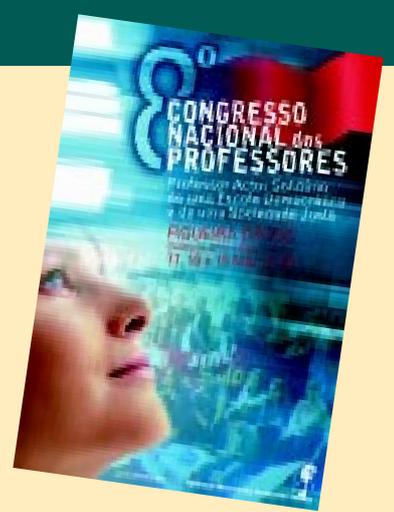


Programa de Acção

Professor Actor Solidário de uma Escola Democrática e de uma Sociedade Justa



Documento aprovado pelo Secretariado Nacional da FENPROF
Triénio 2004/2007

Introdução

1. O VIII Congresso Nacional dos Professores será, como foram todos os outros, um rico e diversificado espaço de debate, de confronto de ideias, de reflexão, de proposição e de definição de perspectivas de acção. Nele serão traçadas grandes linhas estratégicas para o desenvolvimento da acção futura, orientada para o aprofundamento da democracia, para a construção de uma escola pública de qualidade para todos, para o reforço da dignificação profissional e social dos educadores e professores portugueses, para a edificação de um sistema educativo que responda democraticamente às exigências do futuro, para o incremento de uma solidariedade activa no âmbito das lutas de todos os trabalhadores.

A FENPROF pretende assim tornar mais sólido e interactivo o seu incontornável papel na sociedade portuguesa com vista à edificação de um país melhor: política, económica, social e culturalmente. Esse será o seu empenhamento nos próximos anos, concretizado numa prática quotidiana que ganha relevante força no facto de a Federação Nacional dos Professores crescer permanentemente por força do aumento de sócios dos seus sindicatos constituintes, por ser uma estrutura sindical que tem sabido, ao longo do tempo, granjear o respeito dos docentes e da sociedade em geral pela coerência das suas posições e propostas, pela inquestionável firmeza com que protagoniza a sua acção e luta e por ser hoje uma importante organização na procura e definição das grandes orientações político-sindicalistas da CGTP-IN.

2. Porém, não podia ser este Programa de Acção apenas um acervo de propósitos generosos, gerados idealisticamente pela classe docente e seus dirigentes, numa atitude voluntarista que, por desligada da complexidade de diversos contextos - políticos, económicos, sociais e culturais - em que a educação se move, só poderiam conduzir a frustrantes e porventura perigosas derrotas às mãos de um Governo que talha arrogantemente a direito, impulsionado pela direita mais conservadora.

A FENPROF sempre tem pautado a sua actividade por uma profunda e democrática reflexão sobre os problemas e as problemáticas acerca das quais considera ser seu dever pronunciar-se: analisando, avaliando, propondo e agindo. Não quer isto dizer que a FENPROF tenha acertado sempre, mas a sua acção tem tido a guiá-la permanentemente a vontade de construir com qualidade e o desejo de transformar a realidade para melhor. Conduz que tem sido protagonizada sem tergiversações e sem desânimos perante críticas injustas e infundadas e insultos grosseiros proferidos por alguns governantes e ainda por aqueles que, usando a mais desbragada demagogia prometem, com propostas delirantes de acção e de luta, o paraíso ali adiante, no fim de uma estrada triunfal em cujo percurso os docentes só averbarão vitórias e o(s) Governo(s) derrotas. Mas a história político-sindical não é um conto de fadas em que os maus perdem sempre e os bons são os justos vencedores. Se assim fosse, o mundo não estaria passando por esta tão trágica conjuntura e Portugal e os trabalha-

dores portugueses não estariam mergulhados na crise que o país atravessa. Crise económica, crise social, crise cultural, crise de valores, crise política que põe em causa a raiz democrática do regime, crise que obriga todas as forças progressistas a um lúcido e múltiplo empenhamento, à busca de sólidas coesões e à definição de estratégias de acção que garantam um sólido e sustentado movimento capaz de inverter a política global e as políticas sectoriais de um Governo em que os interesses do grande capital nacional e internacional ditam prepotentemente as suas leis.

3. Tendo em conta que o Programa de Acção vai, em pontos posteriores, explicitar as principais linhas definidoras do quadro internacional e nacional em que a múltipla acção da FENPROF se vai desenvolver, é assisado que esta introdução se limite a enunciar alguns aspectos relevantes do momento político-sindical que caracterizam o período pré-congressual.

3.1. Em primeiro lugar haverá que referir a Proposta de "Lei de Bases da Educação", erradamente desligada da formação profissional, percorrida pela intolerável filosofia de desresponsabilização do Estado na tão importante área da educação e baseada na defesa das políticas de livre escolha educacional e de mercado na educação. O Governo vai ainda mais longe diluindo a responsabilidade do Estado pela expansão e qualidade da rede pública ao tomar como sua a obrigação de apoiar financeiramente o ensino privado nos mesmos moldes em que apoia o público.

Por outro lado, o Governo pretende

aprofundar a segmentação do sistema educativo em detrimento da unificação, abrindo vias diferentes a partir do 7.º ano de escolaridade, numa clara intenção de fazer aprovar um sistema educativo que ofereça a excelência aos filhos das elites e proporcione, à maioria dos alunos, um ensino socialmente desvalorizado.

3.2. O Orçamento de Estado, a legislação avulsa que tem vindo a ser publicada, de que relevam as leis de autonomia e financiamento do ensino superior, a “reforma” da Administração Pública, o “Código do Trabalho”, vão no mesmo sentido - o do abastardamento da escola pública, o do incremento da desconfiança profissional naqueles que nela trabalham e ensinam, o da degradação da imagem profissional e social dos docentes, o de recrudescimento da precarização do emprego e da instabilidade profissional.

Licínio Lima caracteriza de um modo lúcido e sintético o procedimento do Governo que passou a actuar “... sem inibições ou conveniências discursivas, sem qualquer originalidade e com muitíssimo atraso face a posições idênticas expressas por elites e forças políticas congêneres, na defesa pública das políticas de livre escolha educacional e de mercado na educação, da privatização da escola pública, do sistema de vouchers ou cheques-educação, dos rankings de escolas, da gestão escolar por resultados e performance, do recurso à nomeação de gestores, da promoção de professores ou dos seus salários em função dos resultados dos seus alunos em exames nacionais estandardizados e, finalmente, no ataque ideológico sem precedentes aos educadores / professores, ao pensamento pedagógico, às teorias e à investigação em educação”.

3.3. No que concerne a este ataque ideológico em grande medida sustentado por diversos *opinion makers*, o juízo de Licínio Lima é justo e certo. Efectivamente, nos últimos tempos, a FENPROF tem sido vítima das mais descabeladas calúnias. Refira-se, de modo breve, que a comunicação social tem acolhido incríveis falsidades acerca do pensamento da Federação relativamente à escola, ao sistema educativo e ao papel dos docentes.

A FENPROF é acusada, falsamente, de defender “o facilitismo” do ensino; é acusada, falsamente, de apoiar a existência de uma escola de onde seja afastada a exigência, e a competência dos docentes seja letra morta; é acusada, falsamente, de considerar a avaliação dos alunos como algo de

pouca ou nenhuma importância; é acusada, falsamente, de não acolher nas suas preocupações quaisquer aspectos relativos ao reforço da profissionalidade docente. Esta campanha levada a cabo por alguns presunçosos plúmbeos mistura alhos com bugalhos criando um clima pantanoso que em nada ajuda ao esclarecimento da opinião pública. Efectivamente, se por um lado os manipuladores da opinião alheia mentem descaradamente quando avaliam de forma negativa o trabalho, o empenhamento, a competência e a dedicação dos docentes, por outro lado revelam uma inconcebível ignorância pedagógica quando criticam a FENPROF por ser favorável ao desenvolvimento de estratégias visando o aproveitamento e o reforço das capacidades dos alunos e a sua progressiva autonomia.

A FENPROF tem um invejável património, construído ao longo de mais de vinte anos, de defesa de uma escola de mais alta qualidade para todos, propiciadora de saberes, promotora do ser e peça indispensável na expansão e aprofundamento da cidadania. A escola que a FENPROF defende é a que forma cidadãos que rejeitam a concepção de cultura que as “elites” defendem. Todavia, o Ministério da Educação e o Governo, que parecem acompanhar as posições dos “opinion makers”, ainda nada fizeram com vista a uma articulada e adequada revisão curricular, antes se limitando a empobrecer alguns programas sem que isso os preocupe porque, por outro lado, vão construindo um sistema educativo que preserva a excelência para os filhos das elites e disponibiliza uma baça mediocridade para os restantes alunos.

Este clima social tem causado funestas consequências no estado de espírito dos docentes, tem desmobilizado o empenhamento dos discentes e provocado um frustrante desânimo nas famílias.

3.4. Neste contexto em que toda a gente fala da escola e opina sobre a educação, surge também com singular relevância a questão da formação inicial de professores.

Cabe ao Estado a responsabilidade de assegurar uma eficiente política de formação de professores e nesse sentido os responsáveis pelo Ministério da Educação têm a obrigação de garantir ao país que os seus professores, quer trabalhem no sector público quer no sector privado, estão capacitados para um desempenho profissional de mais alta qualidade. Contudo, o Estado nunca mostrou reais preocupações com

esta matéria: deixou proliferar os cursos de formação de professores, principalmente no sector privado, sem critérios objectivos e desajustado das necessidades do país. Assim sendo, é totalmente incompreensível e inaceitável a posição do Governo PSD/PP, saído das eleições de Março de 2002, perante o sistema de acreditação da formação inicial de professores, consubstanciada na decisão de extinguir o INAFOP, em Maio de 2002. O Governo parece encarar a acreditação de cursos como dispensável e em seu lugar pretende colocar um sistema de exames aos candidatos à profissão docente, num retomar dos “velhos” Exames de Estado abolidos em 1974.

A FENPROF considera que ensinar não é uma actividade técnica mas profissional e é como profissionais que os educadores e professores devem ser encarados pela sociedade. Nesse sentido, a FENPROF acompanha a definição de professor, expressa pelo INAFOP no Perfil Geral de Desempenho Docente, como “um profissional cujo conhecimento específico da profissão encontra na investigação uma das suas referências, que constrói as suas práticas de modo adequado à especificidade de cada contexto e à singularidade de cada situação, que reflecte sobre a sua prática apoiando-se na investigação e que participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”.

3.5. Esta exigência da FENPROF de se olhar os professores e os educadores como profissionais e não como técnicos não se compagina com a atitude do Governo que pretende reforçar a centralização do poder e o controle sobre as escolas e respectivos corpos docentes. Pelo contrário, o conceito de professor defendido pela FENPROF implica a autonomia das escolas que o Governo com a sua prática contradiz, a existência de uma lei de financiamento dos ensinos básico e secundário cuja produção o Governo nunca encarou, e condições de trabalho e recursos pedagógico-didácticos de que as nossas escolas continuam carentes.

4. São estes alguns dos aspectos mais relevantes do quadro político-sindical em que se vai realizar o VIII Congresso Nacional dos Professores, impendendo ainda sobre as escolas, no período pré-congressual, a sombra preocupante de uma anunciada revisão do estatuto de carreira da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário bem como, previsivelmente, os do ensino superior.

Neste quadro de desvalorização da escola inclusiva, de uma escola democrática, integradora das diversas culturas da população que a frequenta, de uma escola que promova o sucesso educativo de todos os seus alunos e não apenas o dos filhos das elites, de uma escola que incremente uma formação

profissional da mais alta qualidade, de acesso universal e gratuito, de uma escola que propicie os instrumentos necessários ao acesso à cidadania democrática, é necessário que o VIII Congresso da Federação Nacional dos Professores seja um momento decisivo de reflexão, confiança, unidade e firme

aposta na construção de uma escola melhor e de uma profissão mais valorizada numa sociedade mais justa, mais fraterna e mais solidária. ▮



A. Dos contextos internacional e nacional ao papel dos sindicatos

I - O CONTEXTO INTERNACIONAL

A globalização económica e militar e a luta dos povos por um mundo melhor

1. O processo de globalização actualmente em curso tem, antes de mais, de ser visto como um formidável progresso da humanidade uma vez que assenta na capacidade humana em produzir os meios técnicos e tecnológicos que lhe permitem conhecer, em tempo real, tudo quanto se passa em qualquer ponto do planeta. A difusão do conhecimento, a troca de experiências, o simples contacto humano são aspectos possíveis de alcançar por qualquer ser humano e que de outro modo seriam impossíveis ou se tornariam muito mais difíceis.

A globalização, em si, não é um fenómeno novo uma vez que ela parte do que sempre foi um desejo e uma busca permanente do Ser humano ao longo de toda a sua história: o contacto com outros povos, o estabelecimento de relações sejam de natureza comercial, amizade ou trocas de experiências, o aprofundamento do conhecimento, o desejo de fazer avançar a humanidade para patamares superiores da sua evolução.

E se isto é verdade, como se pode provar pelas relações de amizade e de admiração existentes, no século XVI, entre Erasmo de Roterdão e André de Resende de Portugal ou pela epopeia dos descobrimentos portugueses que mostraram “novos mundos ao mundo” e deram a conhecer outros saberes até então desconhecidos como a farmacopeia oriental estudada por essa figura notável do humanismo português que foi Garcia de Orta, então o actual processo de globalização o que essencialmente trouxe de novo foi o tornar mais curtas, no tempo e no espaço, as

distâncias entre povos que procuram novos saberes e novas esperanças.

E esta nova etapa só se tornou possível porque o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação foi um dos aspectos mais determinantes da evolução da humanidade no século XX. Se a rádio e a televisão tornaram o mundo mais próximo, o aparecimento da internet e o desenvolvimento da tecnologia digital tornaram o mundo mais instantâneo.

Reconhecer que a globalização é um aspecto positivo do desenvolvimento da humanidade é acreditar que um mundo diferente é possível: que é possível o conhecimento ser acessível a todos e todos dele beneficiarem; que é possível a expressão da solidariedade em torno dos direitos humanos e dos direitos dos povos; que é possível lutar por um mundo mais justo e mais fraterno no sentido da realização plena dos humanos enquanto actores e sujeitos do devir histórico.

Negar o sentido positivo da globalização é negar a possibilidade de o Ser humano, enquanto ser pensante, continuar a ter o sonho como sua meta.

2. Não é, pois, a globalização que deve estar em questão, mas sim o actual modelo de globalização capitalista sobre o qual ninguém tem dúvidas de que é o capital económico e sobretudo financeiro quem domina o processo quem dele mais aproveita. Proclamando o fim das ideologias enquanto elementos capazes de ajudar o Ser humano a encontrar o caminho da sua libertação, esta globalização ignorou valores de múltipla natureza e erigiu, demagógica e falsamente, o mercado como o principal factor de desenvolvimento das sociedades.

E o que poderia ser um instrumento ao serviço das mulheres e dos homens, o que poderia ser um portentoso instrumento de justiça e equidade entre

povos e nações transformou-se num pernicioso motor de acentuação das desigualdades ao serviço de uma ideologia dominante que, para melhor servir os seus interesses, determinou o fim das ideologias. Quem recusa o pensamento único, quem recusa endeusar o mercado e o lucro, quem não aceita o fim da História é rotulado de ultrapassado e sem futuro.

E tal como a análise que acima se faz sobre a globalização, também aqui não se trata de diabolizar o mercado ou o lucro. O que importa é saber se estes estão acima dos humanos e se é legítimo utilizarem os instrumentos que deveriam ser de todos apenas em seu proveito e sobre o seu comando. O que importa é saber se o mundo é hoje mais justo, se todos os homens e mulheres do planeta aproveitam este instrumento para aumentarem os níveis de instrução, de saúde, de bem estar, de justiça social, de desenvolvimento económico. O que importa é saber se o funcionamento do mercado, por si, trouxe melhor distribuição da riqueza ou se, pelo contrário, aumentou a distância entre ricos e pobres. O que importa saber é se a possibilidade dada hoje às empresas para se deslocarem trouxe um aumento global do emprego e mais e melhores direitos laborais ou, pelo contrário, fez aumentar o desemprego e diminuir os direitos dos trabalhadores. O que importa é analisar se a ausência de barreiras para a deslocação dos capitais trouxe mais riqueza aos países e povos ou a especulação financeira tem servido para a acumulação e concentração da riqueza que não paga impostos nem contribui para o bem-estar de todos.

E os números não enganam quanto à estratégia do capital e aos resultados desta globalização. Apesar dos bons propósitos (Cimeira do Milénio da ONU, Cimeira Mundial da Alimentação,

Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável) e das inúmeras iniciativas e programas existentes em todo o mundo, um quinto da humanidade vive abaixo do limiar de pobreza (correspondente a um rendimento de 1 dólar por dia); a relação entre o PIB dos 5% dos países mais ricos e 5% dos países mais pobres do planeta passou de 30:1, na altura do lançamento do GATT no final dos anos 40, para os actuais 78:1; aumentou o fosso entre ricos e pobres dentro de cada um dos países, diminuiu a já de si tão frágil coesão social tanto no mundo como no interior dos países individualmente considerados.

Na cimeira do Milénio (realizada em 2000), 189 países que integram a ONU concluíram que a actual situação mundial não poderia continuar nos patamares em que se encontra e definiram oito metas essenciais: (1) erradicar a pobreza extrema e a fome, (2) alcançar a educação primária universal, (3) promover a igualdade de géneros e o maior envolvimento das mulheres, (4) reduzir a mortalidade infantil, (5) melhorar a saúde das mães, (6) combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças, (7) garantir a sustentabilidade ambiental, e (8) desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento. Todas estas metas são necessárias e possíveis de alcançar no tempo previsto e não constituem, sequer, nenhuma revolução no "statu quo". Contudo, três anos passados pode-se dizer que os discursos inflamados ainda não produziram resultados concretos.

A continuação dos indicadores resultantes da apropriação, por parte do capital, do processo de globalização poderia continuar e tornar-se de algum modo fastidioso, mas esquecer que 815 milhões de seres humanos sofrem de fome e mal-nutrição, que no ano 2000 morreram de fome 36 milhões de pessoas, que a receita total de toda a África sub-sahariana é pouco maior do que a belga, que, em 2001, nos países industrializados morreram 25.000 pessoas de Sida enquanto em África o número foi superior a 2 milhões, que dos 1.233 novos medicamentos comercializados entre 1975 e 1996 apenas 13 foram destinados a combater doenças tropicais, que um só ser humano, Bill Gates, possui uma fortuna superior ao Produto Nacional Bruto da Costa do Marfim e do Kenia juntos é não entender o que esta globalização capitalista tem produzido.

3. Os movimentos políticos e sociais de forte contestação a este modelo de globalização capitalista e que se desenvolvem e manifestam um pouco

por toda a parte constituem não só uma demonstração de que no planeta há milhões de homens e de mulheres que não aceitam este modelo de desenvolvimento como começam a pressionar os governos nacionais para a necessidade de encontrar novos rumos e outras alternativas.

As velhas receitas do FMI e do Banco Mundial que privilegiam os cortes no orçamento dos Estados nos sectores sociais e que incentivam o investimento privado para a superação das crises financeiras têm tido como resultado uma maior depauperação dos países e um aumento das contradições sociais. O que aconteceu na Argentina, vítima dessa política, é um amargo exemplo do fracasso dessas receitas

O que recentemente se passou em Cancun, na cimeira da Organização Mundial do Comércio (OMC), mostra que as grandes potências comerciais do planeta, que são os Estados Unidos, o Japão e a UE, devem doravante nas negociações multilaterais contar com países, actualmente qualificados de potências emergentes, tais como África do Sul, Brasil, China e Índia, que se podem coligar para bloquear as negociações, como ocorreu com o chamado G21, frente de 21 países que foi apoiado por outros 90 países pobres, essencialmente africanos.

Os países mais pobres e os que estão em vias de desenvolvimento começam a manifestar a sua disposição em não aceitar a agenda que os países mais ricos lhes pretendem impor (políticas de protecção ao investimento, leis da concorrência, da transparência nos contratos públicos e da facilitação do comércio, liberalização dos serviços públicos) e querem, antes, discutir os descomunais subsídios agrícolas (mil milhões de euros por dia) que consideram desestabilizadores para as suas economias.

Estes sinais que têm que ser lidos na medida do que valem são, contudo, de alguma esperança e de alguma confiança. E se, por enquanto, mais não são do que sinais já provaram, no entanto, que um mundo diferente e melhor é possível e que é urgente e necessário para a sua construção que se globalize o conhecimento, o direito à educação, o direito à saúde, o direito ao bem-estar físico e social; que se globalize o combate à fome e à doença, que se globalize a paz e a justiça social.

4. Mas esta esperança não nos deve fazer perder de vista que o combate é duro e o resultado, por ora, incerto. As forças de um e do outro lado são muito distintas e basta ver a reacção dos

Estados Unidos da América, após o fracasso da cimeira da OMC em Cancun, no México, ao anunciar que a via multilateral para a resolução dos conflitos de natureza comercial deixou de lhe interessar para se concentrar na via bilateral muito mais favorável aos seus interesses dada a sua muito maior capacidade para impor as soluções que mais lhe convém, para percebermos que estamos longe de considerar ganha a batalha.

Esta tentativa de tornar unipolar o comércio mundial vem na sequência do final da guerra-fria que transformou a correlação de forças a nível mundial, assente no confronto de duas potências militares, no domínio de uma única potência político-militar que definiu a sua estratégia de defesa nacional tendo como base a manutenção do seu poderio militar e estendendo a defesa dos seus interesses a qualquer ponto do planeta.

É neste quadro que a actual administração americana tem vindo a reforçar o apoio à sua indústria militar e vem anualmente aumentando as despesas militares e de defesa no seu orçamento. Actualmente os EUA gastam em armamento o mesmo que todos os países do planeta juntos. É também neste quadro que se deve entender a guerra do Iraque, assente na mais cínica das mentiras espalhada aos quatro ventos como verdade inquestionável.

A arquitectura jurídica mundial está, pois, posta em causa e o unilateralismo, nomeadamente dos EUA, está em pleno desenvolvimento. Os Estados Unidos da América ao recusarem assinar o protocolo de Quioto e a convenção sobre a interdição das minas anti-pessoais, ao não aceitarem o Tribunal Penal Internacional e ao intervirem militarmente no Iraque sem resolução das Nações Unidas violaram gravemente a ordem jurídica internacional edificada pacientemente desde há cinquenta anos.

Infelizmente, a União Europeia, enquanto bloco, não soube interpretar correctamente o significado da invasão e posterior ocupação do Iraque tendo manifestado uma profunda divisão cujos efeitos a longo prazo nem os mais piedosos discursos conseguem esconder. Também infelizmente para nós a posição do Governo português não dignificou o espírito do 25 de Abril, não respeitou a Constituição da República nem sequer respeitou a maioria da opinião do povo português. Até hoje ninguém teve acesso às provas que Durão Barroso disse ter visto na tristemente célebre cimeira das Lages

onde foi lançada, contra a opinião da ONU e da grande maioria da opinião pública mundial, a declaração de guerra ao Iraque.

Sabendo que o Iraque tem a segunda maior reserva mundial de petróleo, que não possuía quaisquer armas de destruição massiva, que não existe tradição nem suporte jurídico internacional para invadir países para derrubar ditadores, que a corrida à reconstrução do Iraque (após ter sido destruído) renderá muitos milhões de euros e que os senhores da guerra se arrogam no direito de distribuir pelos amigos contra as regras comerciais que eles próprios dizem defender, podemos concluir que a guerra do Iraque não foi mais do que a concretização da estratégia dos Estados Unidos na defesa do que entendem ser o seu interesse nacional.

O mundo não é hoje mais seguro do que durante a guerra-fria quando então pairava a ameaça de utilização das armas nucleares. Pelo contrário, a humilhação a que está sujeita uma parte significativa da população mundial, as disparidades no desenvolvimento económico e social dos povos e das nações tornam mais frágil a segurança de pessoas e bens e acicata mais os diferentes fundamentalismos que de outro modo teriam dificuldade em ser encarados como entidades libertadores por parte daqueles que são vítimas da agressão imperialista.

Igualmente a democracia e a liberdade, nas suas expressões mais amplas, estão hoje ameaçadas pela utilização abusiva de prerrogativas que os Estados, em particular os EUA, invocam no combate ao terrorismo.

O agravamento da situação no Médio Oriente com particular destaque para o conflito israelo-palestiniano onde a arrogância de um Estado fortemente armado pretende impedir a existência de uma Palestina livre e soberana; a existência de múltiplos conflitos ignorados pela maioria da comunidade internacional como é os casos da Chechénia, da opressão do povo curdo ou do povo saharauí; a continuação do iníquo bloqueio de que há mais de 40 anos sofre o povo cubano - são alguns dos factores que provocam grande instabilidade entre os povos e as nações.

5. Contudo, o desejo de paz é hoje um dos elementos mais mobilizadores dos povos de todo o mundo. Nenhum outro tema tem mobilizado a opinião pública mundial tanto como a defesa da paz e o repúdio da guerra. As grandes manifestações contra a guerra do Iraque são disso um exemplar teste-

munho. Na Inglaterra, país cujo governo foi um dos promotores da invasão do Iraque, assistiu-se às maiores mobilizações populares após o fim da 2ª guerra mundial em torno da paz e contra a guerra. Igualmente em Espanha, mas também na França, na Itália, em Portugal, nos Estados Unidos e em outros pontos do nosso planeta.

