito institucional que sobre eles tenhamos. Esta é uma proposta positiva da FENPROF relativamente a esta matéria. Abra-se um amplo espaço de discussão, coordenado pelo ME que permita a auscultação, em tempo útil, de todos os parceiros sociais, e também da opinião pública em geral, com vista a encontrarmos uma solução, ponderada em todos os seus aspectos, que consagre uma escolaridade obrigatória mais prolongada, assente numa melhor Escola Pública, ao serviço de todos os portugueses e, desta forma, capaz de garantir uma maior e melhor qualificação em termos de formação e uma maior capacidade de desenvolver o país, em todas as suas vertentes.

Não sendo esta uma questão de escolaridade obrigatória, mas sendo determinante na criação de condições de sucesso escolar, a FENPROF reafirma a necessidade de tornar obrigatória a frequência da Educação Pré-Escolar no ano que antecede a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, distinguindo-a do conceito de universalização inscrito na Lei. Isto porque, apesar de um aumento contínuo da frequência da Educação Pré-Escolar, verificado nas duas últimas décadas, na verdade estamos ainda longe de alcançar o desiderato da generalização absoluta.

Em parecer emitido em 2003, o CNE refere, a propósito da frequência da Educação Pré-Escolar que “importa prosseguir o esforço (tardio) de generalização de educação pré-escolar a todas as crianças (...) sobretudo àquelas que se encontram em situações de particular vulnerabilidade” e recomenda “oferta universal e de qualidade como responsabilidade pública à generalidade de frequência dos 3 aos 6 anos”.

A coragem política para ir além da universalização prevista na Lei nº 85/2009 e consagrar o conceito de obrigatoriedade antes referido será fundamentalmente para garantir a frequência da Educação Pré-Escolar por parte das mais de 30.000 crianças do grupo etário dos 5 anos que ainda entram na escola do 1º Ciclo sem passar pelo Jardim de Infância.

A título de exemplo, e ainda que as motivações tenham sido diversas, vários foram os países que assumiram a obrigatoriedade de frequência da Educação Pré-Escolar como uma prioridade nas suas políticas educativas, designadamente Luxemburgo, Irlanda do Norte (4 anos), Holanda, Inglaterra, Bélgica; França, Escócia (5 anos) e Grécia (5 anos e meio).

III. A FENPROF E AS AUTONOMIAS REGIONAIS

VALORIZAR OS PROFESSORES, A PROFISSÃO E A ESCOLA PÚBLICA NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

O projecto sindical do Sindicato dos Professores da Madeira (SPM) firmou-se, desde a sua fundação em 1978, na convicção de que a construção da autonomia política regional em democracia, exigia a participação comprometida e empenhada dos professores e educadores, e de que o verdadeiro progresso e desenvolvimento do nosso País só se faria se juntássemos, às reivindicações em favor da Escola Regional, as exigências que os restantes sindicatos de professores, pelo País fora, iam fazendo por uma Escola Pública de Qualidade para todos. O processo que conduziu à constituição da Federação Nacional de Professores (FENPROF) contou, desde a primeira hora, com a participação entusiástica da então direcção do SPM e ficou marcada, desde esse momento, pelo nosso traço identitário. Distingue-nos, ainda hoje, uma acção realmente proponente que concebe o trabalho dos professores e educadores como estruturante do sistema educativo enquanto dimensão essencial para a construção de uma sociedade mais justa.

O lema deste 10.º Congresso da FENPROF ***DAR VALOR AOS PROFESSORES: MELHOR PROFISSÃO, MELHOR ESCOLA PÚBLICA, MELHOR FUTURO*** ilustra, na perfeição, esta luta desenvolvida nesta caminhada conjunta.

O debate com os professores e educadores, o levantamento dos seus problemas e a procura das soluções foram o ponto de partida para uma acção reivindicativa que propôs alternativas e agiu sobre as realidades, tentando, permanentemente, mudá-las para melhor. Ao longo das mais de três décadas que o SPM já conta, os docentes conquistaram importantes direitos profissionais que contribuíram para o reforço do poder social da Escola e para a valorização desta como espaço de abertura à possibilidade de mobilidade social dos grupos mais desfavorecidos. Assim se continua a caracterizar a acção do SPM no seio da FENPROF apesar de, no contexto da globalização neoliberal, o poder político se empenhar em criar obstáculos à nossa participação activa e efectiva como parceiros sociais de pleno direito.

O SPM tem sabido encontrar as respostas para esta ofensiva, resistindo a todas as formas de constrangimentos cívicos e democráticos vividos na Região Autónoma da Madeira.

