

# ensino **SUPERIOR**

revista do SNESup



## **SUBFINANCIAMENTO CRÓNICO**

**Equilíbrio orçamental**  
Gonçalo Leite Velho

**Fundações sem  
fundamentos**  
Manuel Pereira dos Santos

**A Conferência  
Internacional do  
Trabalho na Academia**  
Hermes Costa



## Saldos de ingerência

Ao arrepio do senso comum, uma máxima paradoxal e lacônica que se aplica à gestão das Instituições de Ensino Superior (IES) torna evidente que cada centímo poupado é um centímo perdido.

Os excedentes orçamentais e os generosos saldos de gerência das IES, de que nos fala Gonçalo Leite Velho no nº 59 da *Ensino Superior – Revista do SNESup*, são hoje o principal fator de subfinanciamento do ensino superior.

Sempre atentas, ao longo dos anos, as Finanças foram cortando nos orçamentos de cada vez que as IES manifestavam capacidade de poupança. E sempre, como é o caso atual, que o Ministro e o ministério do ensino superior não tinham peso nem relevância política essa decisão das Finanças apresentou-se sob a capa de uma insuspeita e inconteste sensatez.

De que vale os reitores gritarem que não têm dinheiro num quadro de geração de generosos excedentes orçamentais e de saldos de gerência? Sabe o povo e sabem os Ministros das Finanças que quando não se tem realmente dinheiro é impossível poupar. Sabemos todos, sobretudo depois da tragédia dos resgates dos bancos, que quem poupa se arrisca a ser roubado por aqueles que controlam as poupanças. Mas também sabemos bem que haverá sempre alguém que paga a conta.

Os saldos e os excedentes orçamentais legitimam a ingerência das Finanças nas IES. Uma ingerência que se traduz na progressiva demissão do Estado. E o que se perde com essa ingerência não é apenas dinheiro. Perde-se algo muito mais importante. As poupanças têm sido feitas à custa do congelamento de concursos. Quer de concursos que garantam que as IES alcancem o patamar legal de 50% dos docentes nas categorias de catedrático e associado. Quer de concursos que permitam a entrada de professores auxiliares de

carreira contribuindo para rejuvenescer o corpo docente e para sustentar um ensino qualificado. As poupanças têm sido também feitas à custa da precarização das profissões docentes e científicas. Na infografia presente neste número da revista revelamos indicadores que contextualizam as poupanças e os seus custos.

As universidades que mais poupam, e que poupam sobretudo com os seus recursos humanos, conseguem até contratar mais pessoas que aquelas que saem em cada ano, assegurando taxas positivas de cobertura. O custo do milagre gestor é, no curto prazo, a precarização do emprego. E, no longo prazo, a destruição de massa crítica e de capacidade de captação de financiamento competitivo.

No poupar é que estão as perdas. As que já se veem e as que ainda vão causar grandes danos. A culpa dessas perdas é tanto de quem poupa a qualquer preço quanto daqueles que se aproveitam oportunisticamente dessas poupanças para fazer mais cortes.

Manuel Pereira dos Santos questiona neste número da *Ensino Superior* os fundamentos das universidades fundação. Rafael Mocarzel aborda a missão das universidades no domínio da formação de mestres e doutores. Hermes Costa retrata uma experiência de simulação sobre o futuro do trabalho. Paulo Ferreira da Cunha alerta-nos para a necessidade de plantar jacarandás no nosso inferno. Damos ainda conta de uma intervenção de José de Faria e Costa, na sua qualidade de Provedor de Justiça, relativa ao combate à precarização do emprego docente.

Desejamos **Boas Festas e um Feliz 2018**, esperando os contributos dos leitores para os próximos números.



PAULO PEIXOTO

PAULO.PEIXOTO@SNESUP.PT

## Uma Lei de Equilíbrio Orçamental

GONÇALO LEITE VELHO

A situação de excedentes orçamentais (ou superávits), bem como a acumulação de saldos de gerência, cria um paradoxo perante o cenário de subfinanciamento crónico do sistema português de Ensino Superior e Ciência. Qualquer pessoa percebe o olhar incrédulo do técnico da Direção Geral de Orçamento quando ouve falar de subfinanciamento e verifica elevados excedentes orçamentais e generosos saldos de gerência.

Dado que se tratam de técnicos, o seu olhar clínico cedo percebe que se tratam de excedentes que têm sido acumulados por via de contenção de despesa, sendo que deles resulta apenas um fenómeno de acumulação. Ora, qualquer economista percebe o problema de uma orientação rentista por parte das instituições de ensino superior. Para uma explicação simples basta pesquisar pelo que Keynes designou como “eutanasia do rentista”.