Os povos querem viver em paz, mas também desejam que o mundo não seja destruído pela cobiça do lucro fácil e se desenvolva de um modo equilibrado, isto é que o desenvolvimento económico respeite o ambiente e o direito das gerações futuras ao usufruto de um mundo melhor. Desejam um mundo mais seguro, mas sabem que a pobreza, a concentração da riqueza, o analfabetismo, a exclusão social são factores de perturbação que impedem a tão desejada segurança. Por isso, a luta pela paz não está, nem pode estar separada de outras lutas e que constituem o património da acção dos sindicatos ao longo do século passado. Paz, justiça e desenvolvimento, igualdade de deveres e de direitos, distribuição equitativa da riqueza por todos produzida e respeito pelo ambiente, acesso à educação e à cultura, ao trabalho e ao lazer, isto é democracia política, económica, social e cultural são os elementos essenciais para a construção de um mundo mais harmonioso.

Uma União Europeia em crise

6. A construção da União Europeia assentou, essencialmente, na constituição de um mercado único sujeito às regras da livre concorrência, na livre circulação de pessoas e bens e, mais recentemente, na constituição de uma política económica e monetária únicas. Estes elementos de natureza capitalista para a criação de uma região de mercado único têm, como contraponto, algumas disposições que fazem da UE um espaço regional diferente de outros modelos regionais ao incluir nos seus diferentes tratados uma componente social.

Estes dois elementos - o económico e o social - fazem, assim, parte do que deveria ser uma união de povos e de nações, equilibrada no seu conjunto e onde a coesão social desempenharia um papel essencial. Se a constituição do mercado único pode ser considerada um êxito do ponto de vista neo-liberal, a ausência de uma política social consistente leva a que a Europa seja vista com desconfiança por muitos cidadãos forçados a cumprir os critérios de

natureza económica sem serem consideradas as suas aspirações de natureza social. É esta desconfiança, aliada à fragilidade das políticas económicas e às reformas estruturais que atacam os serviços públicos com graves implicações sociais, que está na base da actual crise europeia acentuada pela imposição do Pacto de Estabilidade e Crescimento aos países que integram hoje a zona Euro.

A estes factores acrescenta-se hoje o desafio do alargamento da UE a mais 10 países e, num futuro mais ou menos próximo, a mais 3. A disparidade das economias dos novos Estados criará ainda mais dificuldades à já frágil coesão social dentro da Europa.

7. Os dados apresentados pela Comissão Europeia no seu Segundo Relatório sobre a Coesão Económica e Social revelam que o rendimento *per capita* nos três Estados Membros menos prósperos da UE (Grécia, Portugal e Espanha) aumentou de 68% da média da UE, em 1988, para 79%, em 1999. Contudo, mesmo que a convergência económica prossiga a este ritmo, o que não é possível dada a crise actual do sistema, a Comissão Europeia estima que serão necessários mais 20 a 30 anos para eliminar a disparidade de rendimento *per capita* existente entre estes países e a média actual da UE.

No que respeita aos níveis de desemprego verifica-se que tem aumentado o nível do desemprego de longa duração, variando este nas camadas jovens entre os 30% e os 50%.

A crise acentuou-se com a imposição de um Pacto de Estabilidade e Crescimento utilizado como instrumento de controlo financeiro da moeda única europeia. Esquecendo a componente "Crescimento", o pacto de estabilidade tem servido como instrumento de imposição de reformas estruturais que atacam os sectores sociais, em particular a saúde e a educação, e os sistemas de protecção social como as pensões e os fundos de desemprego.

8. Mais do que nunca a Europa Social está hoje em questão fruto da política neo-liberal atrás denunciada nos seus traços mais negativos e cujas consequências são evidentes: aumento do desemprego, precarização do emprego, desvalorização da função social do Estado, privatização dos serviços essenciais ao bem-estar dos cidadãos. O modelo social europeu está a ser posto em causa por via de uma política de reformas que destroem o Estado



social desprotegendo, assim, direitos fundamentais dos trabalhadores e dos mais desprotegidos.

A Cimeira de Lisboa, realizada na Primavera de 2000, definiu uma estratégia ambiciosa que apontava para a necessidade de se alcançar em 2010 o objectivo do pleno emprego o qual deveria ser de qualidade de forma a tornar a economia europeia a mais competitiva do mundo baseada na sociedade do conhecimento. Nessa cimeira foi reafirmado que o desenvolvimento económico deveria andar a par do desenvolvimento social. No entanto, a aposta prioritária na liberalização económica fez com que a questão social fosse rapidamente abandonada com as consequências de todos conhecidas.

A par desta opção neo-liberal do económico sobre o social, o modelo social europeu enfrenta ainda o desafio do alargamento que irá aprofundar as diferenças dentro da União Europeia e tenderá a nivelar por baixo a coesão social.

9. Entretanto está em discussão a revisão dos Tratados da União Europeia que alguns gostariam que conduzisse a uma Constituição Europeia. O debate político em torno do modelo a consagrar é, naturalmente, importante pois dele podem resultar opções que apontem para uma Europa federal ou para uma União de povos e de nações. Não sendo objecto deste Congresso a opção por um ou outro modelo, não pode a FENPROF deixar de se pronunciar sobre o que julga ser necessário que o novo Tratado contemple. Assim, deve ser garantida a salvaguarda do modelo social europeu, aspecto fundamental devido, quer ao alargamento, quer à abertura crescente das trocas internacionais, no sentido de, nesse espaço mais amplo, ser defendido como modelo de referência obrigatória. O Tratado tem de continuar a garantir o princípio da igualdade entre Estados, o que significa a possibilidade de Portugal e os portugueses continuarem a definir, defender e decidir os seus interesses vitais. Nesse sentido, a manutenção do direito de veto em matérias altamente sensíveis, como instrumento de último recurso para afirmação da soberania, a continuação das Presidências rotativas em respeito pela igualdade entre Estados, a garantia do princípio de um Comissário por país, contrariando a admissibilidade de diferenças que, na prática, conduziram ao conceito de efectivos e suplentes, o reforço dos Parlamentos Nacionais em matéria comunitária, a manutenção da língua portuguesa como língua oficial e de

trabalho assumem-se como questões vitais.

II - O CONTEXTO NACIONAL

1. As políticas nacionais desenvolvidas pelo actual Governo PSD/PP têm como pano de fundo a sua submissão aos ditames do processo de globalização capitalista cujas consequências negativas já foram acima enunciadas. No caso de Portugal, cuja economia é profundamente dependente do funcionamento de economias estrangeiras, essas consequências são ainda mais acentuadas. Mas não é só no plano económico que a submissão do Governo português está patente. A sua opção de apoio à invasão e posterior ocupação do Iraque ao colocar-se ao lado do sector mais belicista dos EUA contra a as Nações Unidas, contra a opinião pública, nacional e mundial e contra a maioria dos países europeus é também um claro sinal dessa submissão.

Esta opção traduz-se ainda no apoio às grandes empresas transnacionais contra as pequenas e médias empresas portuguesas, no ataque às funções sociais do Estado, na política de privatizações, em particular de importantes sectores sociais como a saúde, a educação e a segurança social, na flexibilização e precarização do emprego, no aumento brutal do desemprego, na política fiscal, na política de baixos salários e no ataque aos direitos dos trabalhadores.

É esta mesma opção que leva o Governo a desvalorizar os recursos humanos que o país dispõe ao não investir na educação e na formação profissional e ao longo da vida mantendo os trabalhadores portugueses com os níveis de qualificação mais baixos da Europa e que se agravarão com o alargamento da União Europeia.

2. O país vive uma crise económica que tem múltiplas causas mas que a política de desinvestimento económico e social do Governo bem como a sua obsessão pelo controlo do défice orçamental só têm agravado. Na verdade, uma política de controlo orçamental sem uma estratégia de desenvolvimento e com o dramatismo que o Governo nela colocou provocou a quebra dos índices de confiança dos investidores e dos consumidores o que agravou a recessão da economia portuguesa. Exemplos claros desta desconfiança são a diminuição, entre Janeiro e Novembro de 2003 em comparação com o mesmo período de 2002, de 18,5% da receita do IRC ou de 0,5% nas receitas do IVA apesar do

aumento da taxa de 17% para 19%. Isto é, uma invocada política de rigor orçamental conduziu a um menor crescimento, este conduziu a um menor consumo e à perda de receitas.

3. O pacto de estabilidade e crescimento tem servido, também, como pretexto ao Governo para levar a cabo uma política de privatizações, quando não de venda ao desbarato do património nacional, de liberalização dos serviços públicos e de desresponsabilização da função social do Estado.

Ora, o Estado tem, nas sociedades democráticas, importante papel na fixação de regras que orientam a formação da riqueza e na regulação dos mecanismos da sua redistribuição, que podem ser um elemento chave para a redução das desigualdades sociais e para o fortalecimento da coesão social; tem um importantíssimo papel no desenvolvimento de políticas essenciais como a educação e a formação, a saúde, a justiça, a segurança social, a rede de infra-estruturas, a investigação, etc.

O Governo PSD/PP segue, no plano ideológico, as forças neoliberais ao desenvolver uma política que assenta na ideia de que os direitos e a protecção social são incompatíveis com o crescimento económico e eliminam a capacidade de iniciativa e o incentivo ao trabalho. Assim, proclama que os direitos sociais, nomeadamente a segurança social, a saúde e o ensino, são meros produtos de mercado colocando em causa a sua universalidade e transformando os sistemas que os prestam em fontes de acumulação de riqueza para o capital. Por isso, o sector financeiro, apoiado pelo Governo, procura a liquidação da segurança social pública, universal e solidária, e do Serviço Nacional de Saúde para alargar o mercado dos fundos de pensões e de seguros privados, nomeadamente na área da saúde.

Esta lógica liberal de redução do papel do Estado na economia levou a uma política de privatização quer de empresas (o sector empresarial do Estado) quer de serviços da Administração Pública. Estas privatizações conduziram a um quase completo desmantelamento do sector empresarial do Estado, tendo, nalguns sectores, o controlo do capital nacional passado para o estrangeiro; diversas empresas foram desmembradas e algumas extintas; o emprego reduziu-se e precarizou-se e os direitos dos trabalhadores foram postos em causa. O Governo pretende agora ir mais longe através da cessão de gestão, a con-

cessão e a delegação de serviços públicos a privados, em nome do objectivo da eficiência económica, que pode até ser oposto aos interesses dos portugueses e ao desenvolvimento do país. Apesar de Portugal ser um dos países europeus onde as famílias mais contribuem para serviços públicos essenciais como a educação e a saúde agravaram-se esses encargos com o aumento brutal das propinas e com o aumento das taxas moderadoras na saúde. As reformas na segurança social e na saúde têm como directriz essencial abrir partes rentáveis destes sistemas aos privados

4. O brutal aumento do desemprego em Portugal, país da UE onde mais cresceu nos 3 últimos anos, é fruto de uma política neo-liberal que desvaloriza o trabalho enquanto instrumento de realização pessoal. O Código de Trabalho é representativo deste modelo porquanto visa desequilibrar as relações de forças em favor do patronato, aumentar a precariedade e baixar a retribuição, e, ao contrário do que afirmam os seus promotores, não melhora a produtividade e a competitividade.

Desemprego, precariedade, flexibilização e baixos salários são alguns dos aspectos da política governamental que atingem a generalidade dos trabalhadores, incluindo os da Administração Pública cujos salários não tiveram qualquer actualização no último ano. Esta política tem consequências negativas em termos das condições de vida dos trabalhadores e das camadas mais desfavorecidas da população.

A continuação de uma política de baixos salários seguida pelo Governo é injusta no plano social e errada do ponto de vista económico: vai prolongar a manutenção da diferença salarial relativamente à média europeia; vai provocar a diminuição do poder de compra ou o seu insuficiente aumento; vai comprimir a procura interna; não vai estimular a produtividade. O argumento de que os países do alargamento têm salários mais baixos deveria ser considerado como um desafio para apoiar uma política de qualificação da mão-de-obra e não para uma competição com salários ainda mais baixos, a qual será suicida para o desenvolvimento do país.

A qualidade do ensino e o funcionamento das escolas ressentem-se, naturalmente, com esta situação seja porque nelas se encontram as crianças e jovens cujos pais vivem o drama do desemprego e da precariedade laboral, seja porque os professores, em parti-

cular os mais jovens são, também eles, vítimas de uma política de mão-de-obra barata e vivem o drama da instabilidade profissional e familiar com todas as consequências atrás referidas.

Ao contrário desta política, o que se exige é uma aposta na qualidade do emprego, incluindo a qualificação, questão sobre a qual existe um consenso quase generalizado. Contudo, na prática, existem poucos incentivos à qualificação: os baixos salários e os horários longos são desincentivadores da qualificação e deterioram a qualidade do trabalho; a precariedade do emprego não estimula a formação; a introdução de novas tecnologias é limitada pelas dificuldades de assimilação decorrentes da escassez da formação.

5. O ataque à Administração Pública é hoje uma peça fundamental da estratégia do Governo quer no que significa de liberalização dos serviços públicos quer no que significa de atentado aos direitos dos trabalhadores. Ninguém de boa fé pode negar a necessidade da realização de reformas na Administração Pública, mas a questão fundamental reside no sentido dessas reformas. O que está em causa são medidas que visam atentar contra os direitos dos trabalhadores e reduzir os seus salários reais; privatizar funções essenciais do Estado; fazer esquecer que o modelo de gestão empresarial se choca com diferenças incontornáveis entre serviços públicos e privados (como a natureza dos fins prosseguidos); ignorar que a qualidade não se pode medir por métodos produtivistas. O que não é aceitável é a introdução de medidas que reduzam direitos ou que transformem a avaliação dos trabalhadores num instrumento para denegar o direito à progressão na carreira.

6. Portugal é o país da UE que apresenta as mais profundas desigualdades sociais e um maior "risco de pobreza" (15%) e onde as desigualdades na distribuição do rendimento são mais elevadas: os 20% do "topo" têm rendimentos 5,7 vezes superiores aos 20% da "base". Existem riscos persistentes de pobreza e de exclusão que podem inclusivamente ser agravados em função de evoluções em curso. A acção do Governo tem agravado estas desigualdades: na injusta política salarial; na estigmatização das pessoas com rendimento de inserção social e das pessoas com deficiência e com doenças como a SIDA e a toxicodependência; com o ataque às políticas sociais reduzindo o acesso e a sua

qualidade. E há intenções que, a concretizarem-se, tornarão o país mais desigual, como a contra-reforma da Administração Pública, que visa entregar aos privados mais funções sociais, atacar o salário mínimo nacional e reduzir substancialmente o subsídio de doença e do desemprego.

7. Toda esta política de ataque aos direitos dos trabalhadores tem como pano de fundo uma atitude arrogante do Governo sustentada por uma maioria absoluta no Parlamento que cumpre ao milímetro as orientações que lhe são impostas e por uma comunicação social controlada politicamente e concentrada nas mãos de uns poucos, mas poderosos, grupos económicos. O diálogo e a negociação são hoje conceitos esvaziados de conteúdo, mesmo quando são exigidos e impostos pela Lei e pela Constituição. O recente caso da Lei sobre a Aposentação na Administração Pública, não discutida nem negociada com os parceiros sociais, é um claro exemplo daquela arrogância. Mas também a ausência de diálogo e de negociação se encontram bem reflectidas na actuação dos Ministérios da Educação e do Ensino Superior e da Ciência e das Secretarias Regionais de Educação das Regiões Autónomas que legislam sem que haja uma verdadeira negociação, que impõem soluções contra a vontade dos directamente implicados, que utilizam o aparelho de Estado para favorecimento de correligionários.

III - O PAPEL DOS SINDICATOS NA RECONSTRUÇÃO DA ESPERANÇA E NA EDIFICAÇÃO DO FUTURO

1. A conjuntura histórica que o mundo e Portugal atravessam exige ao movimento sindical uma ponderada e profunda reflexão acompanhada de uma firme e ampla acção contra o pensamento único, contra o "fim" da história, das ideologias, da luta de classes e também contra a ideia de que o futuro já está inexoravelmente fixado e definido pelas regras do modelo capitalista neoliberal de crescente centralização do capital e de mundialização da economia sob a égide das empresas multi e transnacionais.

2. De outro ângulo, pode-se afirmar que a nova ordem mundial se caracteriza pela expansão da pobreza humana, por agressivos e nefastos ataques ao ambiente cuja degradação é já extre-



mamente preocupante, pela agressão às mulheres nos seus mais essenciais direitos, pelo fomento do racismo e o incremento dos conflitos étnicos e pelo aprofundamento das desigualdades sociais.

Num tempo em que o desenvolvimento científico, técnico, tecnológico e dos meios de comunicação deveriam abrir as portas a uma sociedade de um bem-estar mais ou menos generalizado, assiste-se, pelo contrário, à “globalização da pobreza”.

Perante este quadro preocupantemente negativo, o movimento sindical unitário, de que a FENPROF e os seus Sindicatos fazem parte, decidiu “cooperar e convergir com os outros movimentos sociais e ONG na luta contra a guerra e pela paz, no combate à mundialização neoliberal capitalista e em todas as lutas em que se verifiquem sintonias de causas e interesses a defender e de objectivos a prosseguir”.

3. A FENPROF assume plenamente o seu papel de sujeito activo na luta contra um contexto histórico e político-social terrivelmente adverso a um progresso harmonioso da sociedade e em prol da construção de uma democracia política, económica, social e cultural. Luta que passa por uma leitura crítica e largamente partilhada da circunstância histórica em que vivemos, caracterizada, entre outros aspectos, pela diluição da identidade profissional, pela degradação dos valores humanistas, pelo crescimento de um forte individualismo sem princípios, pela destruição do Estado Social, pelo crescimento de um populismo político de direita que atrai muitos incautos e é ajudado por alguns marginais que, fingindo-se democratas, não desempenham outro papel que não seja o de denegrir e caluniar organizações sindicais que têm um apoio significativamente maioritário dos seus associados.

4. A FENPROF considera que a edificação do futuro não é uma construção atomizada nem um processo cujo resultado é o da soma de parcelas distintas, antes defende que esse projecto seja assumido colectivamente, mas isso não implica que o sindicalismo docente veja esbatidos os seus próprios objectivos. Do que se trata é de não restringir o sindicalismo docente à área da educação e do ensino e de não confinar os seus propósitos tão só ao âmbito sócio-profissional de educadores e professores.

Contudo, não é possível desenvolver um sindicalismo docente com resul-

tados se não se tiver em conta a profunda mudança operada na escola na última dúzia de anos, com o aumento da indisciplina, o aparecimento da violência, o desinteresse pelo estudo por parte dos alunos, a indiferença pelo conhecimento, a diminuição da leitura de livros e revistas pelos discentes, a desmotivação dos professores, a perda do seu prestígio social, a deterioração do diálogo na escola, o crescimento do individualismo e da passividade. Esta realidade de tons mais ou menos carregados exige que os sindicatos de professores encontrem as estratégias adequadas para produzir as mudanças que levem à dinamização colectiva das escolas de modo a que todos os actores – corpos docentes, discente e não docente – sejam peças indispensáveis na construção de uma escola democrática, onde toda a gente se realize pessoal e colectivamente, condição indispensável para que o país goze de um futuro melhor do que o presente.

Tal desiderato exige um sindicalismo centrado nas escolas, atento a todos os contextos que a definem e às exigências que sobre elas recaem, tantas e de tão diversas ordens que muitas vezes se pergunta quais são as grandes finalidades que a escola persegue. Esta indefinição, este exercício da profissão num horizonte de objectivos difusamente definidos gera processos de angústia e de precoce desgaste em muitos docentes esmagados pela panóplia de obrigações que a sociedade despeja sobre eles. Sujeitos mais desamparados do que outrora porque a escola deixou de impor o seu modelo de cultura, sobrepujado pela infundável rede de conhecimentos e informações que a Internet e a televisão facultam às crianças e aos jovens, cada dia mais dependentes de incontáveis programas televisivos postos à sua disposição por um assinalável número de canais. E assim temos os parâmetros da emoção a sobreporem-se aos da racionalidade e ao esforço de análise e interpretação que os textos dos livros suscitavam. De outro modo: a realidade actual mostra-nos uma escola que fomenta a passividade e o individualismo, olhada por muitos como uma via para o desemprego, ónus que tomba, em última instância, sobre a cabeça dos docentes de forma totalmente injusta porque as escolas não podem dar empregos se a sociedade e as políticas governamentais os não gerarem.

5. Esta situação, para ser mudada para melhor, obriga a que todos se empenham individualmente, e em equipa, nesse combate, com a clara

certeza de que os governos não dão nada, tudo tem que se conquistar, e o Ministério da Educação ainda dá menos. Alguém disse, um dia, algures, que se o Ministério da Educação fosse um relógio nem horas dava. Deste modo, a FENPROF aposta num sindicalismo que promova condutas em que a equipa seja factor de sucesso e não o indivíduo. De outra maneira, poder-se-á dizer que a substância do sindicalismo defendido pela FENPROF são os professores e não a individualidade do dirigente.

6. Sabe-se que sindicalismo se define também pela utilidade e pelas conquistas que vai alcançando, por isso, exige organização e acções de combate, de confronto, de luta aberta que a FENPROF tem tentado protagonizar o melhor possível e para tal tem centrado a sua actividade nas escolas. Por aí se abrem as portas para um futuro melhor e não com meras tácticas de acordos e desacordos gizados em gabinetes.

O sindicalismo que a FENPROF preconiza precisa de respirar à luz do dia, precisa de ver alargada a participação dos docentes, precisa de estimular o confronto de ideias, em climas fraternos e de mútuo respeito, precisa de atrair as e os jovens educadores e professores e com eles renovar-se e inovar, precisa de fomentar uma cuidada política de formação de quadros porque a luta sindical é hoje extremamente complexa e só pode alcançar resultados positivos se os quadros que a dinamizam estiverem solidamente apetrechados em múltiplos aspectos e não só na vertente profissional.

7. Este Programa de Acção desenvolve-se também na convicção de que a luta sindical é uma luta muito exigente que implica uma grande persistência, a preservação de regras democráticas, a coerência de atitudes, a fidelidade a princípios, o esforço permanente com vista ao alargamento da unidade e ao reforço da coesão, tudo isto porque as vitórias jamais surgem à mão de semear, exigem por vezes trabalho de anos e uma indestrutível capacidade de resistência. Há momentos aliás em que resistir é já vencer.

A FENPROF apela a todos os educadores e professores no sentido de continuarem a dar mostras de jamais renunciarem, por mais exigente que ela seja, à caminhada em direcção à edificação de uma sociedade plenamente democrática e à construção de uma escola da mais alta qualidade para todos.

Ninguém se deverá sentir solitário. É imperioso que cada docente se sinta

um ser solidário e assim se reforça o sindicalismo docente, impulsionado também pela certeza de que nas nossas mãos estão as chaves que poderão abrir as portas da esperança e do futuro às gerações que depois de nós vierem. ▮



B. As políticas do Governo e as posições da FENPROF

I - A PRETENSÃO DO GOVERNO DE CRIAR O MERCADO DA EDUCAÇÃO

1. A liberalização dos serviços públicos é um alvo já não só apetecido como estrategicamente bem identificado pelos neoliberais de todos os matizes que aí vêm o filão que faltava para prosseguir a mundialização do capital e para a imposição da ditadura do mercado sobre os direitos sociais dos povos e, principalmente, das massas trabalhadoras.

A fase que atravessamos no nosso país é disso claro exemplo e, logo a par da saúde e da segurança social, a educação caminha já nesse sentido, pela mão do Governo desta maioria de direita, que procura afanosamente fundar os alicerces de um edifício legislativo que alteraria radicalmente o sistema educativo português e agravaria as desigualdades sociais já de si gritantes nos nossos dias.

As políticas que vêm desenvolvendo desde que chegaram ao poder e, principalmente, as novas medidas que têm na calha, são disso claro exemplo.

Transformar o sistema educativo de forma a atingirem os seus objectivos implica mudanças profundas no quadro legal, desde a lei geral para a educação até outro importante conjunto de documentos com ela interligado.

Sintomaticamente, a estratégia seguida não foi partir do geral para o particular, mas, pelo contrário, ir produzindo legislação avulsa, conexas entre si, embora, por vezes, violadora das leis ainda vigentes, jogando na antecipação e na preparação do terreno para as leis mais enquadradoras que se vão de seguir.

São muitos e variados os domínios em que o Governo necessitava introduzir alterações para concretizar a sua política educativa. Desde o estatuto disciplinar dos alunos às reformas curriculares, das mexidas no calendário

escolar às alterações da rede, da aplicação progressiva do novo Código do Trabalho à administração pública e à docência até aos concursos de professores, das regras de financiamento no ensino superior até à gestão e avaliação escolares, dos estatutos de carreira até à própria Lei de Bases do Sistema Educativo, entre o já feito e o já programado, todo um vasto conjunto de medidas que quase significam não deixar pedra sobre pedra do sistema educativo actual.

De facto, sem o subverter por inteiro não seria fácil instalar o mercado da educação, grande desígnio de Durão e de Portas e dos grandes interesses económicos que dominam e orientam a política do nosso como de tantos outros países.