Ciente do seu papel e da responsabilidade acrescida, enquanto representante de mais de 50% dos docentes em exercício de funções nesta Região Autónoma, o SPM tem sabido enfrentar todas as formas de destruição de direitos, nunca fechando portas ao diálogo e à negociação institucional, mantendo-se firme na defesa coerente e consequente de princípios estruturais, dando sinais claros aos professores e educadores nos momentos decisivos.

Os espaços de diálogo, a clarificação e a negociação nunca excluíram nem nunca excluíram a denúncia pública de aspectos negativos ao nível da Educação na Região e no País.

A circunstância de, no panorama nacional e regional, existir uma proliferação de organizações sindicais e associações profissionais docentes cujos projectos cumprem propósitos diversos, impõe à FENPROF e aos seus sindicatos, enquanto representantes do maior número de

docentes das Regiões e do País, a afirmação permanente dos seus princípios e objectivos, por forma a reforçar a identidade sindical que nos demarca dos demais.

As lutas desenvolvidas pela negociação de um estatuto profissional reafirmaram, em cada proposta apresentada pelo SPM, o princípio indiscutível de que os professores e educadores são trabalhadores com qualificação superior e específica, com uma responsabilidade social e uma conduta deontológica a que tem de corresponder um estatuto profissional digno, traduzido num acordo negociado entre os órgãos de governo próprios da Região Autónoma da Madeira e os sindicatos, que verdadeiramente responda à valorização da profissão na escola pública enquanto lugar privilegiado da formação integral dos cidadãos integrados na sua especificidade regional, no estreito respeito pelos princípios enunciados pela Lei de Bases, pela Constituição da República e pelo Estatuto Político e Administrativo da RAM.

O Sindicato dos Professores da Madeira entende que um sistema educativo de qualidade tem de contar com profissionais de educação reflexivos, críticos, científica, pedagógica e intelectualmente preparados para actuarem nos diferentes contextos em que tiverem de exercer a sua profissão.

Neste sentido, encaramos o Estatuto da Carreira Docente como um instrumento essencial para a melhoria da qualidade da educação no nosso país.

A publicação, em 19/01/2007, do ECD do ME configurou um instrumento de afronta aos professores e educadores portugueses, uma vez que o estipulado, no referido Dec.Lei, desfigurou a profissão docente ao desvalorizar o acto de ensinar e, por consequência, a Escola Pública.

Esta nova visão do profissionalismo docente foi igualmente rejeitada pelos docentes que exercem funções na RAM. A luta que desenvolveram, desde o primeiro momento, ao lado dos seus colegas em exercício no espaço nacional, contra a burocratização e funcionarização da profissão, contra a inadequação dos horários, dificultando o nível de participação na vida da escola, e sobretudo, a luta que travaram para que se delimitasse bem as fronteiras entre o que é o seu conteúdo e identidade profissional, “obrigaram” o poder político regional a apresentar aos docentes, a sua própria proposta de ECD.

As acções desenvolvidas pelo SPM, na senda de um estatuto profissional digno, permitiram-nos um estatuto que consagra uma carreira única, sem quotas e sem vagas. Apesar disso, e em conformidade com os princípios que sempre defendeu em matéria de Estatuto da Carreira Docente, nomeadamente quanto à sua natureza e estrutura, o Sindicato dos Professores da Madeira reafirma a sua opção político-sindical por uma revisão global do Decreto Legislativo Regional nº 6/2008/M, de 25 de Fevereiro, como forma de aperfeiçoá-lo e torná-lo, efectivamente, um instrumento essencial para a melhoria da qualidade da educação na Região.

Na realidade e, face à ainda indefinição sobre a prova de acesso ao 6º escalão no ECD regional, este mecanismo de bloqueio da progressão, claramente com intuítos economicistas, pode equivaler a um qualquer mecanismo de travagem da progressão como as vagas, quotas e a célebre, e já defunta, divisão em duas categorias.

O SPM sempre defendeu a abolição da prova pública de acesso ao 6º escalão por constituir um procedimento artificial e injustificado no ECD da Região Autónoma da Madeira. A extinção da divisão em categorias (professor e professor titular) e a possibilidade de acesso ao topo da carreira para todos os docentes ao nível nacional, fruto do acordo de princípios de Janeiro último entre o ME e a FENPROF, reforçam a legitimidade desta reivindicação dos educadores e professores da Região.

Por exclusiva responsabilidade da Secretaria Regional de Educação e Cultura que não foi ainda capaz de regulamentar o novo modelo de avaliação docente, como previsto no Estatuto, os docentes da Região Autónoma da Madeira ficaram impedidos de progredir na Carreira, desde 2005 até 2010, apesar de uma propagandeada e mal interpretada avaliação administrativa com a classificação de Bom.