Quando temos instituições de ensino superior a acumular saldos e a avolumar excedentes em período de emergência financeira e a investir o seu excedente orçamental em títulos do Tesouro, percebemos que o entesouramento e a financeirização chegaram ao Ensino Superior português.

As externalidades destas decisões fazem-se sentir num setor que tem como responsabilidade a valorização daqueles que o procuram. Os efeitos de desvalorização salarial sobre o pessoal docente e de investigação não são matéria de lana-caprina. Eles têm sérias implicações sobre o geral da sociedade, nomeadamente no valor da qualificação.

Que a atenção dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino superior se dirija ao património imobiliário e ao reforço dos vencimentos e do poder dos administradores, demonstra o sentido de uma orientação onde os docentes e os investigadores são encarados como despesa. Se dúvidas houvesse, basta verificar a forma como foi rejeitada a aplicação dos saldos de gerência em vencimentos e outras despesas com pessoas.

Os atrasos na implementação da lei de estímulo ao emprego científico são mais uma demonstração. Apesar de

estarem alicerçados em financiamento comunitário, que significa mais receitas, continuam as resistências. As instituições recusaram-se a investir (mesmo que com retorno futuro) e preferiram entesourar. Cada vez mais as pessoas são vistas como uma despesa. Isso é significativo.

O debate sobre o Orçamento de Estado para 2018 trouxe à luz do dia estes problemas, ao mesmo tempo que revelou outros sintomas.

Os dados da OCDE demonstram que somos o país onde o Estado menos investe no Ensino Superior. O valor de 0,8% contrasta com os mais de 4% investidos em países como o Chile, ou a Nova Zelândia (que estão muito longe de poderem ser considerados Economias Coordenadas de Mercado). Contudo, quando olhamos para a despesa com o Ensino Terciário, verificamos que Portugal sobe vários lugares e apresenta um valor de investimento de 1,2% do PIB.

Para perceber esta diferença deveremos entender o que é medido e em que escala. No primeiro caso, estamos a falar da responsabilidade do Estado e das prioridades que são colocadas ao nível de Orçamento de Estado (no caso português, uma evidente falta de responsabilidade e de prioridade). No segundo caso, verificamos um valor que inclui a participação das famílias e os resultados dos projetos de investigação (incluindo o financiamento por fundos estruturais europeus).

A composição do orçamento demonstra como o Estado se desresponsabilizou do Ensino Superior e Ciência. O ónus pesa agora sobre as famílias (através das propinas) e os docentes e investigadores (através do financiamento comunitário a projetos de I&D).

Por outro lado, a repartição do orçamento pelos diversos estabelecimentos de ensino superior, bem como a sua evolução histórica, demonstra outros desequilíbrios que estão incrustados no Ensino Superior e Ciência. É um problema crónico que afeta as instituições mais frágeis, acentuando periferias.

Todas estas situações representam desequilíbrios que têm de ser corrigidos. O Orçamento de Estado é um instrumento fundamental para a correção destas situações, sendo um instrumento

de política económica (e de economia política), mas não chega.

Está ainda por construir uma verdadeira Lei de Equilíbrio Orçamental para o setor. Para tal é fundamental perceber que este conceito não reporta apenas para a equivalência entre valor de despesa e valor de receitas. Os problemas existem e estão no interior quer das despesas, quer das receitas.

Na despesa temos de perceber que as pessoas são o valor maior para uma instituição de ensino superior. Significam ao mesmo tempo um investimento, tendo demonstrado a sua capacidade de produzir um impacto social determinante, com consequências económicas óbvias. Por isso, é fundamental agir no sentido da valorização, sob pena de o próprio Ensino Superior perder o seu sentido.

Na receita é preciso que o Estado passe o Ensino Superior e Ciência a prioridade de facto. Contam as ações e não apenas as palavras. Tal significa um reforço efetivo da receita proveniente da Administração Central, contrariando a alavancagem que tem sido construída sobre o financiamento comunitário e as famílias.

As debilidades da economia portuguesa acentuam a necessidade desta aposta. Tal como já se percebeu pelo fim da fábula das Fundações. Ainda hoje elas reclamam pelo pagamento de um “dote” pelo Estado. Os valores incipientes do mecenato e os baixos valores da Venda de Bens e Serviços demonstram que o Ensino Superior e Ciência assenta essencialmente sobre o financiamento público (nacional e comunitário) e nas propinas.