No ensino superior, existem fortes riscos de que o Governo pretenda aproveitar o chamado "Processo de Bolonha", decorrente da Declaração assinada por 32 países europeus naquela cidade, para forçar a redução economicista da duração das formações e para uniformizar os respectivos currículos, atentando contra a autonomia das instituições. Neste processo visaria o Governo a criação de um mercado no ensino superior e a acentuação da desresponsabilização do Estado pelo financiamento do ensino superior público, ao invés de procurar aumentar a sua relevância social e de incentivar a adequação dos objectivos da formação à promoção da "cultura integral do indivíduo" - no dizer de Bento de Jesus Caraça - e às necessidades do desenvolvimento cultural, social e económico do país.

2. O documento com maior e mais clara carga ideológica, núcleo desta ofensiva, ligado a montante com alguns dos diplomas já publicados e a jusante com outros ainda em período de gestação, é, sem qualquer dúvida, a proposta de "Lei de Bases da Educação"

apresentada pelo Governo na Assembleia da República, em Maio de 2003.

A Exposição de Motivos desta proposta não podia explicitar com mais clareza o objectivo último de todo o seu articulado. Nela se diz, a dado passo, (capítulo XI), que o que se pretende é "expressar a proeminência das liberdades fundamentais de educação perante os direitos fundamentais de educação...", ou seja, dito de outra forma, e com alguma ironia amarga, *submetamo-nos ao mercado que ele se encarregará de administrar o direito dos portugueses à educação*. Veja-se o contraste entre este princípio e a posição do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, a título de exemplo, quando assume: "a educação constitui um direito humano fundamental, não podendo ser encarada como uma mercadoria sujeita a forças não reguladas e incontroladas do mercado".

A explicitação desta ideia aparece, naturalmente, no articulado da proposta, onde se faz desaparecer o conceito de "rede pública" de educação substituída pelo conceito neoliberal de "rede de ofertas educativas", em que o Estado aparece acompanhado por "autarquias locais e outras entidades particulares e cooperativas, colectivas ou individuais, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social, associações de pais, associações de moradores, organizações cívicas ou profissionais e associações sindicais ou de empregadores" (ponto 2, artigo 10º, relativo à organização da educação pré-escolar). O financiamento será concretizado, em pé de igualdade, por todos estes agentes que consigam "encaixar" as suas iniciativas na chamada rede de ofertas educativas, ou seja, os dinheiros públicos, aqueles que compõem o Orçamento do Estado, tanto servirão para financiar uma escola pública como uma escola privada.

Este passo é imprescindível para se enveredar, também no nosso país, pelas chamadas “políticas de livre escolha educativa”, em que a relação entre a oferta e a procura é regulada por leis de mercado. O cliente procura uma escola, o Estado financia parcialmente a sua opção (a gratuidade é assegurada nesta proposta ao nível de propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, com excepção do ensino superior), a escola decidirá se aceita o aluno e será ela própria financiada de acordo com o número de alunos que aceitar. Paralelamente, em cada ano divulgar-se-ão, a partir de resultados de exames ou outras provas nacionais, os rankings de todas as escolas, como forma de atrair os melhores clientes para as de melhores performances que, por sua vez, tanto quanto possam, tentarão garantir para si próprias os alunos que à partida lhe permitam continuar bem situadas nos rankings. A este quadro chama o Governo “liberdade de aprender e de ensinar”!

No ensino superior, as tentativas do Governo de criação de um mercado materializam-se na imposição legal (artº 1º, da Lei nº 1/03) da obrigatoriedade de atribuição de uma classificação final em cada processo de avaliação de cursos ou estabelecimentos, facilitando a elaboração de rankings, e na faculdade atribuída às escolas para fixarem o valor das propinas dentro de um certo intervalo, “em função da natureza dos cursos”(artº 16º, da Lei nº 37/03).

As experiências de avaliação, que já decorrem desde 1998, envolvendo uma componente de auto-avaliação e outra de avaliação externa, deixam, quanto aos seus resultados práticos, muito a desejar, já que as deficiências encontradas que tenham a ver com a falta de meios não são resolvidas, tendendo, por vezes, a agravar-se. Por outro lado, as estruturas de avaliação, embora sob a responsabilidade geral do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, encontram-se divididas em comissões diferentes para o ensino superior público e para o ensino superior privado, deixando a suspeição de que se pretenderá usar de menor severidade para com o ensino superior privado, cuja qualidade, salvo raras e honrosas excepções, deixa muito a desejar, com prejuízo para os seus estudantes, para os seus docentes e para o resto do país.

Esta perspectiva, que é um dos vectores de caracterização de uma via de elitização do ensino, tem provocado

em todos os países em que vem sendo aplicada, o aumento do fosso que separa escolas com condições de qualidade das outras que, por variadas razões, vêm a sua situação deteriorar-se ainda mais pela diminuição das suas possibilidades de trabalho e pelas baixas expectativas que alimentam no plano social. Para aqui são empurrados os alunos que não têm outras escolhas, oriundos dos meios mais desfavorecidos, onde as esperanças de mobilidade social ascendente são menores ou mesmo não existem, os alunos considerados mais problemáticos, desde os portadores de deficiência aos excluídos por motivos vários, com relevância actual para as minorias étnicas e os contingentes de imigrantes que vêm optando pela vida e pelo trabalho noutros países.

3. Este caminho de elitização do ensino pressupõe ainda a consagração, ao nível da concepção organizativa de todo o sistema educativo, de uma lógica de fragmentação do sistema, também assente na organização curricular, que contemple uma diferenciação de percursos escolares realizada o mais precocemente possível, para que fique claro que há um caminho “natural” para aqueles que têm condições para prosseguir estudos (com o horizonte no ensino superior) diferente dos caminhos destinados àqueles que se supõe não terem outras condições que não seja enveredar por vias de segunda escolha e de acesso rápido e directo ao mundo do trabalho.

É nesta filosofia que se enquadra a proposta do Governo de diminuir para seis anos a duração do ensino básico, definindo concomitantemente o ensino secundário como um ciclo também de seis anos, provocando com isto que passe a ser aos 12 anos de idade que os jovens possam ser encaminhados para vias de carácter vocacional, de perspectivas profissionalizantes, num processo de selecção precoce que pode marcar definitivamente a vida de milhares de crianças e jovens.

Esta medida conduziria a um duplo erro, de consequências dramáticas para o nosso futuro colectivo. Por um lado, numa sociedade caracterizada como mais complexa e exigente, a dita sociedade do conhecimento, das tecnologias avançadas e da informação globalizada, baixar em três anos o tronco comum de formação, aquilo que é considerado como básico, como indispensável à formação global dos nossos jovens em idade escolar, é ir ao arrepio do progresso e é hipotecar um futuro de desenvolvimento social,

económico, cultural que todos desejamos e o país precisa. Por outro lado, esta medida em nada contribuirá para a necessária valorização de vias profissionais, de qualidade e ajustadas às necessidades do desenvolvimento do país, enquadradas num tronco do sistema educativo em que as opções, ao invés de forçadas, correspondam a percursos conscientemente assumidos, dado que estas vias tenderão a ser olhadas como aquelas para onde se empurram os alunos com menor sucesso escolar, os de objectivos pessoais mais baixos ou considerados incapazes de enveredarem por outros percursos.

4. Por esta proposta, começaríamos aos 12 anos (até 1974 era aos 10 anos, convém recordar) a selecção de elites a quem estariam reservadas as vias mais nobres, aquelas que desaguarão no ensino superior, sector onde as lógicas de selecção com sustentação social continuariam a imperar, e onde o recente aumento das propinas, em especial a faculdade atribuída às escolas de as fixarem dentro de um intervalo significativo, bem como a adiada mas não esquecida ideia do cheque-ensino, sustentam igualmente a criação de um mercado do ensino superior.

Aliás, o facto desta modalidade, cheque-ensino ou voucher educativo, (conceitos semelhantes), não estar inscrita com clareza no texto da proposta do Governo, não significa por si só o abandono da ideia, várias vezes avançada por alguns ministros, pois ela encaixa-se com rigor nas chamadas políticas de livre escolha educacional, para todos os níveis de ensino.

Ao dizer-se (ponto 2, artigo 4º, da proposta do Governo) “o sistema educativo organiza-se e desenvolve-se por intermédio de estruturas e acções diversificadas, da iniciativa e responsabilidade pública, particular e cooperativa, que entre si cooperam na manutenção de uma rede equilibrada e actualizada de ofertas educativas,...” e que o sistema educativo também tem como objectivo fundamental “assegurar a liberdade dos pais e dos jovens de escolherem as escolas a frequentar pelos seus filhos” (alínea i do artigo 5º), percebe-se bem que a implantação deste sistema incorpora a modalidade do cheque-ensino ou voucher educativo como forma ágil de permitir aos pais ou aos alunos a “livre” procura de escolas.

Emblemática ao nível do ensino superior é a política, infelizmente comum a muitos outros países, de, face ao crescimento dos gastos com o ensino

superior público, este Governo procurar transferir parte significativa desses custos para os estudantes e suas famílias, ao mesmo tempo que reduz o financiamento público de forma a forçar as instituições a tornarem-se crescentemente dependentes de dinheiros privados, isto é, do mercado, quadro em que se insere o pendor e as pressões para a empresarialização da gestão das instituições públicas.

Como não há mercado sem *marketing*, e como, embora indispensáveis a esta lógica, os *rankings* de escolas não serão suficientes para que estas promovam eficazmente a sua imagem, interessa aos arautos destas políticas que se criem condições para que as escolas subalternizem lógicas organizacionais de preocupação pedagógica e passem a valorizar acima de tudo os registos do produto final que realizam apenas a partir dos resultados conseguidos pelos alunos em exames ou provas nacionais. Será a divulgação e publicitação, tão *agressivas* quanto as regras de mercado o exigem, deste tipo de resultados, que passará a pautar as preocupações de imagem das nossas escolas e o comportamento dos que forem chamados a geri-las.

Daqui até à instalação da chamada gestão profissionalizada, eufemismo encontrado para a empresarialização da gestão que se pretende como objectivo último, vai um pequeno passo que o Governo tranquilamente decidiu dar na sua proposta.

5. De uma penada transforma tudo o que são órgãos de representação e participação democrática em estruturas de carácter meramente consultivo, apaga da proposta o órgão colegial de gestão democraticamente eleito e coloca em seu lugar, num cargo de carácter unipessoal (com uma demagógica abertura à possibilidade de ser colegial), gestores seleccionados "mediante um processo público que releve o mérito curricular e do projecto educativo apresentado e detenham a formação adequada ao desempenho do cargo" (ponto 4, do artigo 44º, da proposta do Governo). Ignorando tudo o que de mais inovador, criativo e pedagogicamente participado se tem feito há anos no nosso país em matéria de projectos educativos, avança-se de olhos cerrados para a única coerência que lhes interessa - uma escola ou um agrupamento de escolas, um rosto que por ela(s) responda, um projecto saído dessa cabeça, eficiência e eficácia na gestão dos recursos (parcos que sejam), competitividade quanto baste na venda da imagem da escola ou agrupamento.

É neste caldo de cultura que se pretende venha a germinar o mercado da educação.

O ensino superior afina pelo mesmo diapasão, aqui com as coisas já mais clarificadas por força de legislação que avançou anteriormente à revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, dentro da tática de ir semeando algum terreno antes da grande sementeira que seria a instalação da chamada "Lei de Bases da Educação". A este nível procuraram apaziguar os docentes acenando-lhes com a maioria absoluta de representantes seus nos órgãos colegiais representativos de toda a comunidade académica, mas em contrapartida, admitiu-se que tais órgãos pudessem não existir, além de se impor a figura do director como órgão unipessoal e plenipotenciário obrigatório.

6. Para o quadro ficar completo há ainda que introduzir alterações profundas ao nível da avaliação das escolas e do desempenho dos seus profissionais, sendo cada vez mais claro o papel chave que vai ser atribuído a estes novos gestores/directores executivos neste domínio.

Se para as escolas se prevê como grande referente do seu desempenho a exposição pública dos resultados dos seus alunos, a este gestor caberá a lógica tarefa de compaginar os resultados individualmente conseguidos por cada professor, no que toca ao "sucesso" dos alunos que teve a seu cargo, com os resultados globais, quaisquer que eles sejam, obtidos pela escola. Esta via de valorização ao limite do produto final, ou seja, os resultados obtidos pelos alunos em provas nacionais de carácter standardizado, independentemente da valorização das bases de partida e dos contextos educativos concretos, a implantar-se, significará a implosão de um sistema educativo assente em bases democráticas, preocupado com a inclusão de todos e com o sucesso generalizado das crianças e jovens que a ele acedem. Significará ainda uma profunda distorção no desempenho da função docente, pelo individualismo e pelo egoísmo que apresenta, em contextos, como os do quotidiano escolar, que devem assentar essencialmente na cooperação, na entreatajuda, no trabalho colectivo, na procura de soluções pedagógicas que melhor sirvam os processos de ensino-aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. A vida das escolas, que já hoje não se pauta pelos melhores valores no que ao trabalho colectivo respeita, em boa parte por

força de conjunturas muito próprias, que pressionam, quase sufocam e até apoucam o papel dos professores e diminuem a relevante função social que lhes está acometida, saíria transfigurada desta situação e redundaria num palco de egoísmos que, em última análise, atentaria drasticamente contra a própria profissionalidade docente.



II - AS PROPOSTAS DA FENPROF PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Organização do sistema educativo

1. Face ao quadro apresentado, e porque a FENPROF nunca se remeteu (nem deixou remeter) para uma posição puramente defensiva de rechaçar aquilo que considera ofensivas concretas contra direitos adquiridos ou medidas políticas que avalie como globalmente negativas, cabe-lhe a responsabilidade de ser de novo propositiva, de tentar dizer com clareza o que quer, e assim apresentar um caminho de alternativas que possam contribuir decididamente para o encontrar das melhores soluções para os problemas que o sistema educativo português indubitavelmente vive.

À cabeça, importará deixar algumas ideias sobre a organização geral do sistema educativo, preservando preceitos constitucionais que situam sem equívocos o direito à educação, os seus fins e objectivos principais.

A FENPROF reassume, neste contexto, que ao Estado cabe assegurar uma rede pública de estabelecimentos de educação e ensino, a todos os níveis de escolaridade, e enquadrada numa perspectiva de educação ao longo da vida, como garante da democratização da oferta educativa, da igualdade de condições no acesso e no sucesso educativos, com preocupações de equidade no tratamento dado a todas as crianças e jovens no exercício do seu direito à educação.

O ensino privado, particular ou cooperativo, organizado num quadro de autofinanciamento correspondente à lógica da iniciativa privada, deve ser encarado como alternativo ao ensino público tão-só na sua configuração supletiva, como preceitua a Constituição da República.

Ou seja, o Estado não pode tornar-se indiferente ao imperativo de democratizar completamente o acesso de

todos à educação, zelando para que não se verifiquem quaisquer tipos de discriminação, sejam de origem social, étnica, cultural, política, religiosa ou outras, na entrada das nossas crianças e jovens em qualquer tipo de estabelecimento de educação e ensino correspondente ao seu nível etário.

Deve ainda assegurar o carácter de gratuidade da frequência de toda a escolaridade até ao ensino superior, garantindo, para além das propinas, taxas e emolumentos, esquemas sólidos de acção social escolar, outro tipo de apoios na área dos manuais escolares, materiais didácticos, alimentação, higiene e saúde, que superem carências detectadas e equilibrem as condições dos alunos face às aprendizagens que lhes cabe realizar ao longo de todo este percurso.

No ensino superior, e ao contrário do brutal aumento de propinas recentemente decretado, deve caminhar-se para uma melhoria significativa dos apoios sociais de forma a que não sejam nunca as condições sócio-económicas dos estudantes e das suas famílias a impedir a democratização do acesso a este nível de ensino.

2. A FENPROF entende que as condições objectivas em que se desenvolve a frequência escolar são também determinantes para a construção de uma escola democrática. Combater discriminações verificáveis durante o percurso escolar dos alunos deve ser uma preocupação permanente do sistema e da sua organização mas criar boas condições de funcionamento em todas as escolas, transformando-as em lugares de trabalho aprazíveis, humanizadas nas suas dimensões física e humana, bem equipadas e confortáveis, servidas por profissionais científica e pedagogicamente bem preparados e socialmente valorizados, deve constituir um imperativo social a que nenhum governo se pode eximir.

Qualquer redefinição ou ajustamento da rede escolar tem que erguer este objectivo como prioritário, assim como deve discriminar positivamente os sectores de ensino mais abandonados, mais desfavorecidos em termos de condições de funcionamento. Erguer a educação como objectivo prioritário em sede de Orçamentos do Estado continua a ser imprescindível nos dias de hoje, como a aposta mais segura no desenvolvimento do país e na construção do seu futuro. Esta inadiável aposta deve ainda ser concretizada através de uma lei de financiamento da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que

clarifique, em termos de aplicação dos dinheiros públicos, a maneira como as escolas recebem e aplicam as dotações orçamentais que lhes caibam e como, de forma planificada, se corrigem assimetrias e se caminha para dotar todas as escolas, sem excepção, dos requisitos necessários a um trabalho que vise o sucesso escolar dos seus alunos, objectivo primeiro da sua existência.

3. No que concerne a perspectivas de regionalização do ensino, o "currículo regional" introduzido na Região Autónoma dos Açores pelo Decreto Legislativo Regional nº 15/2001/A, de 4 de Agosto e em fase de concretização, mereceu então, como agora, o desacordo da FENPROF, na medida em que gera desigualdades de formação dos alunos do todo nacional.

A regionalização do ensino é algo demasiado complexo para que, de forma simplista e apressada, possa ser assumida por qualquer governo nacional ou regional, sem um amplo debate público sobre as razões que movem tais propósitos e sobre as eventuais consequências que uma tal formação terá na construção da identidade de um povo.

Há que construir a identidade nacional com base no conhecimento e no respeito pela diversidade e pela singularidade das regiões que, em muitos casos, e sobretudo nas regiões marcadas pela descontinuidade geográfica, como as regiões autónomas dos Açores e da Madeira, evidenciam "micro-culturas" resultantes das origens diversificadas do povoamento e do seu maior ou menor grau de isolamento.

O sistema educativo não pode deixar de considerar esta realidade, criando espaços alargados nos diversos planos curriculares, de modo a evitar que a menor atenção dada ao conhecimento e cultura das regiões possa justificar quaisquer tentativas de implementação de visões redutoras do país e do mundo.

A FENPROF expressou e expressa a sua convicção de que a construção do impropriamente denominado "Currículo Regional" traduz uma preocupação que o artigo 47º da Lei de Bases do Sistema Educativo já consubstancia de forma explícita: "os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis, integrando componentes regionais". Na essência, o currículo nacional abre, assim, espaço à introdução de componentes regionais, não de "currículos regionais", e aponta, em termos metodológicos, para que as apren-

dizagens se desenvolvam num grau de complexidade crescente, partindo do conhecimento e vivências sócio-culturais locais, como base de sustentação e compreensão da realidade regional, nacional e mundial.

A afirmação da Região no país e no mundo não se obtém pela criação de modelos fechados em si mesmos, mas sim por uma firme determinação em conseguir criar espaços no plano nacional e internacional, onde a projecção da cultura açoriana se faça sentir pela singularidade da sua paisagem, da sua geografia física e humana, da sua história, das suas tradições, da sua religiosidade, entre outros aspectos. Há que trabalhar, isso sim, para que os programas nacionais dêem cada vez mais espaço e relevância ao conhecimento das regiões, uma vez que a riqueza cultural de um povo reside na sua diversidade. Como dizia Nemésio, "quanto mais regional mais universal".

4. Por outro lado, a garantia de resposta a uma escolaridade que se pretende universal, gratuita e obrigatória, ainda mais quando se perspectiva o alargamento dessa obrigatoriedade para 12 anos, deve ser concretizada num quadro em que a própria organização do sistema educativo, nas suas diversas modalidades, não promova precoces dualidades de percursos, sustentadas em vias de ensino de diferentes dignidades, elas também em si susceptíveis de alimentar processos de marginalização, neste caso dentro do próprio sistema.

Aumentar a duração da escolaridade obrigatória só tem sentido se visar aumentar a formação da população portuguesa, em tempos de maiores exigências que advêm da complexa sociedade dos nossos dias, da maior e mais fácil troca de conhecimentos e da sua constante actualização, do alto desenvolvimento tecnológico atingido e das exigências próprias que este coloca aos saberes individuais de cada um de nós. Só se aumenta democraticamente a formação dos portugueses se a educação for claramente entendida como um direito de cidadania.

As exigências que subjazem à perspectiva de alargamento da escolaridade obrigatória não dispensam, pelo contrário implicam, uma sólida formação de base comum a todos os alunos, ela própria garante da sustentação de percursos diferentes e da preparação geral para uma cidadania activa e responsável da população portuguesa no futuro.

Aliás, com a autoridade que lhe dá

o facto de ter sido a primeira organização social portuguesa a defender o prolongamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, corria o ano de 1998, e tendo em conta o que se registou daí para cá, em que o abandono e o insucesso escolares continuaram a marcar a resposta de terreno à universalidade de uma escolaridade básica de 9 anos, a FENPROF reafirma que seria um tremendo erro, que poderia hipotecar toda a perspectiva de melhorar a formação dos portugueses, proceder-se a qualquer encurtamento do actual ensino básico, pelo que defende que este continue a ter a duração de 9 anos.

O caminho a percorrer para erradicar taxas de abandono e insucesso ainda tão elevadas e para atrair para o sistema os mais de 50% de jovens que ainda não frequentam o ensino secundário, passa por encarar este problema com seriedade, cuidar das condições que são dadas às escolas para cumprirem a sua função, dotá-las de quadros de pessoal de apoio devidamente qualificado que, numa perspectiva de inclusão, ajude à integração e recuperação de alunos com problemas, mas também da efectiva valorização de vias profissionais no ensino secundário que sejam entendidas como diferentes mas não com

menor dignidade, o que implica ser acutelada a necessária permeabilidade de percursos escolares neste nível de ensino.

5. Por sua vez, o acesso ao ensino superior deve reflectir uma maior responsabilização das suas instituições nas condições de ingresso, com requisitos de sucesso no ensino secundário fixados a nível central, de forma a responsabilizar mais as escolas pelo percurso escolar dos seus alunos, em particular, pela adaptação inicial entre as exigências do ensino superior e os conhecimentos, atitudes e competências adquiridas anteriormente.

Tratando-se de um sector de ensino de importância vital para o desenvolvimento do país, é necessária a aposta no reforço do ensino superior público e na sua autonomia, como garante do seu valor social e da sua independência face ao poder económico e a tutelas ideológicas ou confessionais, como forma de assegurar o cumprimento efectivo das missões que lhe estão constitucionalmente atribuídas, onde se destaca a formação de cidadãos - quadros superiores - críticos, criativos, atentos às necessidades do desenvolvimento social, cultural e económico do país, educados num ambiente que cultive um espírito de questionamento e de

abertura às diversas abordagens científicas e às diferentes correntes de pensamento, para o que são indispensáveis as liberdades académicas e a liberdade de expressão e participação.

O ensino superior público está actualmente separado em dois subsistemas - o universitário e o politécnico - em que este último se encontra negativamente discriminado, designadamente no que respeita a financiamento e à faculdade de atribuição de graus, independentemente da qualificação e da actividade científica do corpo docente das respectivas escolas, o que tem levado à desvalorização social dos seus diplomas.

A FENPROF defende a organização do ensino superior público num sistema integrado e diversificado, baseado na cooperação entre instituições, independentemente do subsistema de que eram originárias, diferenciando-se apenas pelas particularidades dos respectivos Planos de Desenvolvimento e pelo estágio da qualificação e da actividade da investigação dos seus corpos docentes. ▮



Administração do Sistema Educativo e das Escolas

1. A autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino, entendida como a capacidade de tomar decisões e não apenas como a possibilidade de executar de forma diversa decisões centrais, é uma reivindicação antiga da FENPROF, na luta por uma escola mais democrática. Esta autonomia, já conquistada, desde 1998, no Ensino Superior, permanece por alcançar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.

Nestes sectores de ensino, a valorização da escola como espaço organizacional dotado de autonomia só é possível num quadro de descentralização da administração educativa. Enquanto esta se mantiver fortemente centralizada, a autonomia das escolas pode constar dos preâmbulos dos normativos legais mas continuará a ser sistematicamente contrariada por uma regulamentação excessiva e pelas práticas dos responsáveis da admi-

nistração central ou regional, que tendem a interferir de forma abusiva no funcionamento das escolas.

Esta tendência tem sido constante ao longo dos quase 30 anos de democracia, se exceptuarmos o período imediatamente a seguir ao 25 de Abril, em que as escolas assumiram, de facto, de forma autónoma, novas formas de gestão. Depois de 1976/1977, a legislação produzida no âmbito da administração educativa procurou fazer retornar o poder ao centro. As escolas perderam, assim, o protagonismo e a autonomia que tinham, por pouco tempo, conquistado, embora a organização escolar tenha mantido, ao longo do tempo, formas democráticas de funcionamento, não menosprezáveis, muito menos no tempo em que vivemos, tais como a eleição dos órgãos das escolas, o desenvolvimento de relações mais horizontais e o incremento de práticas de colegialidade nas

diversas estruturas.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, a partir de 1976, com a reformulação das Delegações Escolares, a gestão democrática ficou limitada à existência de Conselhos Escolares, dotados de poder de decisão muito reduzidos.