Com a revisão global do ECD regional pretendemos, em conjunto com as reivindicações da FENPROF, atingir, entre outros, os seguintes objectivos: abolir a prova de candidatura ao 6º escalão; repor a contagem integral de todo o tempo de serviço prestado para efeitos de progressão na carreira; diminuir a duração do tempo necessário para atingir o topo; rever os critérios de organização dos horários de trabalho; libertar os docentes de tarefas administrativas que condicionam e limitam a sua disponibilidade para a relação pedagógica; construir um modelo de avaliação de desempenho rigoroso, equilibrado, justo, formativo e não burocrático, nem condicionado a critérios economicistas.

O SPM, com a sua acção, continuará a contribuir e a empenhar-se para o fortalecimento da FENPROF, através da sua intervenção reivindicativa e dos processos negociais, ciente que só num quadro de intervenção conjunta com todos os docentes se podem travar as más políticas educativas dando, assim, expressão aos anseios mais profundos dos professores e educadores portugueses, numa atitude proponente, na (re)conquista de direitos de trabalho de modo a dar, efectivamente, valor aos professores, melhorar a profissão, a Escola Pública e, assim, o futuro.

VALORIZAR OS PROFESSORES, A PROFISSÃO E A ESCOLA PÚBLICA NA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

Na Região Autónoma dos Açores, à semelhança do restante território nacional, também foram realizados fortes ataques à profissão docente e aos seus sindicatos. Nesta Região, sobretudo a partir de 2001, a tutela apostou claramente na poupança nas despesas fixas com pessoal docente e não docente e canalizou grande parte destas verbas na renovação do parque escolar. Entre outras medidas, consolidou-se o processo, iniciado em 1999, de criação de agrupamentos verticais nas escolas dos Açores e o conseqüente fecho de inúmeras escolas do 1º Ciclo, verificou-se o aumento do *ratio* alunos/pessoal auxiliar, alterou-se o regime educativo especial, reduzindo significativamente o número de alunos abrangidos por este regime e, no âmbito das alterações aos ECD, foram tomadas as mesmas medidas gravosas do continente, no que diz respeito aos horários de trabalho e às reduções da componente lectiva por antiguidade.

A forte determinação do Sindicato dos Professores da Região Açores e um longo processo negocial permitiram que, na Região Autónoma dos Açores, se mantivesse uma carreira docente única e sem constrangimentos administrativos nas progressões. Ao nível da gestão dos estabelecimentos de ensino, foi possível manter a gestão democrática das escolas e uma gratificação digna aos órgãos de gestão eleitos. O regime de concursos de pessoal docente manteve-se anual e centralizado. Em Março de 2008, face à persistência do SPRA, iniciou-se um processo negocial para a recuperação faseada do tempo de serviço congelado entre 2005 e 2007, que se concretizou em Julho de 2008.

No presente, a acção do SPRA tem-se centrado num processo reivindicativo tendo em vista a aproximação dos horários dos vários ciclos e sectores de ensino e a uniformização das reduções da componente lectiva por antiguidade. Este processo decorre das inúmeras experiências pedagógicas realizadas em todas as escolas do arquipélago que indiciavam a

adopção de uma política educativa centrada em equipas pedagógicas no 1º Ciclo, alterando, assim, claramente o paradigma da monodocência.

Neste ano lectivo, por razões essencialmente económicas, a tutela parece, de alguma forma, inverter a política de anos anteriores e regressar à monodocência, embora com a manutenção de um professor de Educação Física e outro de Inglês (curricular). No entanto, as reivindicações dos professores relativamente aos horários e às reduções mantêm-se, também, pelo efeito da extinção do regime especial de aposentação. O SPRA, no presente ano lectivo, iniciou uma campanha, à escala regional, de divulgação de um requerimento de serviço docente extraordinário, dirigido aos órgãos executivos e uma Petição à Assembleia Legislativa Regional, de forma a criar pressão política sobre a Secretária Regional da Educação e Formação e suscitar a discussão do assunto por parte dos partidos com assento na Assembleia.

No âmbito da avaliação do desempenho, o SPRA mantém a luta para a alteração do Decreto Regulamentar n.º 13/2009/A, de 18 de Agosto, que define o regime de avaliação do desempenho docente. O SPRA considera que este regime deve ter um carácter eminentemente formativo, centrado no trabalho colaborativo entre pares, que os resultados escolares dos alunos devem servir apenas para aferição do sistema, nunca devendo ser usados para a avaliação e classificação dos professores, que as faltas equiparadas a serviço efectivo não deverão penalizar na avaliação docente e, por último, que a observação de aulas deverá ocorrer apenas quando os docentes requererem uma menção superior a *Bom* ou quando o órgão de gestão considerar haver indícios de más práticas educativas.