Só se podem tomar boas decisões económicas se soubermos conjugar o que se encontra institucionalizado, com o que é melhor que se institucionalize. Temos de analisar as externalidades de todas as decisões que são tomadas, para perceber as suas consequências e relação de custo-benefício. Não se trata de um trabalho fácil, mas é o trabalho que tem de ser feito, para bem do Equilíbrio Orçamental do país e do seu Ensino Superior e Ciência. •



### Vida Sindical

Resolução do Conselho Nacional do SNESup



### Temas atuais

A Conferência Internacional do Trabalho na Academia: uma simulação inédita sobre o futuro do trabalho



### Organização do ensino

Fundações sem fundamentos E sem fundos... Ou as razões porque sou contra as fundações...

Relatos do bule ou Jacarandás no inferno



### Secção jurídica

Carta do Provedor de Justiça ao Reitor da Universidade de Coimbra

#### SEDE NACIONAL

Av. 5 de outubro 104, 4º 1050-060 Lisboa  
 Telefone: 217 995 660  
 Fax: 219 995 661  
 Email: snesup@snesup.pt  
 Coordenadas - 38.742787 N - 9.1485938 W

#### SEDE DE COIMBRA

Rua do Teodoro, 8 3030-213 Coimbra  
 Telefone: 239 781 920  
 Fax: 239 781 920  
 Email: snesup.coimbra@snesup.pt  
 Coordenadas - 40.12101 N - 8.24385 W

#### SEDE NO PORTO

Pr. Mouzinho Albuquerque, 60, 1º (Rotunda da Boavista) 4100-357 Porto  
 Telefone: 225 430 542  
 Fax: 225 430 543  
 Email: snesup.porto@snesup.pt  
 Coordenadas - 41.1579648 N - 8.6304681 W

**FCT, SOB ESCRUTÍNIO**

Perseguições a bolsaios, atrasos reiterados no pagamento de bolsas, levam SNESup e ABIC a audição conjunta no Parlamento.

Foi visível a dificuldade na apresentação de respostas válidas por parte da atual Direção da FCT que procurou “interpretações” da Lei, para justificar aquilo que entendemos como uma desabusada discricionariedade perante situações análogas de bolsaios que mantiveram a sua ligação a Centros de Investigação.

O resultado da audição foi o anúncio da retirada de confiança política da parte de BE, PSD e CDS. Mais uma vez o Partido Socialista deverá ficar isolado a procurar manter o injustificável. Resta saber o que decidirá o ministro Manuel Heitor quanto ao destino dos dois bolsaios. Essa sua decisão servirá para perceber como lida com aqueles que intervêm como cidadãos no exercício da democracia.

**PREVPAP, AINDA**

O SNESup continua atento à regularização do emprego científico no âmbito do PREVPAP. À denúncia da precariedade no Ensino Superior, que teve como corolário a promulgação do diploma, tem-se sucedido o nosso acompanhamento relativo à tramitação processual dos associados, bem como a ação vigilante que contrarie tentativas institucionais – veja-se o caso da Universidade de Coimbra ou da de Évora – de usurpação de funções, perante uma lei que enunciava claramente que a regulamentação é de competência ministerial.

Não contentes com a usurpação de funções, assiste-se à regulamentação *contra legem*, restringindo direitos vários nomeadamente em questões de remuneração (incluindo o estabelecimento de *overheads*,

ou restrições ao pagamento de subsídio de refeição no caso de Coimbra), ou estabelecendo parâmetros de avaliação genéricos, não partindo das funções exercidas e dos projetos de pós-doutoramento que estão a ser desenvolvidos.

O texto final, entretanto publicado, da Proposta de Lei 91/XIII, que estabelece os termos da regularização prevista no PREVPAP, não deixa margem para dúvidas: estão incluídas as carreiras especiais, bem como os organismos de ensino superior e ciência, envolvendo as universidades em regime fundacional. Estão também incluídos os vínculos a tempo parcial.

O processo ganha também uma maior transparência, tornando obrigatória a divulgação dos números de casos apreciados pelas CAB e a fundamentação a acompanhar as decisões e homologações ministeriais.

É fundamental assegurar a justiça deste processo. Temos de lutar para que cada um tenha direito à real análise da sua situação. É fundamental que demonstremos que esse é um direito que não pode ser alienado.

O incumprimento na implementação da Lei de Emprego Científico já ultrapassou todos os limites.

O RJIES não pode validar a existência de um estado dentro do estado, como que criando um regime fora-da-lei.

A concentração de quarta-feira, dia 25 de Outubro, pelas 17h:30 na Av. 5 de Outubro, em frente à CAB-CTES, foi a manifestação inequívoca da nossa força e da certeza das nossas reivindicações.

**AS LUTAS CONVERTEM-SE EM VITÓRIAS**

O SNESup recebeu recentemente mais uma decisão favorável relativamente ao direito à transição para a carreira com remuneração por obtenção do grau de doutor no ano de 2012.