2. Mesmo quando a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) consagra a necessidade de descentralizar a administração educativa, aos vários níveis, aquilo a que assistimos com a legislação subsequente é à coexistência de uma retórica democrática, participativa, autonómica, com lógicas de desconcentração de serviços e de recentralização de poderes. Da aviação do actual regime de autonomia e gestão das escolas (instituído pelo DL 115-A/98), ressalta a ideia de que, embora se tivessem operado mudanças morfológicas nas escolas, o essencial não tinha mudado - as escolas não dispunham de mais autonomia. Desen-

volvimentos mais recentes - a nova lei orgânica do ME, o DL 7/2003 (que institui os Conselhos Municipais de Educação), o reordenamento da rede escolar, (através da criação de mega-agrupamentos) e as alterações constantes da proposta de Lei de Bases da Educação, apresentada pelo Governo, para a área da gestão das escolas - deixam antever o reforço do controle sobre as escolas e os professores, criando um quadro contrário à autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino.

A nova lei orgânica do ME aponta para uma recentralização através de um processo de reconcentração - as funções e competências dos Centros de Área Educativa (CAE's), agora extintos, em vez de serem transferidas para as escolas e agrupamentos, passam para as direcções regionais e para os departamentos centrais do ME, fazendo com que o poder do centro seja hoje maior.

A transferência de mais competências para as autarquias, operada pelo DL 7/2003, na prática aparece como uma descentralização a favor dos municípios, mas em prejuízo das escolas. Os Conselhos Municipais de Educação (CME), com um estatuto ambíguo, uma composição desajustada e competências abusivas, poderão facilmente vir a tornar-se novos órgãos de tutela das escolas. São estes CME, onde, ao contrário dos estabelecimentos de ensino privados, os estabelecimentos de educação e de ensino básico e secundário públicos não estão representados, que vão pronunciar-se sobre as Cartas Educativas e "analisar o funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, em particular (...) no que respeita ao desempenho do pessoal docente e não docente".

A municipalização da educação, a concretizar-se, poderá representar uma dupla centralização e controle sobre a escola, que para além de continuar dependente do poder do centro passa também a estar sujeita ao poder local, porventura mais pressionante porque mais próximo dos contextos de trabalho. O gestor escolar, que a proposta de lei de bases do governo defende, representará um último elo da longa cadeia hierárquica, que já estará no interior das próprias escolas, representando o centro e não as periferias.

3. Este quadro pouco animador, face às perspectivas de democratização dos poderes educativos e à assunção de decisões autónomas por parte dos actores e dos órgãos escolares, é ainda

agravado pela forma como está a ser levado a cabo o reordenamento da rede escolar, através da imposição de agrupamentos verticais de grande dimensão - modelo de formato único, assente em agrupamentos com milhares de alunos e dezenas de escolas geograficamente dispersas e sem quaisquer afinidades entre si.

Estes mega-agrupamentos, convenientes para a instalação de gestores profissionais nomeados e da confiança do poder, são soluções meramente administrativas e economicistas, que, ao contrário do que o próprio decreto-lei 115-A/98 estabelece, não resultaram de dinâmicas locais nem se constituíram a partir de projectos pedagógicos comuns. São soluções desenhadas pelos CAE's, na lógica centralista e burocrática que permanece, apesar da retórica em sentido contrário.

Como escreve Licínio Lima, num artigo recentemente publicado no jornal Público, "Os agrupamentos de escolas poderão vir a representar um novo escalão da administração desconcentrada a partir da escola-sede, acima das escolas-outras e entre estas e os "coordenadores educativos", e respectivas direcções regionais. Os conselhos municipais de educação completarão o esquema, ou seja, a possível tenaz de maior controlo sobre cada escola, apagada e sitiada por sucessivos níveis administrativos, cada vez mais longe do centro e mais distante de se poder assumir como central."

4. No ensino superior, a Lei nº 1/2003 veio reforçar os poderes do Ministro da Ciência e do Ensino Superior em detrimento da autonomia das instituições do ensino superior, em particular nas vertentes pedagógica e científica.

O Ministro assumiu nomeadamente o poder de impedir o funcionamento de cursos, ramos ou opções que não sejam frequentados por um número mínimo de alunos, fixado administrativamente sem ter em conta o interesse para o país dessas formações e o modo de organização pedagógica das instituições, assumindo até o poder de se imiscuir em questões como a denominação e a duração dos cursos, bem como na definição das suas áreas científicas obrigatórias e facultativas.

Entretanto, o Governo apresentou à Assembleia da República uma proposta de Lei de Autonomia onde visa, como objectivos principais, facilitar a liquidação da gestão democrática e concentrar poderes em órgãos uni-pessoais: reitores, presidentes dos

institutos politécnicos e directores das escolas.

De facto, o Governo não prevê a existência obrigatória de órgãos colegiais como os Senados Universitários ou os Conselhos Gerais dos Politécnicos (ou equivalentes), e admite a inexistência de Conselhos Directivos (que, a existirem, seriam esvaziados de poderes), tornando, em contraposição, obrigatórios os Directores das Escolas, a quem atribui a quase totalidade dos poderes, incluindo o da fixação do valor das propinas.

Por outro lado, o Governo não propõe proporções mínimas para a participação de estudantes e de pessoal não docente, abrindo a porta à eliminação da sua representação nos órgãos colegiais de gestão, caso estes venham a existir.

5. Constatando que a centralização da administração educativa tem constituído um obstáculo ao reforço da autonomia das escolas, a FENPROF, em consonância com as conclusões do Relatório Final do Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (DL 172/91) de que "não se muda a escola sem mudar o sistema", defende a aprovação de um quadro jurídico que estabeleça de forma clara os poderes e espaços de decisão dos diversos níveis da administração educativa e das escolas/ agrupamentos de escolas. Este quadro deverá reforçar o papel regulador do Estado na "definição das grandes coordenadas de um projecto educativo nacional (através de diplomas-quadro e de normativos genéricos), o planeamento do desenvolvimento do sistema, acompanhamento e apoio junto dos estabelecimentos de educação e ensino, a avaliação e o controlo da qualidade do processo formativo e a promoção de políticas consequentes de formação e de informação"¹.

6. E porque descentralizar implica uma devolução de poderes, de competências e meios, do centro para os diferentes níveis do sistema educativo, nomeadamente para o nível local e para a escola e nestes para órgãos próprios, democraticamente legitimados e com adequada representação escolar e comunitária, a FENPROF defende, desde os anos 80, a institucionalização de Conselhos Locais de Educação, enquanto estruturas descentralizadas de administração educativa, órgãos de representação ampla (representantes das escolas, autarquia, serviços desconcentrados do ME, acção social escolar, interesses económicos, sociais e culturais...), de grande pluralidade de

interesses, que procuram a congregação de esforços ao nível local (concelho ou de dimensão inferior no caso dos grandes concelhos) em torno da gestão conjugada de recursos, da elaboração de projectos visando o desenvolvimento local, integradores da comunidade na escola e desta na comunidade, dotados de competências próprias e de recursos adequados. Das competências atribuídas a estes Conselhos, devem fazer parte, entre outras, a organização da rede escolar, a definição das áreas vocacionais a adoptar no ensino secundário e das componentes curriculares locais.

Os Conselhos Locais de Educação defendidos pela FENPROF são, assim, instrumentos fundamentais do processo de descentralização da administração educativa, não como estruturas de tutela das escolas mas como instâncias privilegiadas de territorialização das políticas educativas nacionais e espaços de encontro das escolas de uma determinada área, que aí devem poder articular e potenciar os projectos educativos que autonomamente cada uma desenvolve e avalia.

7. Paralelamente às competências que deverão ser transferidas para o nível local, a escola tem que dispor de uma efectiva autonomia em áreas essenciais, que lhe permita:

- tomar decisões curriculares que permitam a diversificação de soluções, sem pôr em causa o currículo nuclear;
- definir o seu modelo de organização do processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente a composição e as competências das estruturas de gestão intermédia;
- flexibilizar a organização dos espaços, tempos e agrupamentos de alunos;
- definir e gerir os créditos horários destinados ao desenvolvimento de projectos e ao desempenho de cargos, incentivando a colegialidade e a cooperação;
- elaborar as suas regras de funcionamento, assumindo o regulamento interno como um instrumento ao serviço das opções expressas no Projecto Educativo de Escola, sem constrangimentos burocráticos ou administrativos.

Em suma, as escolas precisam de autonomia para poderem responder de forma diferente e contextualizada aos problemas com que as comunidades locais se confrontam, competindo ao Estado assumir o seu papel regulador e estruturador do sistema público nacional de educação e ensino.

8. A autonomia da escola depende

do contexto em que é exercida e das condições que a escola tem para a exercer. A devolução de poderes às comunidades escolares não pode significar desinvestimento do Estado em termos de recursos. Assim, importa dotar as escolas dos meios necessários à consecução do seu projecto educativo, viabilizando as opções organizativas colectivamente assumidas dentro de um quadro legal genérico, valorizando as pessoas e os espaços informais de participação dos vários actores escolares. A participação é o elemento determinante de uma estratégia de desenvolvimento. Através dela será possível construir verdadeiros projectos educativos, neles implicando todos os intervenientes na vida da escola, contrariando a cultura individualista e de passividade que resulta de políticas centralizadoras.

Porque considera que a importância decisiva da autonomia das escolas na promoção do sucesso educativo de todos os alunos não se compagina com o princípio de que só algumas poderão dispor de determinados espaços de decisão e de determinados recursos, a FENPROF recusa os contratos de autonomia previstos no DL 115-A/98 e defende a consagração em lei de domínios de autonomia consensualmente delimitados, que devem constituir-se em objectivos a ser atingidos por todas as escolas, e a aprovação de uma lei de financiamento da educação básica e do ensino secundário, que determine regras universais e transparentes para a fixação dos orçamentos das escolas e agrupamentos.

Tal lei deve incorporar um conjunto de princípios clarificadores da responsabilidade do Estado perante o orçamento a atribuir a cada escola/agrupamento de escolas da rede pública, tendo em conta a diversidade e o tipo de despesas a que tem que fazer face, quer sejam as suas normais despesas de funcionamento, quer sejam as despesas necessárias ao suporte das actividades educativas que decorrem dos seus projectos, incluindo verbas especiais para a plena inclusão dos alunos com necessidades especiais, para a concretização de experiências pedagógicas inovadoras e para a criação ou alargamento de centros de recursos, que, à semelhança de outros equipamentos, como os pavilhões ginno-desportivos, podem servir também a comunidade envolvente.

No âmbito do ensino superior, importa garantir a aprovação de financiamentos anuais, por parte do Estado, para as instituições, baseados

em indicadores objectivos, que não sejam discriminatórios quanto ao tipo de escola em causa (universitária ou politécnica), que tenham em conta as necessidades de um ensino e de uma investigação de qualidade, que não se encontrem à mercê de cortes orçamentais arbitrários decididos pelos governos, como aqueles que têm vindo a ocorrer ao longo dos anos por incumprimento da fórmula de financiamento acordada com as instituições, subtraindo-lhes globalmente muitas dezenas de milhões de euros.

Esta situação tem conduzido a graves problemas de carência de meios materiais e de falta de docentes, por não serem contratados os necessários ou devido a despedimentos, com repercussões muito negativas no combate ao abandono e ao insucesso escolares.

9. No que diz respeito ao reordenamento da rede escolar, a FENPROF reafirma que a associação de escolas pode ser uma solução positiva numa rede tão dispersa como a que caracteriza o 1º ciclo do ensino básico e a educação pré-escolar. A constituição e o tipo das associações de escolas deve resultar do levantamento das necessidades educativas de cada concelho e envolver todos os parceiros educativos na procura das soluções que localmente se considerem mais ajustadas às finalidades educativas que se querem perseguir, de forma a potenciar novas dinâmicas de trabalho pedagógico e o desenvolvimento de projectos educativos comuns.

A FENPROF considera inaceitável a situação verificada no final do ano lectivo 2002/2003, com a criação de mega-agrupamentos de escolas, cuja ilegitimidade continuará a denunciar. Estes agrupamentos foram impostos à revelia do que está estipulado no DL 115-A/98 e no Decreto Regulamentar 12/2000, num processo que desrespeitou posições dos órgãos de direcção e gestão das escolas/agrupamentos e das suas comunidades educativas, e ignorou mesmo pareceres vinculativos de autarquias.

Para além disso, a constituição destes mega-agrupamentos, cujo impacto no terreno a FENPROF está a acompanhar, levou à extinção de agrupamentos horizontais que tinham os seus Regulamentos Internos homologados, os seus órgãos de gestão democraticamente eleitos e os seus Projectos Educativos aprovados e em



fase de desenvolvimento, sem qualquer avaliação que o legitimasse.

A FENPROF exige a reposição da legalidade e a correcção de todas as irregularidades verificadas neste processo, tendo apresentado, em devido tempo, junto do Tribunal Central Administrativo, um pedido de nulidade do Despacho 13 313/03.

10. Na área da administração escolar, o Governo tem vindo a defender a profissionalização da gestão das escolas, em nome de uma vaga e pretensa "isenção e rigor", "eficiência e eficácia" do sistema educativo. Em declarações à comunicação social, o primeiro-ministro já considerou que "o professor é para ensinar e o gestor para gerir", tendo o ministro da Educação declarado que: "O problema é que em muitos casos temos professores a gerir professores, tal como temos médicos a gerir médicos... Não queremos que seja assim. A minha ideia é a de profissionalizar a gestão das escolas, mas isso pressupõe a modificação da Lei de Bases do Sistema Educativo"².

Esta e muitas outras declarações à comunicação social, e mais tarde o texto da proposta do Governo de Lei de Bases da Educação, deixam claro que, quando o Ministério da Educação (ME) fala na *profissionalização da gestão*, não fala da necessidade de aumentar a qualificação dos professores para o exercício de cargos de gestão. Para o ME, a gestão das escolas é uma função distinta da docência, a que deve corresponder uma formação específica e uma carreira autónoma, no pressuposto de que os problemas da escola pública são essencialmente problemas de gestão, que só os "especialistas" desta área têm competências para resolver.

11. A FENPROF, que se posiciona em oposição a esta perspectiva, desenvolveu, no ano lectivo passado, uma campanha com o lema Defender e Aprofundar a Democracia nas Escolas, Contra a Nomeação de Gestores Profissionais, no âmbito da qual recolheu mais de 40 000 assinaturas de educadores e professores, editou um caderno com depoimentos de especialistas em administração escolar e de outras individualidades e realizou um Fórum Nacional, em que participaram mais de 500 docentes.

Para a FENPROF, os problemas da educação não são técnicos, são essencialmente políticos. São necessárias melhores políticas, mais investimento, mais participação, mais democracia. As propostas da FENPROF para a direcção e gestão democráticas das escolas, que

não é possível aqui detalhar, assentam em três princípios essenciais" - a democraticidade (traduzida na colegialidade de todos os órgãos, na colegialidade e em garantias para uma participação efectiva dos vários intervenientes), a separação e complementaridade entre direcção e gestão (com a segunda logicamente subordinada à primeira) e a prevalência de critérios pedagógicos sobre critérios administrativos.

O triângulo de poderes instituído pelo DL 115-A/98, para além de ser responsável por alguma conflitualidade nas escolas, está desequilibrado a favor do órgão executivo, remetendo o Conselho Pedagógico para um lugar subalterno e deixando à Assembleia de Escola um papel pouco mais que simbólico. As propostas da FENPROF pretendem reforçar a ligação do órgão de direcção ao quotidiano escolar, conferir ao Conselho Pedagógico o carácter de órgão de direcção pedagógica que deve ter e clarificar a relação de separação e complementaridade entre a direcção e a gestão escolares.

No entender da FENPROF, as escolas têm que ter, antes de mais, um órgão de direcção democraticamente legitimado e participado. Todos os intervenientes directos na vida da escola (professores, pais/encarregados de educação, pessoal não docente e alunos) devem dispor de condições efectivas de participação no órgão de direcção, para que este possa assumir as suas decisões de forma solidária, no exercício da autonomia da escola. A gestão escolar deve estar subordinado ao poder democrático do órgão de direcção.

Para a FENPROF, o órgão de gestão da escola deve ser colegial e eleito - uma das conquistas da nossa democracia. Se a colegialidade não fosse um valor intrínseco à organização escolar, não seriam residuais os casos em que as escolas, face à possibilidade de opção, escolheram um órgão de gestão unipessoal. Quanto à elegibilidade, João Barroso, referindo-se ao significado político e simbólico que a eleição dos responsáveis pela gestão das escolas tem em Portugal, lembra que durante a Primeira República os reitores foram eleitos pelos professores e considera que "querer reduzir este fenómeno a uma mera manifestação de "corporativismo docente" (como fazem alguns comentaristas da nossa imprensa) é ignorar a complexidade dos processos históricos que lhe deram origem, bem como os estudos que têm

sido produzidos sobre as características organizacionais das escolas e a especificidade da administração escolar e da educação enquanto serviço público de proximidade"³.

Os professores exercem, ao longo da sua carreira profissional, múltiplos e diversificados cargos de gestão - quer se trate da gestão global das escolas, quer das suas estruturas intermédias. O exercício profissional da gestão escolar é uma área fundamental da profissionalidade docente que, para a FENPROF, deveria fazer parte do currículo da formação inicial de professores.

O exercício profissional da gestão escolar não exige um gestor profissional de perfil essencialmente técnico, nomeado ou seleccionado por concurso, com uma carreira diferente ou paralela. Na opinião da FENPROF, o Governo quer nomear gestores profissionais para as escolas, não porque os professores não sejam capazes de as gerir, não porque os professores não tenham adquirido e não possam vir a adquirir formação em administração escolar, não porque sejam necessários licenciados em gestão ou áreas afins para gerir os magros orçamentos das escolas, mas porque pretende reforçar o controle sobre as escolas e sobre os professores.

12. Num momento em que se perspectivam alterações profundas na gestão escolar, que vão no sentido de acabar com a gestão democrática das escolas, a FENPROF reafirma que é necessário repensar a organização escolar, que continua a responder com uniformidade e rigidez a uma população escolar cada vez mais heterogénea. Reclamando há muito mudanças profundas no actual regime de autonomia e gestão das escolas, a FENPROF reafirma também hoje, clara e inequivocamente, que as alterações que é preciso operar não passam por soluções tecnocráticas, de cariz empresarial, que nada têm a ver com a realidade da nossa escola. Passam pela revitalização do potencial que a gestão democrática representou e representa no caminho para o aprofundamento da democracia e para a melhoria da escola pública e da qualidade da educação e do ensino que ela deve assegurar.

No que ao Ensino Superior diz respeito, a FENPROF defende a implantação de uma gestão democrática ou participativa que garanta a colegialidade das decisões e as condições adequadas à concretização de uma gestão eficaz baseada na aprovação e execução de Planos de Desenvolvimento, na audição obrigatória de

representantes da sociedade e em adequados procedimentos de avaliação e de prestação de contas.

As alterações que este Governo tem vindo a propor na área da administração e gestão escolares, e que pretende agora consagrar numa nova lei de bases, representam um atentado ao património histórico e socioeducativo da escola portuguesa - pelo que implicam de retrocesso no funcionamento democrático das escolas; de não reconhecimento pela importância do trabalho dos professores na área da gestão ao longo de quase 30 anos de democracia; de recentralização do poder e de reforço do controle sobre as escolas e os professores.

Em síntese, a chamada profissionalização da gestão, para além da subversão dos processos democráticos que lhe está associada, é desajustada da escola pública democrática que a FENPROF defende e desvalorizadora da própria profissionalidade docente, e como tal, inaceitável numa nova Lei de Bases da Educação.

Avaliação do Sistema Educativo e das Escolas

1. Na altura em que o FENPROF realizou o seu último congresso, estava em curso o programa de avaliação integrada das escolas, levado a cabo pela IGE, que pretendia avaliar, de forma regular e sistemática, todos os estabelecimentos de ensino público. Este programa acabou por ser extinto com a tomada de posse do actual Governo, não tendo o ME apresentado publicamente os fundamentos dessa decisão.

Privilegiando quatro áreas ou dimensões estratégicas - os resultados dos alunos; a educação, ensino e aprendizagem; o clima e ambiente educativos; a organização e gestão - este programa configura um determinado modelo de avaliação externa das escolas, que importa contrapor a um outro modelo defendido por alguns e que se traduziu na elaboração de listas ordenadas das melhores e piores escolas secundárias do país (em Agosto de 2001, Outubro de 2002 e Setembro de 2003), modelo este que pressupõe que é possível avaliar uma escola tendo apenas em conta as classificações dos alunos em exames nacionais, desta forma ignorando o contexto em que a escola se insere, os recursos de que dispõe, os projectos que desenvolve.

A FENPROF tem vindo a denunciar as distorções e os equívocos associados a esta pretensa avaliação de escolas, chamando a atenção para o seu ca-

rácter redutor, injusto e perverso: a formação integral dos alunos passa pela aprendizagem de conteúdos mas também pela aquisição de competências e pelo desenvolvimento de capacidades e comportamentos que não são avaliáveis em testes de papel e lápis e cujos efeitos só são muitas vezes visíveis anos mais tarde; as escolas são organizações complexas, com realidades educativas diversas, pelo que não se podem pôr todas as escolas do país (públicas e privadas, do litoral e do interior...) em pé de igualdade, em termos de resultados esperados; a experiência de *rankings* noutros países torna evidente que este sistema representa um obstáculo acrescido à melhoria das escolas que são atiradas para o fundo da tabela, resultante da estigmatização negativa de que passam a ser vítimas. Foi a constatação desta realidade que levou os ministros da Educação de alguns países com tradição na elaboração de *rankings* (como a Irlanda do Norte ou o País de Gales) a abandonar esta prática.

A FENPROF tem consciência de que os *rankings* são fundamentais para a criação de um mercado educativo e para a promoção do ensino privado. A FENPROF considera ainda que o objectivo que orientou toda a campanha que o jornal Público fez sobre esta matéria, é o de preparar a "livre escolha" das escolas pelas famílias dos alunos e, se possível, a generalização dos "cheques-ensino". A demagogia que tem estado presente neste debate, e a leviandade e irresponsabilidade com que se catalogam as escolas em *boas* e *más*, *melhores* e *piores*, em função do lugar relativo que ocupam no *ranking*, se não pode aceitar-se vindas de alguns jornalistas e outros "opinion makers" que muitas vezes falam do que não sabem ou representam interesses determinados, muito menos se podem admitir ao responsável máximo do Ministério da Educação.

2. A FENPROF considera lamentável que o ME tenha avançado de forma apressada na elaboração de uma lei da avaliação da educação e do ensino não superior (Lei n.º 31/2002) sem audição e recolha de contributos de qualquer parceiro e sem ter procedido a uma avaliação séria do programa de avaliação integrada das escolas que, não estando isento de críticas, devia ser tido em conta no desenvolvimento de outros mecanismos de avaliação - pela oportunidade que representou, pela dimensão da amostra (foram avaliadas centenas de escolas e agrupamentos), pelo investimento feito e pelas ex-

pectativas criadas.

Sendo a qualidade do sistema educativo em grande parte condicionada pelas políticas educativas, a FENPROF considera inaceitável que, de acordo com a Lei n.º 31/2002, o ME se assumia como juiz em causa própria, concentrando a direcção de todo o processo de avaliação, do planeamento à coordenação, da definição dos processos à sua execução e desenvolvimento. Esta lei aponta inclusive para a regulamentação da própria auto-avaliação das escolas, subvertendo a relação de complementaridade que deve caracterizar estes dois tipos de avaliação. E não será a intervenção do CNE neste processo, como instância meramente consultiva, que irá conferir "independência dos resultados finais face à administração educativa".

Em síntese, a FENPROF recusa uma avaliação que constitua um instrumento de controle político, pedagógico, administrativo e financeiro das escolas e uma condição essencial para a mercantilização da educação e para a elitização do sistema educativo, medidas que este Governo pretende levar à prática introduzindo mais exames no percurso escolar dos alunos, hierarquizando escolas através de "*rankings*", financiando-as de acordo com os resultados que apresentem, avaliando e remunerando professores a partir dos resultados dos seus alunos.

3. Para a FENPROF, a avaliação das escolas é importante e necessária. A avaliação não é um fim em si mesmo, é um meio pelo qual se recolhe informação para um maior conhecimento e diagnóstico do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões, a orientação política dos processos de mudança e a implementação de medidas de discriminação positiva em favor das escolas com mais problemas e mais carenciadas.

A FENPROF defende uma avaliação global do sistema educativo que tenha em conta o desempenho das escolas mas também da administração educativa, aos vários níveis. Uma avaliação que permita identificar os constrangimentos existentes no funcionamento das escolas e ajude a compreender quais são da sua responsabilidade e quais decorrem de decisões de política educativa, de forma a comprometer as instâncias responsáveis por esses constrangimentos na sua superação.

Reconhecendo a necessidade da avaliação do serviço público de edu-



cação, entendida numa perspectiva de regulação e controlo democrático, a FENPROF considera que o efectivo desenvolvimento da escola passa muito por modalidades de auto-avaliação ou de avaliação interna da escola, que, devidamente articuladas com a avaliação externa, constituam processos colectivos, formativos e construtivos, facilitadores da capacidade de auto-regulação das escolas e promotores da sua autonomia.

É necessário que as escolas desenvolvam e instituem práticas de auto-avaliação - dos seus projectos, do seu funcionamento, dos processos que desenvolvem e dos resultados que obtêm. Esta auto-avaliação é importante porque, baseada numa análise colectiva das práticas pedagógicas, representa uma oportunidade para compreender melhor a realidade escolar, possibilitando melhorias e fundamentando mudanças. Só reforçando a colegialidade, a partilha, a cooperação, os professores serão capazes de ensaiar alternativas e de reivindicar condições para poderem concretizá-las.