O Sindicato dos Professores da Região Açores, norteado pelos princípios defendidos pela FENPROF, continuará a lutar, na Região Autónoma dos Açores, pela valorização da profissão docente e pela defesa de uma escola pública de qualidade.

IV. A FENPROF E A ACÇÃO SINDICAL

Com os seus 60.000 associados em 31 de Dezembro de 2009, a FENPROF consolidou, no último triénio, a qualidade de organização mais representativa dos professores e educadores portugueses.

A sindicalização, como condição única para o reforço das organizações, é ainda um vasto campo a explorar. Sendo verdade que o número de aposentações aumentou muito nos últimos anos (9.226 só em 2008 e 2009), não é menos verdadeiro que o número de docentes em exercício não foi reduzido. Aumentou, isso sim, a precariedade no desempenho de funções.

Os docentes contratados pelas escolas ascendem a 23.000, cerca de 15.000 desempenham funções nas AEC e são milhares os que trabalham em estabelecimentos particulares e cooperativos. O nível de sindicalização nestes grupos é bastante mais reduzido do que o que se verifica nos docentes integrados nos quadros.

Nos três anos que passaram desde o seu último Congresso, a FENPROF envolveu-se em muitas acções convergentes com outras organizações sindicais de docentes, tendo mesmo surgido uma plataforma informal de acção sindical que foi de grande importância para unir os professores e educadores. Tal, contudo, não levou a que se superassem os efeitos negativos de uma pulverização sindical que não serve os professores. Sem colocar em causa o direito e legitimidade de essas organizações existirem, a FENPROF continua a entender que uma medição séria da representatividade das organizações é indispensável, com implicações nos planos da organização e da negociação. Tratar como iguais organizações tão diferentes na representatividade não é um comportamento democrático.

Essa plataforma informal de acção sindical dos professores esteve unida na promoção das grandes lutas de 2008 e 2009, embora nem sempre as razões e os objectivos da luta que promoveram fossem exactamente iguais. Tratou-se de uma convergência construída mais em torno do que se rejeitou do que das propostas concretas. Em matérias como a gestão das escolas ou mesmo a avaliação de desempenho dos docentes as diferenças foram notórias, o que não se considera nenhum drama, mas, pelo contrário, natural, precisamente dada a natureza das organizações em presença.

É neste quadro de diversidades e diferenças que a FENPROF se afirma junto dos professores merecendo a confiança da grande maioria que, algumas vezes, confundiu a FENPROF com a Plataforma e a ela se dirigia contestando práticas ou propostas que sendo “dos sindicatos” não eram da FENPROF.

A FENPROF, assumindo, como era seu dever e continuará a ser, um papel muito activo e visível na dinamização, mobilização e promoção da unidade, lutou e obteve resultados. Foram tempos muito difíceis em que o governo de maioria absoluta do PS atacou, como nunca acontecera antes, os direitos sindicais, o exercício da actividade sindical e a própria autonomia de organização sindical, sendo clara a intenção de atingir as organizações mais representativas, logo, também a FENPROF. Através da Lei que impôs o regime de contrato de trabalho em funções públicas e de outras peças soltas, algumas simples circulares internas, houve a intenção declarada de fragilizar os sindicatos, percebendo-se, em alguns casos, que as medidas tinham um destinatário principal: os Sindicatos de Professores da FENPROF e a própria Federação.

De entre outras situações, destacam-se:

- O deliberado esvaziamento da negociação com a adopção de comportamentos deploráveis de bloqueio negocial ainda que disfarçado por uma multiplicação de reuniões, muitas delas destituídas de qualquer razão, a inflexibilidade de posições em relação aos aspectos em negociação e até o recurso à ameaça e à chantagem sobre as organizações e os seus dirigentes;
- A não abertura de negociações em torno da aplicação do ECD a outros ministérios, que não o ME, outros serviços, organismos e institutos públicos, conforme contemplado na legislação da negociação;
- O impedimento de participação dos docentes em reuniões realizadas fora do seu “local de trabalho”, através da injustificação de faltas a professores que participaram nessas reuniões;
- A limitação do número de delegados sindicais;
- A redução dos créditos de horas para o exercício de funções de direcção sindical, com a esmagadora maioria dos dirigentes a não usufruir de qualquer crédito para participação na actividade;
- A negação das regras de representatividade, com a imposição de limites máximos de sindicalizados para efeitos de cálculo dos créditos a que a organização tem direito, medida que penalizou, sobretudo, as organizações com maior número de associados;
- A negação da representatividade também no relacionamento institucional e negocial;
- A relação dirigente/associados (1/200) a ser extremamente penalizadora de todas as organizações;
- As penalizações impostas aos dirigentes sindicais que se encontram com redução total de serviço, designadamente ao nível do desenvolvimento na carreira.