Mas se a avaliação interna das escolas é necessária para a melhoria das suas práticas, ela é também essencial para que as escolas, e os professores, possam de forma responsável prestar contas do trabalho que desenvolvem, contextualizar os resultados que obtêm e responder com firmeza aos ataques

que lhes são feitos, nomeadamente na comunicação social, e que se baseiam em leituras simplistas da realidade.

4. Porque os tempos que se vivem são difíceis, não é possível aos cidadãos, e particularmente aos professores e educadores, demitirem-se de tomar posição sobre as concepções de educação e de escola que estão subjacentes a muitas destas mudanças.

Para a FENPROF, a concretização da política educativa deste Governo condenaria o processo de democratização da educação, objectivo que tem vindo a ser perseguido mas ainda está longe de ser atingido. Contra esta lógica gerencialista e mercantilista, há que afirmar um paradigma democrático de escola e de sociedade: contrapondo à competição, a cooperação; ao interesse pessoal, o bem comum; à selectividade, a igualdade de oportunidades; a escolas ordenadas em categorias, uma escola pública capaz de promover o sucesso educativo de todos as crianças e jovens que a frequentam. Por razões de equidade e de justiça social, a escola pública é essencial à democracia.

⁽¹⁾ Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1996). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (DL 172/91)*, Coleção Educação para o Futuro. Lisboa, Ministério da Educação

⁽²⁾ Grande Reportagem, Setembro de 2002

⁽³⁾ Caderno da FENPROF - Defender e Aprofundar a Democracia na Gestão Escolar; - Depoimentos e Propostas, Março 2003 |

A Acção Social Escolar e a Democratização do Ensino

1. Portugal apresenta a segunda maior mancha de pobreza da União Europeia, situação que se repercute, de forma muito evidente, na escola. A este facto não é alheia a elevadíssima taxa de abandono e insucesso escolar que em Portugal atinge 45% dos estudantes, superando largamente a média europeia que se situa nos 19%.

Do ponto de vista económico e com fortes consequências sociais, o nosso país é dos que apresentam a maior diferença entre ricos e pobres, sendo também o que pratica salários mais baixos, tendo um salário mínimo que fica muito aquém da média da União Europeia e mesmo daqueles que se situam nos últimos lugares deste ranking salarial. Esta situação decorre do modelo económico por que sucessivos governos têm optado que não só

penaliza fortemente as classes trabalhadoras, como põe em causa o próprio desenvolvimento social e económico do país.

O crescente desemprego, a precariedade das relações laborais e a instabilidade profissional são outros factores que, a par dos baixos salários, contribuem para as elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar que antes se referiram, consolidando a situação portuguesa como a que apresenta a mais baixa qualificação dos seus profissionais.

A inversão deste problema passa pelo desenvolvimento de uma política verdadeiramente democrática, onde as desigualdades sejam combatidas e a promoção da justiça social seja uma preocupação.

2. É neste quadro que surge e ganha

importância a Acção Social Escolar. Através dela deverão estabelecer-se regras de efectiva discriminação positiva dos mais carenciados no sentido de, também eles, em condições de igualdade, terem direito ao sucesso educativo. Um sucesso que não pode limitar-se à vertente escolar, e que deve contemplar a possibilidade de todos os jovens poderem construir competências de vida e profissionais, muito para além do domínio cognitivo, adequadas ao prosseguimento dos seus estudos ou à sua integração no mercado de trabalho com um nível de formação elevado e qualificação adequada.

Para que se atenuem, na escola, as desigualdades da sociedade - e a escola é, por norma, um espaço onde, com facilidade, estas se reproduzem - é indispensável uma forte acção social

escolar que não pode ser confundida com um qualquer programa assistencialista, de carácter caritativo, cujos resultados positivos são sempre uma excepção, ainda que se pretenda apresentá-los como exemplo do sucesso do sistema.

3. Depois de um período de grande elitização no acesso e do sucesso na escola, a democratização, ao nível do acesso, teve início em 1973 e conheceu o seu expoente máximo no ano de 1975 e seguintes. Esta explosão no acesso não foi, porém, acompanhada da criação de condições promotoras do sucesso escolar e educativo, sendo indispensável, trinta anos após o início do processo de democratização, garantir uma efectiva democraticidade e aprofundá-la.

Na Educação Pré-Escolar, e apesar da expansão da rede pública de estabelecimentos (que o Governo põe em causa com a sua proposta de Lei de Bases da Educação), da existência de uma Lei Quadro e da consagração da gratuitidade de frequência da componente educativa, quer na rede pública, quer na solidária. Nesta última, as famílias não viram reduzidas as elevadas mensalidades a que estão sujeitas. Também no que concerne à componente de apoio à família, muito importante para a resposta social na escola pública, aos pais são exigidos pagamentos elevados que levam a que esta não esteja ao alcance das famílias.

No Ensino Básico são os custos dos manuais escolares, a deslocação de muitos alunos, mesmo dos que frequentam um 1º Ciclo do Ensino Básico cada vez mais atingido pelo encerramento de escolas, e a alimentação, aqueles que mais sobrecarregam as famílias portuguesas.

O Ensino Secundário é um nível de ensino cada vez mais elitizado, com boa parte dos jovens (cerca de um terço) a abandonar a escola antes de o iniciarem e a entrar precocemente no mercado de trabalho sem a formação e a qualificação adequadas.

O Ensino Superior continua a ser reservado a uma pequeníssima parte dos estudantes portugueses, e Portugal mantém uma taxa muito baixa de licenciados, representando apenas 9% da população adulta, catorze pontos abaixo da média dos países da OCDE.

4. O combate a esta realidade não se faz com palavras ou com a simples manifestação de intenções, mas com medidas concretas que obrigariam a um investimento significativo. Um investimento que não tem existido. Por exemplo, este ano de 2004 vive com

um Orçamento do Estado, imposto pela maioria parlamentar de direita que, em matéria de Educação, se traduziu numa redução de 216 milhões de euros, sendo o Ministério de D. Justino o que apresenta a maior quebra em relação a 2003: 4,2%. Em matéria de investimento a descida é de cerca de 23%.

Neste orçamento, em matéria de investimento, o governo impôs um corte de 32,5% para a Educação Pré-Escolar e os Ensinos Básico e Secundário. A Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico têm cortes de dimensão muito significativa no campo do investimento (64,5% e 29,3%, respectivamente) o que levou o próprio Presidente da Associação Nacional de Municípios Portugueses a afirmar que o desenvolvimento destes sectores "irá ficar paralisado". Isto porque, como se sabe, é ao poder local que cumpre assumir um grande número de responsabilidades nestes sectores de educação e ensino, incluindo ao nível da acção social escolar. No que respeita aos ensinos básico e secundário, o corte orçamental, na área da Acção Social Escolar, o corte foi brutal, atingindo os 59,2%.

Também no Ensino Superior a realidade fala por si, sendo extremamente negativa. Tal, reforça as razões de protesto e reivindicação de estudantes, famílias e docentes: mais de metade dos estudantes carenciados estão excluídos de qualquer medida de acção social escolar e apenas cerca de 10% têm bolsas de estudo atribuídas. Destas, 1/3 correspondia ao valor da propina antes dos aumentos brutais a que estas estão a ser sujeitas, algumas chegando a 140% de aumento. Isto significa que toda a restante despesa - alimentação, livros, alojamento e deslocações, para referir as mais relevantes - é integralmente suportada pelas famílias e pelos estudantes. Acresce ao problema o facto da taxa de cobertura de residências não chegar para satisfazer as necessidades de um décimo dos estudantes que se encontram deslocados de sua casa.

O que antes se refere, quer em relação ao Ensino Superior, quer ao Básico e Secundário, reforça a ideia de um sistema pleno de incorrecções e desigualdades, contrário à afirmação de uma escola democrática e na qual os jovens tenham condições de sucesso efectivo.

5. Neste capítulo, a FENPROF defende:

- O reforço da Acção Social Escolar, através de um aumento significativo de verbas no Orçamento do Estado;

- A atribuição gratuita de livros escolares, a todos os alunos, ao longo da escolaridade obrigatória e, após a sua conclusão, a definição de uma política do livro que contemple a aquisição dos manuais e livros indispensáveis ao percurso escolar dos estudantes carenciados;

- O reforço do valor dos subsídios, designadamente para transporte e alimentação, bem como para a aquisição de material escolar;

- A atribuição de bolsas de estudo de valor relevante que permitam aos estudantes carenciados atenuar as diferenças que do ponto de vista económico os discriminam dos seus colegas;

- A concessão de alojamento gratuito, ou a valores controlados, para todos os que se encontrem deslocados das suas residências;

- A concretização de apoios generalizados e gratuitos ao nível da assistência médica e medicamentosa. |



Notas

A Educação ao longo da vida

1. A maioria da população empregada do nosso País possui um nível de escolaridade muito baixo. Os dados oficiais do último censo - 2001- publicados pelo INE, revelam que 31% da população empregada continua a possuir apenas o 1º ciclo do ensino básico ou ainda menos; 62,6% tem o 3º ciclo do ensino básico ou menos sendo que destes apenas 7,3% concluiu este nível de escolaridade; somente 11,5 % da população empregada possui o ensino secundário completo e, apenas 7,8%, uma licenciatura completa!

A situação ainda se torna mais dramática ao concluir-se que, segundo os dados revelados, a baixa escolaridade não se refere só aos indivíduos com idades mais avançadas, mas também a jovens e/ou a trabalhadores activos de baixas idades.

Os dados oficiais publicados pelo INE revelam que, em 2001, a população empregada com menos de 34 anos de idade representava cerca de 41,9% do total. Dos 59,4% que possuíam o ensino básico ou menos, 27,2% referem-se a trabalhadores com menos de 34 anos de idade!

De acordo com o relatório "Education at a glance", da OCDE, publicado em 2002 e referente a dados recolhidos em 2001, a Portugal cabia a taxa mais baixa dos 30 países da OCDE relativamente à percentagem da população que, entre os 25 e os 64 anos de idade, tinha concluído o ensino secundário - 20% , muito abaixo da média dos países da OCDE - 64%! Na fasquia dos 20% apenas países como a Turquia e o México fazem parceria com Portugal...

A esta realidade associa-se uma outra situação não menos grave-- o abandono escolar precoce! De acordo com o " Plano de Acção da Comissão da U.E. para a Competência e a Mobilidade" (COM - 2002), em 2001, em Portugal, 43,1% dos " jovens com idade compreendida entre os 14 e os 18 anos abandonaram o ensino precocemente sem formação ulterior " quando a média na União Europeia era, na mesma altura, de 18,5%!

A baixa escolaridade está associada a baixas qualificações e esta é uma realidade com graves e profundas consequências no desenvolvimento do País. Esta situação que continua a persistir no início deste século e quase 30 anos após a Revolução de Abril, constitui um sério obstáculo à implementação, em Portugal, de um modelo

de desenvolvimento baseado em trabalho qualificado e bem remunerado, apesar de ser hoje um dado adquirido que a Educação é um sector estratégico para o desenvolvimento sustentado dos países.

Também no relatório da OCDE anteriormente citado se avalia o impacto da qualificação da população no crescimento económico de um país - "a melhoria do capital humano parece ser um factor determinante no crescimento económico de todos os países da OCDE nas décadas recentes, em particular na Grécia, Irlanda, Itália e Espanha".

Em Portugal, a diminuição da intolerável taxa de abandono escolar e o aumento da escolaridade e qualificação profissional dos portugueses é um imperativo democrático e social.

A actual Lei de Bases do Sistema Educativo, em vigor desde 1986, consagra que o sistema educativo se organiza de forma a *assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos (art.3º); assegura-se o acesso ao ensino recorrente de adultos (art.20º) e ainda, no âmbito da educação extra-escolar (art. 23º) garante-se ser seu objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência; são definidos os vectores fundamentais da educação extra-escolar e são definidas as competências/responsabilidades do Estado no domínio da hoje, comumente designada, Educação e Formação ao longo da vida.*

Em conclusão, a actual Lei de Bases do Sistema Educativo já consagra o direito à Educação e Formação ao longo da vida. Caberia então dizer que, também neste domínio, o mal não está na lei, mas no seu incumprimento ou cumprimento assaz insuficiente. Passados mais de dezasseis anos desde a sua entrada em vigor, os trabalhadores portugueses continuam com níveis baixos de escolaridade e qualificação profissional que tardam em ser superados continuando Portugal, em

índices de escolaridade, na cauda da União Europeia.

O Governo PSD/CDS-PP pretende alterar, durante o presente ano lectivo, a Lei de Bases do Sistema Educativo. O projecto de alteração do Governo não contraria, na letra, o que está consagrado na actual Lei no que concerne à Educação e Formação ao longo da vida. Mas, obviamente, este aspecto não pode ser lido desligado da proposta do Governo no seu todo e da ideologia que a enforma - a privatização do ensino, o ataque à escola pública e democrática, a subordinação do ensino a critérios e modelos mercantis e empresariais, a elitização do sistema, perpetuando a formação de um vasto exército de trabalhadores menos qualificados, vulneráveis e controláveis, a par de uma camada de quadros altamente qualificados, ideologicamente domados e confiáveis.

Num tempo de crescente desresponsabilização do Estado face à Educação e Ensino Públicos à luz do ideário neoliberal, é tempo de os educadores e professores em particular e a sociedade em geral assumirem de forma continuada, determinada e empenhada a luta pelo efectivo direito à Educação para todos, de um ensino de alta qualidade, garantindo nomeadamente a educação e formação ao longo da vida vencendo a iliteracia, permitindo outros níveis de qualificação e, entre outros vectores, desenvolver as competências tecnológicas, os saberes científico e técnico que permitam a adaptação à vida contemporânea.

" As medidas que o actual Ministério da Educação tomou sobre a Educação de adultos e mais especificamente sobre o Ensino Recorrente constituem claros exemplos:

- Produziu legislação que, pretendendo combater os desvios e abusos que se praticaram nesta modalidade de ensino, veio impedir a necessária permeabilidade entre sistemas de ensino bem como a frequência de jovens de 16 a 18 anos que trabalham não podendo frequentar qualquer modalidade de ensino;

- Encerrou os cursos nocturnos em dezenas de escolas impedindo milhares de jovens/adultos de prosseguir ou concluir os seus estudos;

- Lançou uma reforma curricular do ensino secundário recorrente sem períodos de discussão razoáveis e sem qualquer relação com os outros ciclos

de ensino designadamente do Ensino Básico Recorrente para o qual, até agora, ainda não apresentou qualquer proposta;

- Não considerou as horas nocturnas para efeitos da definição de vagas nas escolas públicas;”

Para a FENPROF, vencer os atrasos na Educação, Ensino e Formação deverá ser uma das grandes prioridades nacionais. Neste sentido, a FENPROF formula os seguintes objectivos estratégicos:

1. efectivo combate ao abandono escolar;
2. criação de efectivas condições

para o pleno acesso de todas as crianças e jovens à frequência e conclusão com êxito da escolaridade obrigatória;

3. aumento da qualidade da formação inicial, condição indispensável à construção de novos saberes e competências ao longo da vida;

4. alargamento da resposta pública e gratuita de oferta aos alunos trabalhadores do ensino recorrente e do ensino superior nocturno;

5. efectiva permeabilidade entre o ensino recorrente e outras modalidades de ensino com vista quer ao prosseguimento de estudos quer à alteração de percurso por necessidades de recon-

versão ou aperfeiçoamento de competências profissionais;

6. construção de um modelo de ensino recorrente que tenha em conta os vários públicos alvo e as suas disponibilidades de frequência

7. efectivo reconhecimento e creditação da experiência e das qualificações adquiridas no exercício profissional para prosseguimento de estudos incluindo no ensino superior. **■**



O Papel do Professor/Educador

1. Ser professor é muito mais do que ser um mero transmissor de conhecimentos. Da escola espera-se que responda satisfatoriamente a um conjunto de exigências que não se esgotam nos saberes e conhecimentos e, mesmo em relação a estes, aguarda-se que o professor esteja sempre actualizado, domine novas tecnologias de informação e comunicação e saiba ser um facilitador de construções cognitivas.

Esta atitude que se espera dos professores obriga a que se encontre um novo enfoque para uma profissão que continua a construir uma nova identidade profissional, assente num novo paradigma de escola. Uma escola em mudança na qual se aguarda que o professor assuma o papel de artífice de transformação.

Para que a mudança seja uma realidade e os professores nela se envolvam, há dois aspectos importantes a considerar. Um extrínseco ao professor, para o que contribuirá decisivamente a sua formação, outro intrínseco e que se relaciona com a sua vontade, disponibilidade, auto-estima e personalidade.

A par destes contributos surge a necessidade de valorização e dignificação da profissão de professor, o que significa um respeito imenso pelo conteúdo funcional da sua profissão, pela promoção da sua estabilidade e, também, pela sua valorização social e material.

Algumas tentativas de redução do professor ao papel estrito de funcionário, ou de o considerar apenas como um técnico, têm objectivos precisos que urge combater, de forma a permitir que se afirme, em pleno, uma iden-

tidade profissional que se construirá em torno de saberes e de valores muito próprios, num quadro de autonomia, de forma reflexiva e, simultaneamente, combativa.

2. O professor deixou de ser, com a inevitável democratização da escola, o velho “mestre-escola”, o transmissor de saberes e conhecimentos que contribuíam para a formação dos quadros e para a instrução das elites sociais e políticas. Hoje o professor tem uma responsabilidade acrescida, do ponto de vista social, mas, e esse é um dos actuais paradoxos, o seu elevado prestígio social decresceu. Apesar da profissão docente manter um lugar de destaque na sociedade, é inquestionável que esta já não lhe atribui a mesma importância de outros tempos. A queda do prestígio social do professor deve-se, em boa parte, ao facto da representação social do professor ter decaído de forma explícita ao longo das últimas décadas, apesar das crescentes pressões sobre ela exercida pelos governos e de um significativo aumento da diversidade de mandatos que é obrigada a assumir.

É em função deste novo quadro que o professor, como actor fundamental no contexto da escola, acaba por sofrer, igualmente, um enorme desgaste na sua imagem social.

Apesar de tudo, nos anos mais recentes tem vindo a notar-se o aparecimento uma consciência mais clara das enormes exigências colocadas ao exercício da profissão docente. É que aos professores e educadores é exigido não só que ensinem, que formem, mas também que funcionem como veículos privilegiados na superação de um muito largo conjunto de situações e conflitos

que se repercutem na escola.

Aquilo que nos dias de hoje se espera do professor/educador é, praticamente, tudo! No futuro, pelo que o presente já indicia, exigir-se-á ainda mais, pois “...a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente”. (Thurler e Perrenoud).

3. A multiplicidade e complexidade de papéis que são assumidos pelos professores e educadores, acaba por contribuir a crise de identidade que hoje vivem. Uma crise que, para ser superada, os obriga a construir uma identidade profissional própria que não se pode limitar ao campo específico da(s) disciplina(s) que lecciona(m), mas os obriga a ampliar para outras áreas, para outros domínios

- quase todos de carácter transversal e interdisciplinar - a sua acção/intervenção. Esta construção de uma identidade profissional e o seu permanente reforço obriga os professores a serem investigadores comprometidos com as mudanças e a inovação.

São as mudanças, construídas a partir da sala de aula e que terão consequências importantes no futuro da vida em sociedade, que conferem à escola uma grande relevância enquanto espaço que deve contribuir para a transformação social, designadamente através da promoção da igualdade de oportunidades. Nelas o professor deve assumir obrigatoriamente o papel de motor de mudança. De uma mudança que deverá ter consequências no futuro e dessa não pode a escola alhear-se ou desresponsabilizar-se, mesmo sabendo que ela tende a reproduzir as desi-

gualdades e as hierarquias sociais.

Escola e sociedade poderão/deverão impulsionar-se mutuamente no sentido da mudança. Se é verdade que a escola assume um papel fundamental no sentido da transformação social, são também as dinâmicas sociais, quando orientadas para a justiça e a solidariedade, que contribuem de forma muito importante para a construção de uma escola democrática e inclusiva.

4. As responsabilidades atribuídas aos professores enquanto profissionais, apontam para a necessidade de uma permanente valorização do professor na escola e na sociedade.

Nesse quadro, contribuirão decisivamente para a afirmação social dos professores a definição dos meios legais que garantam a estabilidade do corpo docente. As relações laborais precárias, que atingem milhares de professores no nosso país, levam a que se viva uma situação peculiar em que a própria tutela desvaloriza o exercício profissional da docência.

Do ponto de vista social será ainda muito importante o respeito pelo conteúdo funcional da profissão e da carreira docente. A tentativas constantes, por razões alheias ao exercício profissional da docência, de desregular o conteúdo funcional da profissão, para além de um abuso inaceitável, leva a que os diferentes parceiros educativos e, de uma forma mais geral, a sociedade, não reconheça devidamente a importância do trabalho dos professores e educadores.

Uma carreira profissional pouco atractiva, devido às grandes dificuldades no ingresso, aos baixos salários praticados, particularmente no início da carreira, às precárias condições de trabalho e a uma grande instabilidade de emprego e profissional, contribui também para a desvalorização da imagem social dos professores.

Se na escola os docentes se vêem confrontados com novos domínios do conhecimento, que o professor deve acompanhar e sobre eles dar informação aos seus alunos, há uma importante área de intervenção dos professores que se situa em domínios como o da ética, dos valores, da cidadania, e que exigem uma boa preparação dos profissionais para poderem intervir adequadamente. Ora, o prestígio do professor na escola e, em particular, na sala de aula, afirma-se com uma boa prestação profissional situada, entre outros, em domínios como os que atrás se referiram. A adequação e preparação dos professores para aquelas respostas passa, em grande parte, pela sua

formação. Uma formação que deverá ser de elevada qualidade desde a sua vertente inicial prolongando-se por todo o tempo em que o profissional exerce as suas funções. Daí, também, a importância da formação contínua de professores como instrumento de constante actualização, de reflexão e auto-avaliação, de troca de experiências, de tomada de consciência sobre as práticas docentes e de valorização profissional.

5. Na perspectiva de construção de uma escola renovada, existe um aspecto muito importante que tem vindo a ser descurado, o da formação de professores, considerado por alguns como uma questão chave para o problema da transformação da escola.

A formação deve entender-se como um processo permanente que começa quando o futuro professor tem acesso à formação inicial, sendo essa a primeira etapa de um percurso que se deverá manter ao longo de toda a sua vida profissional. "O conceito de formação de professores identifica-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento permanente do professor, acentuando a unidade desse processo na diversidade das fases que nele se podem distinguir: a formação inicial – prévia ao exercício de funções – e a formação em serviço ou contínua – durante o tempo de exercício na escola e ao longo da carreira docente. A formação inicial e a formação em serviço (ou contínua) não são mais do que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais" (Ribeiro, M.).

Assume, pois, grande importância a formação contínua, que lhe permitirá reflectir sobre a sua própria prática, trocar experiências e debater com os seus pares, cooperar com eles e reforçar as suas competências profissionais. Não uma formação essencialmente orientada para o somatório de créditos, como até agora, mas que se adequa, de facto, às necessidades de formação do professor.

6. Numa sociedade em mudança, numa escola em mudança, numa profissão em mudança, a formação de professores terá de se apresentar de tal forma dinâmica que contribua para que os profissionais docentes não só se adaptem à mudança, como sejam eles verdadeiros artífices dessa mudança, capazes de darem resposta até ao imprevisto.

Estas são razões que justificam que a formação não se esgote no domínio do cognitivo, mas seja muito mais abrangente nos domínios que abarca,

assentando numa óptica construtivista da inteligência e das aprendizagens humanas, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor, através da promoção de uma efectiva autonomia pessoal e profissional em interacção com os colegas, do uso das tecnologias modernas, da realização do processo de auto-observação e avaliação, desenvolvendo competências que lhe permitam a tomada de decisões.

7. António Nóvoa considera a formação inicial de professores e educadores como o "momento chave da socialização e configuração profissional", visando o desenvolvimento de competências básicas e específicas, bem como a sua activação e optimização. Para atingir os objectivos desejados deverá ter-se em conta o perfil, as competências, os percursos, o plano de estudos e a articulação dos diversos conteúdos e intervenientes, bem como os processos, os meios e os contextos.

O saber dos professores deverá assentar em bases científicas, sólidas e aprofundadas, garantindo a sua credibilidade junto dos alunos, dos pais e da comunidade. O professor deve ser portador de uma cultura geral abrangente, a desenvolver ao longo da sua carreira profissional e, de uma forma mais privilegiada, durante a sua formação inicial, tendo em vista a aquisição dos meios que lhe permitam reflectir criticamente.

A formação de professores deverá também incluir os estudos da especialidade, que dizem respeito aos diversos conteúdos científicos, aos métodos de ensino das diversas áreas ou disciplinas e à relação professor-aluno.

Há, ainda, que atribuir à experiência o lugar que deve ocupar na aquisição de competências para educar, pois as melhores actividades são as que se desenvolvem no terreno, isto é, nos contextos reais de aprendizagem.

Uma profunda renovação do regime de formação inicial torna-se inadiável, como inadiável é a definição de um novo quadro legal de habilitações para a docência que tem sido anunciado por diversos ministros, mas, até hoje, nenhum teve a coragem de levar por diante essa definição que deverá decorrer de um processo negocial que envolva as organizações sindicais e as associações profissionais e científicas de docentes.

O actual ministro da Educação, incapaz e sem vontade política para enveredar por este processo, já revelou pretender o mais cómodo, que é, também, o mais penalizador para os jovens professores. Só assim se compre-

endem as suas declarações que apontam para a criação de um exame a realizar aos professores que pretendem ter acesso à profissão, como forma de escolher os “melhores”. Se há dúvidas sobre a capacidade e as competências dos recém-formados para ingressarem na profissão, então há que actuar ao nível da formação e não dos formados que poderão ser afastados do exercício da profissão, antes de a iniciarem. Esta medida, a ser apresentada pelo M.E., confirma a desconfiança dos seus responsáveis pela formação de professores, mas também o seu medo de afrontarem o *statu quo*, razão pela qual a decisão será a de atacar o mais fraco, que é, neste caso, o jovem professor. A FENPROF rejeita esse exame e exige uma formação de professores sustentada em cursos e currículos devidamente acreditados por entidades para isso vocacionadas, como era o INAFOP.

No Ensino Superior, para além da forma científica facultada pelo mestrado e pelo doutoramento, é indispensável que a formação profissional seja completada com a formação pedagógica que deverá ser oferecida a todos e adequadamente valorizada na progressão na carreira.

8. A formação (contínua) de professores é um factor de valorização pessoal e profissional dos docentes, de melhoria das práticas educativas e de aperfeiçoamento do sistema educativo no seu conjunto. De acordo com as posições que vem assumindo a FENPROF reafirma dois princípios que considera fundamentais:

- a formação contínua é um direito e um dever dos docentes
- um direito de todos os educadores e professores (incluindo os contratados e os do ensino particular), que se traduz na salvaguarda de condições adequadas à sua realização, incluindo a gratuidade, espaços e tempos de formação próprios, dispensa da componente lectiva para realização dessa formação, entre outras;
- um dever, que se traduz no seu carácter obrigatório para todos os docentes.
- a formação contínua deve ser centrada nas escolas
- valorização dos Planos de Formação de escola, vinculados ao Projecto Educativo, por forma a que as ofertas de formação correspondam efectivamente a necessidades detectadas e vão ao encontro dos interesses dos docentes
- uma formação que favoreça uma reflexão conjunta sobre o trabalho

projectado e/ou realizado, visando a mudança das práticas educativas e profissionais. Neste contexto, cada professor deverá elaborar o seu plano pessoal de formação, tendo em conta as suas dificuldades e necessidades nos planos individual e colectivo;

- sendo necessário dar outra operacionalidade aos planos de formação dos CFAE, propõe-se a criação em cada escola/agrupamento de um Departamento de Formação, com representação de docentes dos vários níveis de educação e ensino, ao qual caberá proceder à identificação das necessidades de formação próprias. Este levantamento estará na base de uma proposta a apresentar ao Conselho Pedagógico, que aprovará um Plano de Formação de escola, que deverá ser articulado com os das outras escolas na Comissão Pedagógica do CFAE, tendo em vista a elaboração do seu Plano de Formação;

- exceptuando as iniciativas que decorrem de alterações do sistema educativo, cuja organização é da responsabilidade da administração que deverá encontrar espaços e tempos próprios que não sobrecarreguem os professores, a formação contínua deve ter uma ligação primordial aos CFAE, únicas entidades que podem permitir o controlo da formação por parte dos professores e traduzir, na prática, o princípio da formação centrada na escola. Na ausência desta oferta de formação, os professores não poderão, por isso, ser penalizados.

O actual regime de formação contínua desrespeita estes princípios e releva, em particular, a aquisição de créditos pelos professores para que possam mudar de escalão na carreira. Face aos efeitos perversos, consensualmente reconhecidos, que os créditos introduziram no processo de formação contínua, propõe-se, como alternativa ao actual sistema de creditação:

- a realização de uma média anual de 20 a 25 horas de formação, a gerir pelos professores;
- a consideração, no cômputo das horas definidas, para além das modalidades de formação contínua já previstas no Regime Jurídico, também a participação em congressos, seminários, conferências, colóquios, encontros profissionais, etc., cujos programas sejam relevantes para a actividade docente, mediante análise do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e perante um pedido de acreditação das entidades promotoras dessas iniciativas;
- devendo o desempenho profissional ser entendido também como espaço

de formação, as escolas poderão acreditar, através dos CFAE, o trabalho desenvolvido de forma sistemática pelas suas estruturas pedagógicas intermédias, assim como por outros grupos de trabalho que se entenda criar, numa perspectiva de investigação/acção;

9. As práticas docentes são fortemente determinadas pela formação que é disponibilizada aos professores. Contudo, há outros factores que as influenciam de forma decisiva: as constantes reformas e contra-reformas nas quais o envolvimento dos professores não vai além da aplicação de novos normativos; os designados “novos” modelos e práticas de gestão orientados sempre para uma acentuada redução da democraticidade e da participação dos professores, designadamente através da desvalorização dos órgãos pedagógicos das escolas; a crescente instabilidade do corpo docente, com prejuízos graves tanto para os professores como para o normal funcionamento das escolas; as más condições de trabalho nas escolas, questão particularmente sentida no 1º Ciclo do Ensino Básico, que impedem o desenvolvimento de estratégias de ensino adequadas, designadamente ao nível do ensino experimental.

Estes contextos condicionam, de forma determinante, a atitude do professor e podem potenciar, ou constranger, as mudanças necessárias na escola, podendo, ainda, determinar os níveis de implicação dos professores nessas mudanças.

10. Desde 1999 que milhares de educadores e professores bacharéis tiveram acesso à formação complementar. Dessa forma, valorizaram-se do ponto de vista académico, profissional e remuneratório, obtendo o grau de licenciatura e garantindo o reposicionamento na carreira docente de acordo com a sua nova habilitação.

Contudo, nem todos os professores e educadores tiveram a possibilidade de frequentar esta formação complementar. Os mais prejudicados foram os professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário a quem não foi garantida a abertura de cursos em quantidade e na variedade necessárias para responder satisfatoriamente a todas as solicitações.

Também muitos educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico aguardam a possibilidade de terem acesso à formação comple-



mentar. A razão principal dessa situação resulta da concentração da formação, por norma, nas capitais de distrito, onde se encontram as instituições de formação de docentes. Teria sido indispensável, como sempre defendeu a FENPROF, a descentralização desta formação complementar envolvendo, designadamente os CFAE's. A Universidade Aberta, apesar das suas características específicas, não foi uma solução. Muitos educadores e professores não encontraram na Universidade Aberta a resolução para os seus casos específicos, porque àquela instituição não foram dadas, para isso, as condições necessárias por parte do Ministério da Educação.

É neste quadro, em que há educadores e professores que ainda aguardam a possibilidade de terem acesso à formação complementar, que a FENPROF exige a organização dos cursos, na quantidade e diversidade necessárias para atender às solicitações dos docentes interessados, num prazo que não passe para além do limite temporal do 3º Quadro Comunitário de Apoio.

A FENPROF exige que a U.A. seja envolvida na organização e oferta da formação complementar especificamente dirigida aos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

11. A construção de uma escola democrática e de qualidade tem de reclamar uma adequada formação dos docentes como forma de os dotar de uma formação qualificante. A afirmação desta escola de qualidade passa obrigatoriamente pelo reforço da autonomia educativa e depende da criação das condições para o exercício desta autonomia através da realização de formações acrescidas pelo desempenho de funções e de cargos pedagógicos e de direcção e gestão das escolas.

A qualificação dos docentes para o exercício de outras funções educativas está expressa na Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 33º) e Estatuto de Carreira dos educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário que refere esta modalidade da formação de nível pós-graduação.

Esta formação qualificante tem por objectivos a "aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos e de conhecimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação" num domínio específico das ciências da educação.

O M.E. tem vindo a desresponsa-

bilizar-se na sua função de acompanhamento e controlo e tem permitido a administração progressiva desta modalidade de formação. Consequência desta atitude é a sistemática carência de docentes especializados na área da Educação Especial. Essa é a razão principal pela qual o M.E. tem recorrido a docentes sem formação para o exercício de outras funções no âmbito dos apoios educativos e do ensino especial.

12. Um dos problemas maiores que afecta o Sistema Educativo português, o funcionamento das escolas e o próprio desempenho profissional dos professores e educadores, é o da instabilidade de emprego e profissional do corpo docente.

Hoje, fora do sistema estão cerca de 30 000 professores atingidos por um desemprego crescente. O Sistema Educativo português comporta um número muito elevado de docentes contratados, cerca de 10 000 profissionais, sem incluir o Ensino Superior, que diariamente enfrentam o espectro do desemprego ou do emprego parcial. A par dessa situação extrema, há milhares de educadores e professores que não pertencem ao quadro de qualquer escola, podendo, por esse motivo, ser colocados anualmente num estabelecimento diferente. São os docentes do quadro de zona pedagógica, cuja situação o M.E. pretende eternizar com a valorização deste tipo de quadro em detrimento dos quadros das escolas que, em particular com o novo diploma legal de concursos (D.L. 35/2003) sofrerão uma forte desvalorização. A estabilidade do corpo docente das escolas passa pela tomada de medidas urgentes que garantam a vinculação de todos os professores e educadores com 3 ou mais anos de serviço.

Sendo verdade que hoje existe um número inferior de crianças e jovens do que há uma década atrás, o problema da instabilidade e do desemprego do corpo docente resulta, em grande parte, do crescente aumento do número de colégios privados e de uma política de definição de necessidades das escolas condicionada por imposições de ordem economicista. "... A estabilidade de emprego e profissional dos professores e educadores exige uma nova concepção de quadros que devem ser definidos não só em função do número de alunos, mas também em função das crescentes exigências que são cometidas actualmente às escolas, sendo indispensável que os objectivos pedagógicos de sucesso dos alunos prevaleçam sobre quaisquer outros" (Jornal da FENPROF nº 171).

No Ensino Superior, os cortes orçamentais que têm sido aplicados por sucessivos governos, a decisão deste Governo, no P.E.C., de congelar em termos nominais os orçamentos de funcionamento do Ensino Superior Público até 2006 e a redução do número de candidatos têm vindo a constituir pressões que conduzem as instituições a despedirem muitos docentes, tirando partido da elevada instabilidade de emprego que se verifica no ensino superior, onde cerca de 70% dos docentes se encontram contratados a prazo.

13. A existência de boas condições de trabalho na escola é factor decisivo para que estas sejam espaço de bem-estar e sucesso e para que alunos, professores e demais comunidade se sintam mobilizados e envolvidos na sua actividade quotidiana.

A precariedade das condições de trabalho é um dos problemas mais sentidos no 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo a sua superação de importância capital para a valorização da escola pública e para que esta se encontre convenientemente apetrechada para responder aos difíceis e complexos desafios com que se depara. Desafios lançados por uma sociedade onde persistem e se agravam as desigualdades, apesar do extraordinário avanço científico e tecnológico que nela se regista. Daí que a existência de boas condições de trabalho seja uma reivindicação prioritária dos que defendem uma escola verdadeiramente inclusiva e promotora do sucesso educativo de todos os alunos, e para os que entendem que a existência de recursos materiais e humanos adequados ao bom desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem é importante para o exercício pleno e gratificante da profissão docente.

É também nesse sentido que se torna indispensável afectar os recursos necessários à construção e reconstrução de instalações escolares que respondam, em quantidade, qualidade, localização e acessibilidade às necessidades das populações, em particular das crianças e jovens, permitindo o seu funcionamento em regime de turno único onde, para além das actividades lectivas, seja possível o desenvolvimento de outras, tais como as de complemento curricular e as de ocupação de tempos livres.

14. Sendo diversas as medidas que urgem, no sentido de ultrapassar a crise em que se encontra mergulhada a Educação, a mais importante de todas, de enorme alcance e previsíveis consequências positivas, será a alte-

ração profunda do rumo que a política educativa vem tomando, de há muitos anos a esta parte. A educação e o ensino deverão deixar de se esgotar no discurso eleitoral e no programa de governo, para terem a devida correspondência na prática e na política governativa.

15. (Re)Orientar o sistema educativo, alterando a actual política

- as prioridades da prática governativa, ao longo dos anos e dos sucessivos governos, têm estado orientadas para os aspectos económicos com prejuízos evidentes para o desenvolvimento global e harmonioso do país, em áreas tão importantes como a Educação, a Saúde ou o Emprego.

Os diagnósticos sobre o estado da educação têm sido feitos por todos os governos, muitas vezes de forma correcta e merecedora de consenso.

Por exemplo, já em 1992 a Comissão de Reforma do Sistema Educativo afirmava:

- sabemos que é preciso resolver o problema do insucesso e do abandono escolar, sobretudo no ensino básico;

- sabemos que é preciso adequar o ensino às necessidades dos alunos, às especificidades dos contextos locais e regionais;

- sabemos que é preciso um sistema de avaliação socialmente mais justo, mais preocupado em promover a realização pessoal das pessoas do que em praticar a exclusão;

- sabemos que é preciso melhorar as condições de ensino e das aprendizagens, renovar espaços e equipamentos;

- sabemos que é preciso olhar a educação como investimento no homem, o mais precioso dos recursos de um povo;

- sabemos que é preciso um outro modo de administrar, dirigir e gerir o sistema educativo e as escolas;

- sabemos que é preciso aumentar as qualificações profissionais dos professores para melhorar o ensino e as aprendizagens.” (Ministério da Educação, Roteiro da Reforma do Sistema Educativo, 1992: 13)

E, contudo, o que foi feito para que a este diagnóstico correspondessem as medidas adequadas?! Tão pouco, que se mantém actual.

Sabendo-se, como se sabe, tudo o que está por fazer, seria necessário que, de forma dialogante, aberta e com espírito negocial, o Governo discutisse com os parceiros educativos os processos de resolução dos problemas. Se o fizer no respeito pela opinião dos que estão no terreno e lidam diariamente

com esses problemas, contará com a participação empenhada de todos eles, no árduo trabalho a desenvolver. Não é, infelizmente, o que tem acontecido, nem o que a prática política da actual equipa ministerial faz adivinhar para o futuro.

16. (Re)Orientar a escola para que promova a mudança - a mudança mais importante a operar na escola será aquela que conseguir arrastar outras mudanças de cariz social. Porém, só uma escola igualmente aberta às mudanças que lhe são exteriores, alcançará esse objectivo.

Para que a escola contribua para a construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais fraterna e que, mudando, assuma um papel propiciador das mudanças na sociedade é necessário que ela seja um espaço democrático que permita o acesso de todos ao conhecimento em condições de sucesso; eduque para valores onde pontificam a educação para uma sociedade plural e aberta; incite à tolerância e ao diálogo; favoreça o desenvolvimento da identidade na diversidade, nomeadamente cultural; apele à solidariedade e à luta em prol dos mais desfavorecidos, à plena inclusão dos deficientes, à defesa do ambiente, à defesa dos direitos humanos, à rejeição de qualquer tipo de exclusão... Em suma, é necessário que a escola incremente o aprofundamento e consolidação da democracia.

Noutra perspectiva, é necessário que a escola reconheça não ser nela que reside o exclusivo do acesso ao saber, postergando, por exemplo, o papel difusor dos *media*. Se o fizer estará a desenquadrar-se da realidade social, enquanto espaço que continua a ser extremamente importante ao nível das construções cognitivas. A escola formal terá de saber articular-se com as inúmeras respostas que lhe são paralelas e que se tornam cada vez mais influentes.

17. (Re)Conquistar a confiança dos professores e educadores, criando condições para a sua implicação na mudança - É cada vez mais evidente um significativo grau de desconfiança nos professores em relação ao que seja anunciado pelo poder político como mudança ou inovação. Tal não se atribui a uma eventual e teimosa resistência à mudança, como o poder gosta de afirmar, mas decorre de sucessivas tentativas de mudança fracassadas e dos constantes compromissos desrespeitados por parte de quem, em primeiro lugar, deveria impulsionar as transformações indispensáveis.

Há que voltar a ganhar os professores, como actores principais na

escola porque “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente” (Thurler e Perrenoud).

Algum “cansaço” dos professores é, acima de tudo, consequência do discurso de governantes que dizem reconhecer o papel importante dos professores para, de seguida, tomarem medidas que os desvalorizam social e profissionalmente. Em vez de desanimarem, os docentes deverão tomar a iniciativa, tornando-se exigentes, participativos e reivindicando as condições para que exerçam convenientemente o seu papel de protagonistas. No entanto, a postura da actual equipa do Ministério da Educação tem sido diferente, fazendo questão em entrar no confronto e de denunciar sucessivas medidas que denunciam uma evidente falta de confiança e de respeito nos professores. De entre todas, destacam-se:

- A possibilidade de poder escolher os “melhores” professores de acordo com critérios que são seus, abrindo portas à discricionariedade e ao compadrio e desvalorizando critérios objectivos e transparentes de selecção e recrutamento;

- A celebração de contratos individuais de trabalho que reduzem os direitos dos profissionais, e tornam mais insegura e instável a sua situação laboral;

- A aplicação de um modelo de concurso que não promove a estabilidade, pelo contrário, apenas serve os interesses da administração que pretende, com o aumento da precariedade do emprego e da instabilidade profissional, criar condições favoráveis ao desenvolvimento de um modelo economicista de gestão do pessoal docente, onde abundarão os contratos individuais de trabalho e se tornarão mais fáceis os despedimentos;

- A aprovação de um regime de avaliação do desempenho orientado para a penalização, para o controle político das progressões, para a introdução de mecanismos de promoção, em suma, para poder impedir o justo direito dos professores à carreira e não para melhorar o seu desempenho profissional;

- A revisão do ECD de acordo com orientações e regras gerais muito negativas para todos os trabalhadores, como sejam o Código de Trabalho, a designada reforma da Administração



Pública ou o regime de aposentação imposto pela maioria PSD/PP;

- A aprovação de um novo regime de aposentação que obriga os professores a leccionarem ainda durante mais anos, o que contraria a necessidade de redução do número de anos de serviço necessários para a aposentação, que corresponderia ao reconhecimento do elevado desgaste físico e psicológico causado pelo exercício continuado da profissão;

- A redução dos espaços de intervenção dos professores na escola, com a sucessiva desvalorização dos seus órgãos pedagógicos e a ameaça de imposição de um regime de gestão profissional, onde relevam os gestores de carreira;

18. É no quadro anteriormente descrito que a FENPROF assume as seguintes posições:

• *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*: a sua revisão não é uma prioridade para os professores, ainda mais sabendo-se dos propósitos do M.E. que pretende aplicar aos docentes as novas normas do Código de Trabalho e o novo regime geral da Administração Pública.

• *Estatutos das Carreiras dos Docentes do Ensino Superior e da Investigação Científica*: mais do que uma revisão global (cuja necessidade se reconhece sobretudo para a carreira docente do politécnico) é urgente a aprovação de alterações com vista a resolver o bloqueamento das promoções e a reduzir a instabilidade de emprego.

• *Aprovação de novos regimes de formação de professores (inicial e contínua)*: apesar da sua urgência não se conhece qualquer projecto nesse sentido elaborado pelo M.E. A FENPROF exige uma profunda alteração dos actuais regimes;

• *Novo regime de colocação dos professores que garanta a sua estabilidade e a do corpo docente das escolas*: A FENPROF considera que o novo regime de concursos, aprovado pelo Decreto-Lei 35/2003, não corresponde às necessidades de estabilidade das escolas, nem dos professores. A desvalorização dos quadros de escola, a subversão da graduação profissional com a introdução de mecanismos como as reconduções, o fim (na prática) dos destacamentos por concurso foram, entre outras, razões que determinaram a posição da FENPROF que não assinou qualquer acordo com o M.E. sobre este novo regime de concursos. Foi, aliás, a única organização que tomou esta posição. Motivo muito importante,

ainda, para esta demarcação foi a não consagração de qualquer mecanismo de vinculação dos professores contratados, nos termos em que, em regime excepcional, já havia sido negociado com o Governo anterior. Apesar de ainda estar por aplicar na íntegra este novo regime, já se justifica um novo quadro legal que promova a estabilidade docente e valorize os quadros das escolas;

• *Avaliação do desempenho docente*: a alteração do actual regime de avaliação do desempenho justifica-se se for orientada no sentido de reforçar o seu carácter formativo, contribuindo para a melhoria da actividade profissional dos docentes. Não é essa a intenção do M.E. que, de acordo com o regime geral que o Governo pretende impor para toda a Administração Pública, pretende um novo modelo de avaliação que promova o controlo político, administrativo e financeiro das progressões dos professores na carreira e permita a introdução de mecanismos de promoção. A FENPROF bater-se-á contra estas posições do M.E.;

• *Aposentação dos professores e educadores*: a FENPROF continua a bater-se pela consideração, no quadro da aposentação dos docentes, do elevado desgaste físico e psicológico que é provocado nos profissionais pelo exercício continuado da actividade docente. Ao contrário do que pretende o Governo, com a aplicação de uma lei que está ferida de inconstitucionalidade, a FENPROF exige a negociação e aprovação de um regime específico que permita a aposentação de todos os educadores e professores quando completam 30 anos de serviço. Até à aprovação desse regime específico, a consagrar no quadro da carreira docente, a FENPROF defende a consagração de uma situação excepcional que permita aos docentes, nos últimos

anos do seu exercício, o desempenho de funções diferentes das que, de forma continuada, desempenharam ao longo de todo o seu percurso profissional;

• *Estabilidade de emprego*: torna-se urgente a aprovação de legislação que consagre a estabilidade do emprego e do exercício profissional dos docentes. A vinculação dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário com habilitação própria ou profissional, com 2 ou mais anos de serviço, é uma medida de carácter urgente e contribuirá nesse sentido positivo.

No Ensino Superior, 70% dos docentes estão contratados a prazo, encontrando-se em esmagadora maioria a satisfazer necessidades permanentes do sistema. Grande parte destes docentes não têm qualquer perspectiva de carreira, apesar de exercerem funções em regime de tempo integral e, frequentemente, em dedicação exclusiva.

19. Dada a importância que assumem, no momento de realização do VIII Congresso Nacional dos Professores, os Estatutos das Carreiras Docentes (podendo estar a ser vivido um momento crucial da sua revisão, tanto no Ensino Superior, como na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário) será apresentada ao Congresso uma Resolução específica sobre a matéria, que abordará as propostas do M.E. e do M.C.E.S., as posições da FENPROF para cada tema, bem como as propostas de acção e luta para que os docentes saiam ganhadores de um processo que se prevê muito complexo. Para a FENPROF uma eventual revisão dos ECD's só deverá ter lugar se vier a traduzir-se na valorização do exercício profissional da docência, bem como na valorização social, profissional e material dos docentes e investigadores. |

Notas

C Aspectos relevantes das políticas sectoriais



EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A primeira infância é reconhecidamente estruturante para a formação da personalidade.

Assim, e para uma efectiva igualdade de oportunidades, a responsabilidade educativa das crianças dos 0 aos 3 anos não pode ser atribuída unicamente à família.

O estado deve implementar uma rede pública de estabelecimentos de qualidade para a primeira infância (creche) assegurados por educadores de infância e pessoal auxiliar qualificado, reconhecendo o papel e o estatuto destes profissionais de educação no atendimento a este grupo etário, como já acontece nas regiões autónomas.

1. A Educação Pré-Escolar soube construir e consolidar ao longo dos anos um caminho de afirmação e de reconhecimento da sua importância como primeira etapa da Educação Básica e como sector fundamental no desenvolvimento do indivíduo, quer no que respeita à sua formação pessoal e social, quer no que se refere ao seu percurso educativo.

A Lei nº5/97- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar e consequente legislação - veio consagrar esta nova visibilidade e reconhecimento, sendo um marco fundamental na vida do sector mas ainda não suficiente para a sua necessária dignificação.

Esta situação é mais evidente no Continente e na Região Autónoma da Madeira, uma vez que na Região Autónoma dos Açores há um percurso diferente onde, após a publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, saiu legislação que assume a Educação Pré-Escolar como efectiva primeira etapa da Educação Básica.

Nesta Região a criança é tida como primeira preocupação, onde se respeitam os períodos de avaliação do seu desenvolvimento e aprendizagem, onde é aplicado o mesmo calendário escolar da Educação Básica e ainda, onde a resposta à família é assegurada em parceria com instituições privadas e/ou solidárias.

A política que tem vindo a ser conduzida nos últimos anos tem-se traduzido num profundo desrespeito do Governo pela identidade deste sector de educação, ao pretender acentuar-

lhe um carácter assistencial e de guarda em detrimento do seu reconhecimento como parte integrante do sistema educativo.

A manter-se a actual política, os jardins de infância da rede pública correm o risco de se tornarem meros armazéns de guarda de crianças, já que se procura fazer passar a ideia de que, em primeiro lugar, os jardins de infância se destinam a servir os interesses das famílias e, só depois, os das crianças que os frequentam.

Esta lógica tem levado ao agravamento das condições de trabalho, à falta de equipamentos adequados, à falta de pessoal específico devidamente qualificado para o desempenho da sua função, ao prolongamento da permanência das crianças nos estabelecimentos, a sucessivos ataques aos direitos dos educadores de infância, de que a expressão mais clara é a aplicação de um calendário específico para este sector de educação, contrariamente ao que acontece noutra região do país - a RA dos Açores.