Mas o ministério de Lurdes Rodrigues e o governo de maioria absoluta de Sócrates não alcançaram os seus intentos e, perante as dificuldades, as reuniões multiplicaram-se, num intenso escola-a-escola, e iniciativas de maior envergadura passaram a ter lugar aos fins de semana ou à noite.

Apesar da dureza do ataque, a FENPROF resistiu e mantém-se forte e actuante, plena de força e motivação para continuar.

Realidade nova, surgida nestes três anos, foram os designados movimentos independentes de professores, bem como os blogs sobre educação que se multiplicaram. Não desvalorizando a importância da sua acção em momentos como os que antecederam as grandes lutas de 2008 e 2009, nem sempre conseguiram disfarçar, também, um discurso, uma intervenção e uma acção anti-sindical. Apesar de não terem uma grande influência junto dos professores e educadores, houve momentos em que o seu discurso, mais do que a sua acção, se orientaram mais para criar dúvidas e confusão e para dividir do que para unir.

A FENPROF não ignora esta nova realidade, lida com ela, considera importante a troca de opiniões entre todos, mas não condiciona a sua acção a focos de pressão que por vezes sobre si pretendem ser exercidos, principalmente no sentido de avançar com acções que seriam autênticas aventuras (ex, greves por tempo indeterminado) sem saída para os professores. Estar atento a todos é uma obrigação da FENPROF, agir em função da sua responsabilidade profissional e social é um dever de que a FENPROF não pode alhear-se!

Reconhecendo que a defesa da Escola Pública em todas as dimensões e, sobretudo, o reconhecimento da democracia nas escolas, implica a mobilização de todos os intervenientes no processo educativo, a FENPROF, jamais se demitindo das suas responsabilidades, fomentará e ajudará a construir pontes com todas as outras organizações intervenientes no espaço educativo. Com esta estratégia, a FENPROF incentivará o debate entre os professores e todos os trabalhadores do ensino, deixando aberto campo para iniciativas de organização, incluindo conferências de defesa da Escola Pública e outras.

A FENPROF procurará, no que respeita ao apoio aos professores, melhorar a sua presença junto destes, particularmente nos planos da Informação e da Comunicação. Uma revista com qualidade crescente e uma página electrónica devidamente actualizada, interessante e atractiva e a emissão de folhetos e cartazes sobre os diversos temas da acção sindical continuarão a ser um rosto sempre presente da FENPROF junto dos professores e educadores portugueses.

No plano financeiro, a FENPROF manterá a política de rigor que adoptou nos últimos anos.

Só assim foi possível, num quadro de grande contenção económica, manter níveis de trabalho e acção elevadíssimos e nunca deixar de honrar os seus compromissos financeiros nos tempos adequados.

A realização do seu 10.º Congresso em apenas dois dias, mas mantendo praticamente intactos os tempos de debate é um exemplo dessa política de rigor e exigência no plano financeiro.

Mantendo como objectivos principais os mesmos de há três anos, aprovados no 9.º Congresso – valorização da negociação, tanto no sector público como no particular e cooperativo e envolvendo todos os sectores e níveis de educação e ensino; promoção da unidade e da convergência para a acção; convergência de lutas com os restantes trabalhadores no seio da Frente Comum (Administração Pública) e da CGTP-IN (aspectos gerais que afectam todos os trabalhadores) –, tanto no plano nacional como internacional, a FENPROF bater-se-á pela alteração da lei sindical, pelo reconhecimento do papel dos Sindicatos como essencial em

democracia e pelo respeito pelos direitos sindicais, designadamente no que respeita à participação dos professores na actividade.

A defesa do reconhecimento da representatividade sindical continuará a ser uma das prioridades da FENPROF num contexto de pulverização que não favorece a acção e a obtenção de resultados. A medição dos níveis de representatividade, designadamente através de eleições sindicais, é uma das formas, mas a FENPROF está aberta a encontrar alternativas, desde que credíveis de, finalmente, ser moralizada esta questão e apurado quem representa os professores, em que proporção e em que sedes, sendo que a negocial será sempre a mais importante de todas.