2. No quadro dos desafios que se colocam neste momento à Educação Pré-Escolar, a FENPROF reafirma a exigência da sua rápida generalização a todas as crianças a partir dos 3 anos de idade, bem como a obrigatoriedade da sua frequência no escalão etário imediatamente anterior à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, pela consolidação do princípio da igualdade de oportunidades de todas as crianças no acesso à escola e no sucesso das aprendizagens. Para a FENPROF, este objectivo só poderá ser alcançado através de uma política de decidida expansão da rede pública, o que entra em clara contradição com o que está consagrado na proposta de Lei de Bases de Educação do Governo e que aponta para a diluição da actual rede pública numa rede nacional de denominado "serviço público" e para o não reconhecimento da sua função educativa, abrindo o caminho à tutela de outros Ministérios.

3. Uma política de dignificação da Educação Pré-Escolar passa igualmente pela integração de pleno direito deste sector na lógica de associação de escolas e, assim, pela garantia da existência dos mesmos espaços para discussão, reflexão e avaliação desti-

nados aos outros sectores e por uma articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

4. Neste contexto, o VIII Congresso contesta a política de desvalorização da Educação Pré-Escolar que tem vindo a ser seguida pelo actual Governo e exige:

- a assunção efectiva da Educação Pré-Escolar como primeira etapa da Educação Básica

- a tomada de medidas no sentido do desenvolvimento da componente educativa e da componente sócio-educativa previstas na lei e que passam, entre outras, pela construção de equipamentos adequados, pela redução do rácio educador/aluno, pela colocação de um auxiliar de acção educativa por sala para acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo educador de infância;

- o respeito pelos direitos dos educadores de infância consagrados no ECD, designadamente pelo conteúdo funcional da sua carreira;

- o respeito pelos períodos previstos para o desenvolvimento do trabalho não lectivo, nomeadamente os períodos destinados à avaliação, como acontece na RA dos Açores;

- a aplicação à Educação Pré-Escolar do mesmo calendário escolar do Ensino Básico, como acontece na RA dos Açores.

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. Sem que se esqueçam as transformações democráticas operadas com a Revolução de Abril, é justo que se afirme que, de alguns pontos de vista, as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico deste início de século não estão muito distantes daquelas que o país tinha no final da década de sessenta.

De facto, as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico não acompanharam as mudanças por que passou o mundo e o país nas últimas décadas.

Sucessivos governos têm afirmado a necessidade de renovar este ciclo da escolaridade básica. Mas, infelizmente, não se encontram concretizadas medidas que permitam vislumbrar a mudança e a transformação que tantas vezes foram prometidas, no sentido da criação de espaços humanizados e

pedagogicamente atractivos.

Os professores e a FENPROF há muito que apontam propostas, medidas e soluções que, aliás, reúnem o consenso da CONFAP e das mais de duas mil organizações de todo o país que subscreveram o Manifesto "Por Uma Nova Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico" e que igualmente constam da Declaração Pública aprovada no Fórum Nacional que, sob a mesma designação, se realizou em Lisboa, em Novembro de 2002.

À maioria das escolas do 1º CEB não foi possível acompanhar os mais elementares avanços tecnológicos e do conhecimento - são as escolas do quadro preto, do pau de giz, dos manuais escolares e da grande dedicação dos professores. De facto, as mudanças operadas neste ciclo da escolaridade básica resultam exclusivamente do impulso transformador da Revolução de Abril, do empenhamento dos professores e do esforço de algumas autarquias.

No imediato, a FENPROF exige um plano nacional de emergência que recupere edifícios, crie condições de higiene e salubridade nos estabelecimentos de ensino, mas, sobretudo, que permita dotar as escolas dos equipamentos indispensáveis.

2. No que respeita ao financiamento das escolas, é forçoso denunciar a falácia segundo a qual, com a constituição de agrupamentos verticais, as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico estão dotadas de um investimento público suficiente, faltando agora a sua gestão racional. Esta ideia que alguns tentam fazer passar não encaixa na realidade das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Mesmo nos casos em que já se encontram agrupadas o orçamento atribuído pelo ME destina-se, exclusivamente, aos serviços administrativos.

Este quadro reforça a reivindicação da FENPROF no sentido de que o país passe a dispor de uma lei de financiamento dos estabelecimentos de educação e ensino não superior, que estabeleça critérios objectivos que tenham, nomeadamente, em conta o número de alunos, o número de turmas e o número de estabelecimentos de ensino envolvidos. Mas, num país de grandes assimetrias, é igualmente necessário proceder à discriminação positiva de escolas e zonas geográficas por forma a que todos os alunos tenham acesso, em condições de igualdade, às novas competências curriculares hoje reconhecidamente indispensáveis.

A FENPROF entende que a Assembleia da República deve assumir

responsabilidades neste domínio.

3. No que diz respeito à ocupação de tempos livres e serviço de refeições, as propostas da FENPROF assentam em três questões essenciais:

I) A resposta social que as famílias necessitam e a que têm direito não pode obedecer a um modelo nacional único, antes se exigindo a organização de soluções multidisciplinares, social e culturalmente localizadas.

A ocupação de tempos livres não pode assumir um carácter escolarizante, antes devendo possuir uma forte componente lúdica e cultural.

É aos poderes central e local que cabe assegurar a resposta a esta crescente necessidade das famílias. Em qualquer caso deve tratar-se de um serviço público que assuma uma visão integrada dos recursos comunitários.

II) Tal como acontece com outros ciclos de escolaridade, as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico têm que passar a dispor de serviço de refeições. O caminho a percorrer neste domínio deve iniciar-se nas escolas que funcionam em horário de regime normal.

Num primeiro momento, é necessário conferir qualidade e salubridade às soluções improvisadas que vão crescendo pelo país para as quais os professores, de forma intolerável, são desviados com prejuízo da sua função educativa.

III) A FENPROF jamais aceitará que aos professores seja solicitada intervenção nestes serviços de resposta às necessidades das famílias, por duas ordens de razões: i) toda a sua atenção e empenhamento devem estar voltadas, nas componentes lectiva e não lectiva do horário, para as actividades curriculares; ii) o conteúdo funcional da carreira docente não permite o envolvimento dos professores naquelas actividades de resposta social da escola.

4. O desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem com base em estratégias de diferenciação pedagógica e no conhecimento individualizado de cada aluno é um caminho que forçosamente a escola do 1º ciclo tem que percorrer. Ora, estes princípios universalmente aceites só podem concretizar-se com um dimensionamento adequado das turmas.

Assim, a FENPROF exige que as turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico sejam constituídas por dezanove alunos, no máximo vinte. As turmas que integrem crianças com necessidades educativas especiais ou com mais de dois anos de escolaridade (situação que temporariamente se admite) devem ser

constituídas, no máximo, por doze ou quinze alunos respectivamente.

Como é sabido, o Ministro David Justino, quando exercia funções de deputado na AR (Janeiro de 2001), apresentou um projecto de lei para fixar em dezanove o número máximo de alunos por turma no 1º Ciclo do Ensino Básico. Meses mais tarde (Maio 2001), apresentou um outro projecto de lei que, entre outros aspectos, determinava que as turmas do 1º CEB não poderiam incluir crianças de mais de dois anos de escolaridade. Como se sabe, trata-se de intenções remetidas para o arquivo da demagogia.

5. A organização interna das escolas e agrupamentos, a articulação com outros ciclos da escolaridade básica e com a Educação Pré-Escolar, o funcionamento das estruturas de coordenação pedagógica e orientação educativa, as actividades de articulação curricular e de apoio educativo constituem aspectos essenciais para que as escolas reúnam condições para prestação do serviço público de educação com qualidade.

De acordo com o Despacho 10.317/99, as escolas do 1º CEB integradas nos agrupamentos dispõem para todas aquelas funções e actividades de um número irrisório de quatro horas semanais. A FENPROF exige a imediata revisão do Desp. 10.317/99 por forma a que, entre outros aspectos, os alunos e as escolas do 1ºCEB sejam considerados para efeito do cálculo do crédito global de horas.

6. No que diz respeito ao regime de docência e, na senda do que, a partir de 1986, a LBSE passou a determinar no seu artigo 8º, a FENPROF defende que, no 1º CEB, o ensino deve ser globalizante, da responsabilidade de um professor que integra e coordena uma equipa educativa. Esta solução permitirá às escolas e aos professores uma mudança efectiva na organização e dinâmica pedagógica, desenvolvendo processos de trabalho cooperativo entre os professores, visando a melhoria das aprendizagens dos alunos.

7. Em relação à reorganização da rede escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico, é absolutamente inaceitável que, a par do reordenamento da rede, o Governo encete um processo de transferência de novas competências para as autarquias locais sem que a maioria destas tenha assumido plenamente as responsabilidades que o actual quadro legal já lhe atribui.

A FENPROF entende que o encerramento de pequenas escolas e a consequente concentração de crianças em estabelecimentos de ensino de dimen-

são maior é um processo muito complexo ou mesmo desaconselhável em algumas regiões do país e exige do Governo a abertura de um efectivo diálogo negocial com os diversos parceiros sociais, ao invés da política cega de encerramento administrativo das escolas com menos de onze alunos.

Sempre que as soluções encontradas sejam o encerramento de pequenas escolas e a consequente concentração de crianças em estabelecimentos de ensino de maior dimensão, é indispensável que sejam observadas quatro condições:

a) o estabelecimento de processos de diálogo e negociação com as autarquias locais e com as comunidades envolvidas, assegurando por esta forma que as crianças passem a frequentar uma escola melhor, que viabilize respostas educativas e sociais exigidas por uma educação de qualidade.

b) a salvaguarda de razoabilidade nas deslocações das crianças na tripla vertente: conforto/segurança, duração dos percursos e distâncias a percorrer;

c) o desenvolvimento de um processo específico de negociação sobre todas as questões profissionais decorrentes do reordenamento da rede escolar.

d) a construção, a curto prazo, de Centros Escolares de razoável dimensão, dotados de espaços, serviços, equipamentos e recursos humanos e materiais que correspondam, de facto, a uma Nova Escola.

2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

1. De acordo com a LBSE em vigor, os 2º e 3º ciclos constituem, com o 1º ciclo, os nove anos de escolaridade básica, coincidente com a escolaridade obrigatória.

Infelizmente, como os dados demonstram, tal meta ainda não é cumprida por muitos jovens. O abandono da escola sem o cumprimento integral da escolaridade obrigatória deve-se, não só a causas externas à própria escola – sociais, económicas e culturais – mas também, deve reconhecer-se, a causas que são inerentes à própria organização escolar que está indubitavelmente prisioneira de um conceito de escola e de escolarização profundamente elitista, distante dos interesses e capacidades de grande número de crianças e jovens que a frequentam, incapaz de acompanhar as vertiginosas mudanças introduzidas pela “sociedade do conhecimento”, com currículos uniformes, de carácter essencialmente licealizante construídos

com o objectivo central de preparar as futuras gerações, logo desde o início da escolaridade, para o acesso ao ensino superior, numa perspectiva estática, imobilista, e avessa à aposta na novidade, na criatividade e na investigação.

Para fazer face ao elevado insucesso e abandono escolar têm sido ensaiados pelas escolas projectos que, respondendo pontualmente, em algumas situações, de forma positiva às comunidades, não conseguiram ainda atacar a raiz do problema: instituir uma escolaridade básica onde sejam aplicadas estratégias de diferenciação escolar não discriminantes, constituída a partir de currículos e programas que assegurem núcleos essenciais de conhecimento comuns a todo o país e permitam a introdução de componentes curriculares locais, de adaptações que respondam positivamente às culturas, cada vez mais diversificadas, com que os alunos chegam a este nível de escolaridade, garantindo vertentes de trabalho experimental e o desenvolvimento de projectos de intervenção a diferentes níveis da vida pessoal e social das comunidades.

2. Para que tal objectivo seja possível, é essencial uma inversão completa da política do governo para a Educação:

- Combater, sem prejuízo da garantia do tronco cultural comum, o carácter licealizante do Ensino Básico, sobretudo no 3º Ciclo, assegurando a diferenciação de percursos através da introdução de componentes práticas, de índole científica, tecnológica, artística ou outras, a frequentar por todos os alunos, alargando o actual sistema de opções;

- Introduzir, desde o 3º ciclo, mecanismos de compreensão do modo como funcionam as sociedades, com ligação ao mundo do trabalho, às realidades sociais e económicas, com abertura às novas linhas da cultura, etc. Em suma, uma escola que não corte as ligações à sociedade viva de que os estudantes provêm;

- Garantir uma formação de professores que permita o domínio de conhecimentos teóricos e práticos adaptados às necessidades que os processos de ensino-aprendizagem exigem, com especial ênfase na avaliação formativa dos alunos, permanentemente acompanhada pelo Estado na sua vertente inicial e implicando o envolvimento e a responsabilização das instituições de formação de professores;

- Efectivar um investimento do Estado em recursos humanos e ma-

teriais que viabilize a escolaridade básica de qualidade para todos os alunos, assegurando, nos termos constitucionais, uma rede de escolas públicas que garantam igualdade e equidade no acesso e sucesso escolar a todos, discriminando positivamente escolas e zonas mais desfavorecidas – nestes recursos incluem-se a formação de equipas técnicas de apoio que incluam serviços de psicologia e orientação, apoios educativos e outros especialistas de áreas relevantes, como a Saúde e a Segurança Social, entre outros;

- Promover uma efectiva descentralização do sistema educativo, que convém não confundir com a sua municipalização, assente na autonomia e na gestão democrática das escolas, de modo a permitir a construção de soluções adequadas aos contextos locais, envolvendo em parcerias os diferentes elementos da comunidade educativa;

- Assegurar localmente respostas ligadas às componentes sócio-educativas e de apoio às famílias, criando melhores condições para o acesso e o sucesso escolares.

ENSINO SECUNDÁRIO

1. O Ensino Secundário vive numa situação de tensão entre uma organização curricular típica de um ensino dirigido para as elites e uma procura crescente por parte de uma população estudantil cada vez mais heterogénea do ponto de vista sócio-cultural que o transformaram num ensino de massas.

Contudo, o atraso do país relativamente ao índice da população que frequenta e termina o ensino secundário, quando comparado com os restantes países europeus, é desastroso. Só nos anos 90 foi possível que 70% da população do respectivo nível etário frequentasse este nível de ensino em Portugal, contra os 85% de frequência verificados nos países europeus já nos anos 70.

Associando estes dados ao elevado índice de abandono e insucesso verificados neste nível de ensino, cerca de 45%, fácil é concluir da necessidade imperiosa de intervir positivamente neste eixo de escolaridade, sob pena de o desemprego e o emprego desqualificado se tornarem “a marca” do país dentro do contexto europeu.

2. O ensino secundário é constituído essencialmente por duas vias que, por



sua vez, se subdividem: os cursos gerais e os cursos tecnológicos por um lado, oferecidos pela totalidade das escolas públicas e pela maioria das escolas privadas - dominando aqui a opção dos alunos e das famílias por cursos gerais, também designados por cursos para o prosseguimento de estudos - e os cursos profissionais, oferecidos essencialmente pela rede privada do ensino.

Relativamente à primeira via enunciada, acumula-se o insucesso em duas vertentes: por um lado, um elevado número de jovens ou abandonam ou têm insucesso, com particular relevo para os que frequentam os cursos tecnológicos; por outro lado, muitos dos que terminam este ciclo de ensino com o objectivo de prosseguir estudos ou não conseguem ingressar no ensino superior ou ingressam em cursos que à partida não escolheriam. Relativamente aos poucos que terminam os cursos tecnológicos e pretendem ingressar no mundo do trabalho, num emprego qualificado, vêem esse objectivo frustrado já que os currículos dos cursos acabam por não ser "credibilizados" pelas empresas.

3. Para responder às crescentes críticas sobre a inexistência no mundo escolar de formação para as vias profissionais, os governos, numa atitude de clara desresponsabilização e evidenciando uma total ausência de estratégia para o ensino e a formação profissional no nosso país, incentivaram as entidades privadas à criação de escolas profissionais, onde se passaram a oferecer os chamados cursos profissionais financiados por fundos europeus e que foram tendo ao longo dos anos uma crescente procura por parte dos jovens que pretendem concluir o ensino secundário e ingressar no mundo do trabalho.

As características curriculares destes cursos, a autonomia de que as escolas gozam em termos de organização curricular dos cursos e a articulação obrigatória do trabalho que é feito nas escolas com o mundo empresarial, nomeadamente ao nível dos estágios, contribuíram decisivamente para o sucesso destes cursos e, conseqüentemente, para o fracasso crescente dos cursos tecnológicos oferecidos pelas escolas públicas.

4. Como resolver, pois, a enorme crise hoje vivida no ensino secundário? Também neste plano as políticas apontadas pelos vários governos, e particularmente pelo actual, estão longe de resolver o problema. Não basta anunciar o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, proposta que

a FENPROF defende desde o seu VI Congresso, sem que se criem as indispensáveis condições para o cumprimento da escolaridade básica de 9 anos. Não basta anunciar, igualmente, que é necessário apostar fortemente no desenvolvimento do sistema educativo e da formação profissional ao nível do ensino secundário, ou que é urgente melhorar e diversificar a sua oferta formativa ou afirmar repetidamente que a educação e a formação profissional são factores chave para alterar e inverter o actual modelo de desenvolvimento económico e social português. Exigem-se, isso sim, medidas concretas de valorização desta via de ensino, que constituam uma oferta pública de ensino profissional à escala nacional e não meros remedeios que perpetuem ou agravem os problemas já existentes.

- É preciso ter a coragem de dissociar o ensino secundário do ensino superior. A posse de um curso do ensino secundário deve ser condição para ingresso no ensino superior mas os restantes pré-requisitos devem ser definidos pelas próprias instituições, defendendo-se que sejam autónomos em relação ao modo de conclusão dos cursos de nível secundário e sobretudo respeitem e valorizem os diferentes percursos dos estudantes ao longo do ensino secundário.

- O Secundário deve ser considerado como um ciclo de estudos dotado de finalidades próprias, com uma configuração curricular cuja definição é por nós subscrita nos mesmos termos já feitos pelo CNE: "qualquer modalidade de ensino e a formação de nível secundário deve subordinar a sua configuração curricular a uma base cultural comum, capaz de fomentar o desenvolvimento de aptidões, saberes, saberes-fazer e atitudes, tendo em vista a construção pessoal de projectos de vida e o desempenho de diferentes papéis sociais, o desenvolvimento da cidadania e da solidariedade, valores caros à vida em comum".

- Um Secundário para todos não pode ser confundido com um ensino selectivo e a várias velocidades, como tem sucedido até agora, em que a opção mais nobre é a via do prosseguimento de estudos, e todas as outras vias que signifiquem saídas para a vida activa constituem opções de segunda e terceira escolhas; é necessário que exista uma Escola com a mesma qualidade em todas as vias, com regras claras quanto a permeabilidade entre os vários cursos e vias e quanto a acesso ao Ensino Superior.

- É necessária a criação de con-

dições, sobretudo de financiamento, para que exista, na prática, um acesso generalizado dos alunos que optem pelas vias mais directamente vocacionadas para a vida activa aos estágios profissionais e a empregos com um nível de remuneração compensatória em função da qualificação adquirida, englobando nesta aposta os cursos tecnológicos.

- É fundamental e imprescindível a participação e o empenho de todos os elementos da comunidade educativa - e, particularmente, dos professores, na transformação do actual regime selectivo e elitista numa Escola Democrática que promova um Secundário para todos e impeça a tentativa de lançar os docentes e as escolas uns contra os outros, a partir de pseudo-avaliações de regimes meritocráticos e de elaboração de rankings; a auto-avaliação feita em cada escola e a gestão democrática devem ser duas peças fundamentais na construção desta Escola, a par do financiamento adequado aos estabelecimentos de ensino.

EDUCAÇÃO / ENSINO ESPECIAL

A escola deve ser pensada para todos, traduzindo um dos mais elementares direitos de cidadania. Deve, assim, combater preocupantes focos de exclusão, quase sempre traduzidos em abandono precoce e elevadas taxas de insucesso escolar, factores que só favorecem e agravam a discriminação social, e assumir-se como centro de produção de saberes e promoção de valores ao serviço da formação de cidadãos.

A problemática dos apoios educativos é hoje, pelas razões acima descritas, uma questão relevante no sistema educativo, face às alterações que a escola sofreu nos últimos anos.

Num sistema educativo que se pretende dinâmico, de aprendizagens significativas, capaz de responder a cada um de *per si*, inclusivo, apto ainda para responder àqueles que enfrentam um maior grau de dificuldades, independentemente do tipo e severidade da origem das mesmas, é a modalidade da educação e ensino especial e são, de uma forma mais abrangente, os apoios educativos, que se propõem diminuir o risco de abandono e exclusão sociais.

A prestação dos Apoios Educativos /Educação Especial deve, no quadro do desenvolvimento dos projectos educativos das escolas:

- Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens,

promovendo respostas pedagógicas diversificadas, adequadas às suas necessidades específicas e ao desenvolvimento global;

- Promover a inclusão socio-educativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais;

Relembrando as diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, os Estados são exortados a assegurar que a Educação destas pessoas faça parte integrante dos sistemas educativos, como forma de promoção de uma sociedade inclusiva.

A Declaração de Salamanca reconhecendo a necessidade de reafirmar estes compromissos em prol da educação para todos e reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, sancionou o "Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais".

Os princípios aprovados em Salamanca, incitam o Estado a:

- conceder a maior prioridade, através de medidas de política e de medidas orçamentais, ao desenvolvimento do respectivo sistema educativo, de modo a que possa incluir todas as crianças e jovens, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais;

- adoptar como matéria de lei o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares;

- estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participado;

- investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;

- garantir que, no contexto de uma mudança sistémica, os programas de formação de professores e educadores, tanto a nível inicial, como contínua e complementar, incluam respostas às necessidades educativas especiais;

A escola inclusiva é, assim, uma importante conquista civilizacional do século XX. A construção de uma sociedade democrática e de uma cidadania participativa, impõe o respeito pela diferença e a igualdade de oportunidades para todos os cida-

dãos.

A escola democrática, pública, de qualidade e inclusiva é o meio mais eficaz para o conseguir.

A defesa da Escola Inclusiva não passa só por acrescentar novas oportunidades educativas às que já existem. Implica também a transformação da cultura e das práticas educativas vigentes para que qualifiquem medidas de apoio educativo e especializado que não sejam só tendentes a promover intervenções de natureza compensatória e supletiva, mas também, capazes de contribuir para a construção de projectos educativos de natureza inclusiva, que contribuam para uma educação capaz de lidar com a heterogeneidade dos alunos.

Tendo este horizonte como meta global a atingir, importa definir e clarificar, como orientação nacional para as necessidades educativas especiais: o público-alvo da educação especial, os seus docentes, a forma como estes são formados e a sua colocação nas escolas regulares de educação e ensino e ainda, como organizar as modalidades de apoio, quer quanto aos seus aspectos pedagógicos, quer quanto às estruturas em que devem concretizar-se.

O VIII Congresso da FENPROF, relevando estes aspectos, define os seguintes princípios/exigências para a acção sindical no quadro da Educação e Ensino Especial:

1. Substituição da legislação avulsa e desarticulada, por um quadro legal capaz de configurar um enquadramento dos Apoios Educativos, em geral, e da Educação e Ensino Especial, em particular, compatível e integrado na organização escolar;

2. Introdução do conceito "Necessidades Educativas Especiais" na legislação de educação. Sendo um conceito novo, abrangente e ainda não integrado pelo sistema educativo e pelas suas estruturas, quer significar o abandono da caracterização de crianças e jovens deficientes, e a sua rotulação, pelo atendimento a ser prestado às crianças e jovens, de acordo com as suas necessidades pessoais, sociais e educacionais. Esta nova concepção de necessidades educativas especiais não se prende com as dificuldades extrínsecas às crianças ou jovens, mas com as ajudas pedagógicas ou serviços que eles possam precisar ao longo do seu percurso escolar.

3. Consideração do docente de educação especial como docente qualificado para "o exercício de funções de apoio, de acompanhamento

e de integração socio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais", de acordo com o estabelecido no art.º 33º da Lei de Bases do Sistema Educativo;

4. Criação de condições para que seja retomada a formação qualificante de docentes de educação especial, no sentido de evitar o recrutamento de docentes sem qualificação e/ou sem experiência para o desempenho destas funções.

5. Redefinição dos planos de estudos da formação inicial, incorporando a diferenciação pedagógica como área curricular, estendendo esta preocupação ao âmbito da formação contínua e complementar.

6. Redefinição das funções do docente de educação especial, no sentido de as dimensionar de modo mais alargado, transcendendo a relação dual habitual entre educador e educando;

7. Criação de lugares de educação especial nos quadros de escola e de zona pedagógica;

8. Criação de equipas multiprofissionais, centradas na escola e integrando docentes especializados em Educação Especial e outras funções de apoios educativos - psicólogos, terapeutas, técnicos de saúde e de serviço social, auxiliares pedagógicos - equipas essas essenciais à formação global das crianças e jovens com necessidades educativas especiais em condições de igualdade de oportunidades.

ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO E IPSS'S

A profissão docente desempenha uma função social de grande relevância, reconhecida como tal pela Lei de Bases do Sistema Educativo, independentemente do sector ou local onde ela se exerce. Neste quadro, não são legítimas diferenças de vulto quanto ao seu Estatuto, em particular no que se refere a vencimentos, autonomia profissional ou condições de trabalho.

Esta ideia, essencial para a afirmação plena dos professores e educadores na sociedade portuguesa, é já reconhecida a diversos níveis, nomeadamente quando a lei consagra a igualdade de tratamento na contagem do tempo de serviço docente prestado, seja em Instituições de Ensino Particular, seja no Ensino Público e nas suas consequências nos concursos e acesso aos escalões da Carreira Docente.

Deste modo, o VIII Congresso Nacio-



nal dos Professores reafirma as reivindicações que têm sustentado a acção da FENPROF ao longo dos últimos anos, a saber:

a) respeito pela autonomia profissional dos docentes que assenta no facto de os professores e educadores possuírem um saber específico - o saber pedagógico do qual decorre o direito de participação na elaboração das políticas educativas e dos projectos educativos das suas escolas, bem como à participação na gestão pedagógica dos estabelecimentos de ensino onde trabalham;

b) o direito dos docentes a uma Carreira, enquadrada num Contrato Colectivo de Trabalho, condição essencial para regular as relações entre patrões e empregados, estabelecendo os direitos e deveres de cada uma das partes e acordando as regras do exercício da profissão. E se, após uma prolongada acção e luta, os docentes das IPSS's possuem hoje um CCT do sector que, apesar de insuficiente, significou um avanço muito positivo, outros há, como os do Ensino Profissional e os do Ensino Superior onde a ausência de qualquer contrato colectivo os torna mais vulneráveis às arbitrariedades da entidade patronal;

c) o direito à equiparação de vencimentos entre os diversos sistemas e subsistemas educativos, reafirmando a exigência de que a iguais habilitações académicas e de tempo de serviço todos os professores e educadores, independentemente do local onde exerçam a sua função, devem auferir vencimentos equivalentes;

d) o direito à estabilidade profissional e ao usufruto de iguais condições no exercício da sua actividade profissional, combatendo o recurso a medidas de prepotência e de desrespeito pela dignidade dos docentes, nomeadamente pelo pagamento do trabalho prestado através de recibos verdes e pela imposição de contratos a prazo fora dos limites legais;

e) o direito dos docentes ao acesso à formação contínua, ao complemento e completamento de habilitações, à profissionalização em serviço, ao mestrado e doutoramento devendo, para tal, as entidades patronais consagrar os tempos e os espaços necessários para que os docentes as possam concretizar devendo governo aprovar, de forma negociada, as normas regulamentares que permitam o seu funcionamento;

f) o direito à contagem do tempo de serviço dos docentes a exercer funções em creches e que o Ministério

da Educação continua a não reconhecer como serviço docente, ou equiparado em contradição com a exigência do Ministério do Trabalho e da Solidariedade que obriga a que as creches sejam coordenadas por educadores de infância;

g) o direito a um regime de Segurança Social único que, ao contrário do que já acontece para os docentes do Ensino Particular e Cooperativo, os docentes das IPSS's não possuem sendo-lhes vedada a inscrição na Caixa Geral de Aposentações.

Entretanto, a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, numa atitude arrogante, desde 2002 que não assina com a FENPROF nenhuma revisão do CCT servindo-se de organizações sindicais sem expressão no sector e em tudo coniventes com a entidade patronal. O VIII Congresso Nacional dos Professores manifesta a sua disposição de enfrentar esta nova situação com determinação, mobilizando todos os docentes para a acção e luta em torno de uma revisão justa do CCT.

Finalmente, o VIII Congresso Nacional dos Professores exige que as Portarias de Extensão dos CCTs assinados, entre as organizações sindicais e patronais e que o Governo retém, sem justificação, desde 2000 sejam de imediato publicadas.

ENSINO SUPERIOR E INVESTIGAÇÃO

A aplicação da receita neoliberal ao ensino superior corresponderia a sacrificar, no altar do Mercado, as condições essenciais para o cumprimento das missões fundamentais da Universidade e do Ensino Superior em geral. Ficariam comprometidas, entre outras: a independência das instituições face aos grupos económicos; a visão prospectiva ou antecipatória inerente à Universidade e a postura humanista e democrática que a caracteriza; a investigação fundamental; as liberdades académicas, bem como as correlativas liberdades de criação, de opinião e de participação democrática; e a colegialidade nas decisões, em particular em matéria científica e pedagógica.

Os problemas e disfunções que hoje se identificam no ensino superior público são na sua essência da responsabilidade de acções concretas ou de omissões deliberadas do poder político que durante largos anos manteve as instituições públicas sub-financiadas, não cumprindo a fórmula acordada, aplicando discricionariamente cativa-

ções e cortes orçamentais e não transferindo os aumentos salariais anuais da função pública; e foi deixando o sistema, sem aparente regulação. Às instituições tem sido imposta legislação que amiúde lhes tem tolhido os passos, dificultando-lhes assim a necessária adaptação a realidades em mutação acelerada.

Já no que respeita ao Ensino Superior Particular e Cooperativo (ESPC) as responsabilidades de sucessivos governos são, se possível, ainda maiores, pois ao fim de longos anos de *numeri clausi* no ensino público praticamente inalterados, foram escancaradas as portas do acesso ao ensino superior privado, sem exigências quanto a condições que garantissem a qualidade dos projectos, que assim explodiram como cogumelos, em áreas que exigem um fraco investimento.

Para a FENPROF, os principais problemas e disfunções que afectam o ensino superior são os seguintes:

1. Elevados índices de insucesso e de abandono escolares; diminuto reconhecimento do desempenho pedagógico dos docentes e reduzido interesse, por parte das instituições em geral, em melhorar aqueles índices, situação facilitada por uma metodologia de financiamento proporcional ao número de alunos inscritos e por um sub-financiamento crónico que coloca o nosso país na cauda da OCDE em gastos públicos por aluno;

2. Insuficiente motivação por parte de docentes, não-docentes e alunos para melhora a qualidade e a eficácia do seu trabalho, e, em particular, grande instabilidade de emprego e estagnação nas carreiras, entre os docentes, com reflexos negativos no seu desempenho e na respectiva independência de opinião e de criação;

3. Propensão do modelo de gestão em vigor para promover a diluição de responsabilidades, dada a sua elevada complexidade; demasiado corporativismo nas tomadas de decisão.

4. Resistências injustificáveis, em muitas instituições, à contratação de novos docentes que dispõem já de elevadas qualificações académicas.

5. Insuficiente produtividade na I&DE, resultante de falta de pessoal técnico de apoio, de postos permanentes para investigadores e de financiamento básico de nível suficiente para permitir às instituições o exercício efectivo da autonomia científica;

6. Excessiva cedência às tentações do *marketing*, especialmente no que concerne à proliferação e à denominação dos cursos, por vezes como

panaceia para disfarçar deficiências de qualidade; exageradas assimetrias no que respeita a indicadores de qualidade evidenciados pelas diversas instituições de Ensino Superior no todo nacional.

7. Insuficiente implantação, a todos os níveis, de uma cultura de reforço da racionalidade, da eficácia, da qualidade e da relevância social, baseada em processos de fiscalização, de auditoria, de auto-avaliação e de avaliação externa, adequados e exigentes.

No que respeita ao sub-sector do ESPC, identificam-se como problemas principais, para além de muitos dos anteriormente referidos para o ensino público, com as necessárias adaptações, os seguintes:

1. Reduzida dimensão de corpos docentes próprios, com um número diminuto de docentes em regime de tempo integral, e concomitante recurso excessivo a docentes em acumulação.

2. Diminuta actividade de investigação sediada nas instituições de ESPC e reduzido apoio à qualificação dos respectivos docentes;

3. Ausência de um instrumento regulador da contratação dos docentes e das respectivas carreiras (Contrato Colectivo de Trabalho que a APESP se tem recusado a negociar para os docentes, ou decreto-lei regulamentador previsto no Estatuto do ESPC e nunca publicado) que os têm mantido numa situação de grande instabilidade, sendo, com muita frequência sujeitos a arbitrariedades, nomeadamente, quanto a despedimentos sem justa causa e a reduções unilaterais de cargas lectivas e de remunerações.

Ensino Superior Público:

1. Para enfrentar os elevados índices de insucesso e de abandono escolares, avançam-se as seguintes medidas:

a) Introduzir alterações à fórmula de financiamento para que esta tenha em consideração factores de qualidade e de sucesso;

b) Promover a celebração de Contratos de Qualidade que atribuam financiamentos temporários, adicionais, para apoio a projectos concretos de promoção da qualidade e do sucesso;

c) Valorizar eficazmente a formação e o desempenho pedagógicos, nas carreiras docentes, e, simultaneamente, disponibilizar cursos de formação pedagógica, de frequência obrigatória, para os novos docentes, e facultativa, para os restantes;

d) Implantar, de modo correcto, o sistema ECTS no contexto da aplicação de metodologias activas de apren-

dizagem e de acompanhamento tutorial dos alunos, baseadas na clara explicitação dos objectivos a atingir (conhecimentos, competências e atitudes).

2. Para combater a desmotivação manifestada por muitos docentes, não-docentes e estudantes, e estabilizar o corpo docente, será necessário:

a) Garantir a todos, sem excepção, seja qual for o curso ou a instituição em que se encontrem, razoáveis condições e ambientes de trabalho e de estudo;

b) Assegurar, em especial, aos docentes e aos não-docentes condições e incentivos de natureza vária, designadamente quanto a oportunidades de promoção, visando a aquisição de mais e melhores qualificações e a melhoria do desempenho profissional;

c) Garantir a todos os docentes a vinculação estável à função pública, após terem completado com êxito um período probatório de duração máxima de 3 anos, e assegurar-lhes mecanismos transparentes e equitativos destinados à obtenção da nomeação definitiva na carreira.

3. Para melhorar a produtividade da I&DE, propõe-se:

a) Atribuir às instituições financiamentos de base significativos para investigação, de forma indexada à qualificação dos respectivos corpos docentes e de maneira a incentivar a actividade de investigação.

b) Criar, nas unidades de I&DE, um número suficiente de lugares permanentes para pessoal investigador (a quem foi reconhecido mérito).

c) Dotar as unidades de I&DE de um número adequado de técnicos de investigação inseridos numa carreira própria a criar.

4. Para incrementar a cooperação institucional e promover a racionalidade da oferta de formações e a relevância social das actividades do âmbito do Ensino Superior Público, defende-se:

a) Caminhar para um Sistema de Ensino Superior Público integrado e diversificado, através da eliminação de restrições administrativas à concessão de graus académicos que passaria a ficar apenas dependente da verificação de condições a fixar.

b) Criar incentivos ao estabelecimento do diálogo entre instituições da mesma área temática ou da mesma região (universitárias e politécnicas).

5. Para desenvolver e consolidar uma cultura de promoção do rigor, da responsabilidade, da racionalidade e da qualidade, será necessário:

a) Criar uma Alta Autoridade para a

Ciência e para o Ensino Superior, concebida como órgão uninominal, com competências para detectar disfunções, irregularidades e injustiças; propor às entidades competentes medidas para saná-las; servir de instância para a resolução de conflitos e velar pelo normal funcionamento das instituições da Ciência e do Ensino Superior;

b) Tornar mais eficazes e equitativos os processos de avaliação de instituições e de cursos, reavaliando a composição das comissões de avaliação, no sentido de reforçar a sua isenção e a sua adequação à necessidade de formular juízos sobre a relevância, tanto a académica, como a social.

c) Identificar, com clareza, as debilidades a necessitarem de correcção, em cada curso ou instituição, e aprovação pelo Governo de Contratos Programa que facultem o apoio financeiro necessário para o resolver as dificuldades detectadas.

Ensino Superior Particular e Cooperativo:

1. Para a criação, nas instituições do ESPC, de corpos docentes próprios e adequadamente qualificados, propõe-se que seja exigida a existência de um número mínimo de docentes, em regime de tempo integral, adequadamente qualificados, a fixar atendendo à natureza dos cursos ministrados e ao número de estudantes que os frequentam.

2. Para aumentar a actividade de investigação nas instituições do ESPC, deve ser exigido às instituições, para que possam atribuir os graus académicos de mestrado e de doutoramento, em determinada área científica, a existência de actividades de investigação relevantes nessa área e não, meramente, a existência de um número suficiente de docentes com as qualificações de mestre ou de doutor.

3. Para aumentar a estabilidade de emprego e a motivação dos docentes, e concomitantemente a qualidade do seu trabalho, deve ser, urgentemente, publicado um instrumento regulador da contratação e da carreira dos docentes do ESPC. ▮



D. A(s) dinâmica(s) da FENPROF e dos seus Sindicatos e a transformação da sociedade

A FENPROF, enquanto estrutura sindical representativa de todos os docentes portugueses, tem como sua principal preocupação a defesa dos direitos sócio-profissionais dos professores, mas também uma acção firme e decidida em defesa de uma escola pública de qualidade, democrática no seu acesso e com as condições necessárias para o sucesso de todas as crianças e jovens do País. Esta visão do que é a sua acção sindical comporta, desde logo, uma componente que recusa o corporativismo para abranger um conceito alargado de que o seu combate é mais geral, envolve toda a sociedade e visa o desenvolvimento harmonioso de Portugal como país independente e que aposta nos seus recursos humanos como o capital mais rico que qualquer país pode ter. A Marcha Nacional pela Educação, dinamizada pela FENPROF e à qual aderiram como promotores um conjunto significativo de organizações da sociedade envolvendo professores, estudantes, pais, trabalhadores e ainda diversas individualidades de reconhecido mérito, é um exemplo claro do modo como entendemos a educação no conjunto da sociedade portuguesa.

Contudo, se a educação é hoje reconhecida por todos como um elemento essencial para o desenvolvimento do País, a FENPROF entende, também, que a sua acção tem que ser mais ampla e atingir patamares que impliquem a transformação da sociedade no seu conjunto, de forma a que seja mais democrática no modo como encara os direitos individuais e colectivos dos seus cidadãos, como respeita o direito de todos e cada um ao usufruto da riqueza produzida e como protege os que são mais desprotegidos. Nesse sentido, a acção conjunta com todas as organizações cujos objectivos se compaginem com esta visão da sociedade é não só um imperativo de quem tem uma visão abrangente da sua intervenção, mas uma necessidade face às forças dominantes que negam uma sociedade amplamente solidária e onde todos tenham lugar no esforço da sua construção e no usufruto dos seus bens.

Num mundo globalizado e interdependente, esta visão não pode ser confinada a um país ou a uma região. Ela tem hoje que ser encarada à escala

planetária de modo a que o mundo em que vivemos seja, também ele, mais democrático e mais justo. A solidariedade com todos os povos que sofrem violências, sejam elas fruto de políticas neo-liberais ou de políticas belicistas actualmente em curso, a solidariedade com os trabalhadores de outros países, a luta por um mundo capaz de construir uma cultura de paz e respeitadora do ambiente, são preocupações que a FENPROF não nega antes assume como suas e pelas quais justifica a sua acção internacional.

NO PLANO NACIONAL

1. Os sócios da maioria dos Sindicatos da FENPROF (SPN, SPRC, SPGL e SPZS) decidiram a adesão à CGTP/IN. Esta questão está também em discussão nos restantes Sindicatos que integram a Federação.¹

A decisão dos associados daqueles Sindicatos funda-se na constatação de que hoje não há problemas laborais e sociais isolados. De facto, quando negociamos revisões da carreira docente ou discutimos o financiamento das escolas, falamos da importância que a educação e as condições do exercício da profissão docente assumem nas opções orçamentais do Governo e do papel do Estado na prestação de serviços públicos essenciais; quando lutamos pela vinculação dos professores e educadores contratados estamos a combater a opção neoliberal de tornar cada vez mais precários os vínculos laborais; quando recusamos o modelo de direcção e gestão das escolas e os contratos de autonomia estamos a confrontar o neoliberalismo numa das suas opções importantes - a contratualização da prestação de serviços públicos e a aplicação dos modelos de gestão empresarial nos serviços do Estado; quando negociamos as revisões anuais de salários estamos dependentes da discussão sobre política de rendimentos já antes feita entre o Governo e as centrais sindicais; quando discutimos ou negociamos um sem número de questões da política educativa estamos a questionar opções políticas tantas vezes tomadas fora do país, nomeadamente na União Europeia.

As posições, as propostas e as

reivindicações dos professores e educadores têm estreita relação com um conjunto de outras questões que dizem respeito a todos os trabalhadores portugueses e que são discutidas em instâncias de negociação e/ou concertação social nas quais os professores não tinham representação.

Nesta nova situação, a FENPROF, por intermédio dos seus Sindicatos, assume um outro e importante papel na direcção e orientação da maior organização social portuguesa - a CGTP/IN. Desta constatação resultam óbvias duas consequências:

I) as questões da educação ganharão renovada importância para a actividade do conjunto do movimento sindical

II) a acção e a luta dos professores e educadores ganhará com uma maior e melhor articulação com os restantes trabalhadores portugueses.

O combate que os professores portugueses travam face às políticas neoliberais não diz apenas respeito a questões sócio-profissionais. A defesa de uma escola pública e democrática para todos, está, desde sempre, incorporada na acção da FENPROF e dos seus Sindicatos. Mas, este objectivo estratégico diz respeito e interessa a todos os trabalhadores portugueses, pelo que a participação na vida, na reflexão e na acção da CGTP/IN deve conduzir a um maior envolvimento dos trabalhadores e da sociedade portuguesa na acção que barrará o caminho às opções neoliberais para a educação, afirmando um pensamento de rotura no plano ideológico, ao mesmo tempo que intervimos e lutamos pela defesa de direitos sociais e profissionais.

De igual forma, a acção sindical da FENPROF e a luta dos professores, articuladas e integradas na actividade da CGTP/IN, constituir-se-ão como um forte contributo para o reforço do combate que os trabalhadores portugueses travam por uma sociedade mais justa, livre e solidária.

2. Um outro importante espaço de intervenção da FENPROF é a Frente Comum de Sindicatos da Administração Pública. Esta estrutura, que inclui a maioria e as mais representativas organizações de trabalhadores que têm como empregador o Estado, é o espaço de convergência para elaboração de propostas e negociação com o Governo

relativamente às revisões salariais, condições de trabalho e outras questões comuns.

Esta convergência deve reforçar-se também no que diz respeito às iniciativas e acções de luta, sobretudo numa situação em que o Governo e a maioria parlamentar que o suporta, a coberto de cegos objectivos orçamentais, atentam contra o poder de compra dos trabalhadores da administração pública, ameaçam com a privatização dos serviços que asseguram as responsabilidades sociais do Estado e ameaçam direitos sociais e profissionais alcançados há décadas.

A convergência de objectivos e de acções implica também e naturalmente que, no seio da Frente Comum, sejam assumidas como enriquecedoras as diferentes estratégias, objectivos, ritmos e capacidade de mobilização das organizações e sectores da administração pública.

Neste contexto, a FENPROF reafirma também a sua disponibilidade para aprofundar a reflexão sobre os problemas da educação e o desenvolvimento de acções conjuntas com todas as organizações que representam trabalhadores que partilham a escola como local de trabalho.

A FENPROF considera ser necessário que a Frente Comum de Sindicatos da Administração Pública, no seu funcionamento, respeite integralmente os pressupostos e princípios que presidiram à sua criação. De igual forma, sublinhamos a urgência de um debate fraterno sobre a sua organização, funcionamento e coordenação, por forma a reforçar a dinamização e mobilização dos trabalhadores da administração pública.

3. A ofensiva que o Governo tem em marcha (já concretizada em alguns aspectos) contra a escola pública, plural e democrática reforça a necessidade de prosseguir o caminho do desenvolvimento da actividade sindical em articulação com outros movimentos sociais. As relações, a reflexão e iniciativas que a FENPROF tem vindo a desenvolver em parceria com a CONFAP, as associações de estudantes, as autarquias, as associações de deficientes e outras organizações sociais, profissionais e científicas assumem-se com um caminho que importa prosseguir.

Esta capacidade de confluência e articulação da acção deverá ser desenvolvida num conjunto de relações bilaterais e multilaterais, que respeite a identidade e autonomia de cada movimento, também “como campo de

formação é até fermentação de outros” movimentos.

4. A FENPROF assume-se, desde a sua fundação, como uma organização que assenta a sua actividade em torno de dois eixos centrais: (I) a defesa dos direitos e interesses dos professores e educadores; (II) a intervenção ao nível do funcionamento do sistema educativo e das escolas.

Estes dois eixos de intervenção são permanentemente suportados na reflexão e estudo, na luta reivindicativa e na negociação e relacionamento institucional.

No plano negocial, a FENPROF tem vindo a denunciar os efeitos negativos da excessiva pulverização de organizações sindicais de professores. Esta situação retira transparência e cria distorções nos processos negociais, de que é bom exemplo a recente negociação do novo regime de colocação de professores e educadores, no qual a FENPROF, organização por todos reconhecida como mais representativa, foi a única estrutura a não assinar o acordo com o ME.

5. É neste contexto que a FENPROF reafirma a necessidade de medição da representatividade sindical das várias organizações e a constituição de mesas negociais únicas que respeitem essa representatividade, assim como a determinação de regras claras para a celebração de acordos negociais.

6. Por outro lado, FENPROF continuará a ocupar o seu lugar em diversos espaços institucionais, nomeadamente Conselho Nacional de Educação e Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo. De igual forma, de par com a participação nos processos negociais com o Governo, devem reforçar-se os contactos com a Presidência da República, Assembleia da República, Grupos Parlamentares, Provedor de Justiça, CRUP, CCISP, órgãos do Poder Local, ANMP e ANAFRE.

NO PLANO INTERNACIONAL

1. Num mundo globalizado, onde as decisões sobre todas as questões, incluindo as de natureza educativa, são elaboradas a uma escala cada vez mais superior, importa que o movimento sindical seja, ele também, capaz de globalizar a resposta num sentido de um maior conhecimento do que se passa em cada um dos países e/ou regiões, de troca de experiências e de, caso tal seja possível ou necessário, coordenar a acção e a luta a desenvolver.

A percepção de que as respostas são hoje muito mais globais não é uma

questão nova para a FENPROF que, desde sempre, procurou integrar o movimento sindical docente europeu e internacional. A integração no Comité Sindical Europeu da Educação, estrutura da Confederação Europeia de Sindicatos, e na Internacional da Educação, central mundial da Educação, criada em 1992 e resultante da fusão de duas internacionais, é demonstrativo do interesse da FENPROF em aprofundar as relações com outras organizações congéneres de professores.

Mas a acção internacional da FENPROF não se limitou, nem se limita, à procura de uma resposta global nas questões de âmbito educativo: ela comporta, igualmente, uma forte componente de solidariedade que, se tem como causa primeira e directa, a luta dos professores em defesa dos seus direitos e, de entre eles, o direito de ensinar em liberdade, vai mais longe sempre que estão em causa os direitos de um povo à autodeterminação, à liberdade, à democracia e à defesa da sua soberania. Assim aconteceu com o apoio à autodeterminação e independência de Timor Leste, com o apoio à luta do povo palestino contra a agressão do Estado de Israel, contra o bloqueio iníquo contra Cuba, mas também na ajuda concreta à criação do Sindicato dos Professores de Timor Leste, no apoio à publicação de uma revista pedagógica do Sindicato dos Professores de Cuba, no apoio à formação de quadros sindicais e equipamentos informáticos de alguns sindicatos dos PALOP's e outras acções de solidariedade, algumas delas em resposta a apelos lançados pela Internacional de Educação.

A recente criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) teve como resposta, por parte da FENPROF, o apelo à criação da CPLP-Sindical da Educação que obteve uma resposta favorável por parte da maioria das organizações sindicais de professores e que hoje conta com a adesão de várias organizações, representando todos os países que têm o português como língua oficial, esperando-se, em breve, a entrada do sindicato timorense. A FENPROF, através de um membro do seu Secretariado assume, nesta altura, a coordenação da CPLP-Sindical da Educação.

2. A acção internacional da FENPROF para o próximo triénio deve ser prosseguida e reforçada tendo em conta os



seguintes eixos prioritários:

- reforço da participação nas estruturas internacionais de que a FENPROF é membro (Internacional da Educação, a nível mundial e Internacional da Educação-Europa e Comité Sindical Europeu de Educação, a nível europeu) quer ao nível das estruturas orgânicas, quer ao nível de grupos de trabalho sectorial ou temático como acontece já hoje com o ensino superior;

- aposta decisiva na CPLP-Sindical de Educação procurando conferir-lhe maior visibilidade a nível da sociedade de cada um dos países envolvidos, institucionalizando-a efectivamente, mas, igualmente, procurando impor

junto dos diferentes governos a sua voz como a de um parceiro indispensável na definição das políticas educativas. O reforço da cooperação e solidariedade entre todas as organizações envolvidas, em particular nas áreas da formação sindical e de professores, será outro dos objectivos que a FENPROF procurará desenvolver no âmbito da CPLP-Sindical da Educação;

- desenvolvimento de uma solidariedade activa com todos os povos em luta pela sua autodeterminação e pelo respeito da sua soberania e com as organizações sindicais de professores que lutam pela garantia dos direitos dos professores e por um ensino demo-

crático e de qualidade. Neste particular, a FENPROF manterá o seu firme apoio à luta dos povos palestino, pelo direito à sua independência, e cubano, pelo direito à sua soberania e contra o bloqueio económico de que é vítima há mais de 40 anos;

- manutenção das boas relações que a FENPROF tem com diversas organizações sindicais de países mais longínquos, em particular, pelos laços históricos e culturais que nos unem, com os do continente latino-americano.

(1) Como decorre dos estatutos da CGTP/IN, a FENPROF não pode colocar a questão da filiação, uma vez que na central sindical não podem filiar-se federações. |

Notas