Como oportunamente comunicado, o Tribunal Administrativo do Círculo de Lisboa proferiu sentença em processo intentado contra a Universidade Nova de Lisboa onde o SNESup peticionava o reconhecimento “do direito dos docentes associados do Autor com a categoria de assistentes ou de assistentes



FOTO: NICOLAS ALEJANDRO - VIA VISUALHUNT.COM

convidados, vinculados contratualmente à Ré, à transição para a categoria de professor auxiliar pela aquisição do grau de doutor durante o ano de 2012, desde que verificados os restantes requisitos exigidos pelo regime transitório previsto no DL n.º 205/2009, de 31 de agosto, na redação resultante da Lei n.º 8/2010, de 13 de Maio, bem como à percepção da remuneração mensal devida por tal categoria”.

Além do mais, a sentença invoca a inaplicabilidade, a estes casos dos n.ºs 6, 7 e 8 do artigo 20.º da Lei do Orçamento de Estado para 2012 que as instituições afirmavam que proibia a transição para categoria superior com a respetiva remuneração por obtenção do grau de doutor aos docentes em regime transitório.

De tal decisão ressalta que efetivamente existe o direito à transição com remuneração sob pena de violação do princípio da igualdade vertido nos artigos 13.º e 59.º/1a) da Constituição.

A sentença em causa conclui, pois, pela não aplicação a estes casos dos n.ºs 6, 7 e 8 do artigo 20.º da Lei do Orçamento de Estado para 2012, reconhecendo, pois, o direito a ser-se remunerado pela categoria, referindo que a Lei do Orçamento de Estado não “(...) apresenta e nós não descortinamos qualquer

justificação minimamente enquadrável nas máximas constitucionais e metódicas da igualdade e da proporcionalidade”.

Também em igual sentido defendido pelo SNESup foram já decididos os processos relativos ao Instituto Politécnico de Santarém, Castelo Branco e Viana do Castelo todos transitados em julgado.

Estão o SNESup e os seus advogados de parabéns, e viram os seus associados justiça feita.

**REGULAMENTAÇÃO DA LEI 57/2017 OU A TENTATIVA DA SUA DESVIRTUAÇÃO**

O atraso na regulamentação prevista no art.º 15.º da Lei 57/2017 tem consequências que começam a vislumbrar-se na actuação de alguns dirigentes que preferem contornar a lei à medida de uma visão enviesada e prepotente alimentada pelo RJIES.

A prová-lo temos as declarações do reitor da Universidade de Lisboa. O “não estou muito interessado em contratar investigadores” (Entrevista ao Público de 20/09/2017) é a deliberada subversão ao espírito da Lei 57/2017.

Em vez de contratos que substituem bolsas, assistimos à abertura de concursos de

progressão na carreira, para a categoria de Associado no Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa. O resultado será obviamente nulo caso se dê provimento a opositores que já estão na carreira. Só podem concorrer aqueles que nela não ingressaram, sendo esse o propósito do diploma. Qualquer concurso que não obedeça a este princípio será impugnado e o SNESup intentará nesse sentido.

**O QUE FAZEM ALGUMAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COM O SUPERAVIT ACUMULADO?**

A julgar pelas evidências, nada. Afinal de quem é a culpa? Da tutela que olha para o *superavit* como algo intocável ou dos reitores que preferem acomodar-se e deixam o mérito dos colegas malbaratado?

A existência de *superavit* orçamental no sistema de Ensino Superior mais subfinanciado da OCDE, o português, é gritante, se considerarmos que ele não serve o mérito dos docentes das suas instituições.

É inaceitável que os reitores que tantos obstáculos criaram à conversão de bolsas em contratos, que promovem contratos sem remuneração, que tanto dizem aos seus colegas que não há dinheiro para progressões remuneratórias, ou de categoria, estejam sentados sobre um pote de acumulação de *superavit*, que em alguns casos alcançam já os 100 milhões de euros em saldos de gerência.

Note-se que alguns destes saldos acontecem nas mesmas universidades onde os Diretores denunciaram roturas financeiras.

O sistema de Ensino Superior como um todo apresentou um *superavit* de 67 milhões de euros, isto quando os dados da OCDE demonstram o seu subfinanciamento crónico e os desequilíbrios são por demais evidentes.

Os dados da DGAEP demonstram que são precisos apenas 17 milhões de euros para o descongelamento das progressões remuneratórias.

Comparem-se os 67 milhões de euros de *superavit* com os 17 milhões de euros necessários às progressões remuneratórias.

Acresce ainda que está previsto um



reforço orçamental para os Estabelecimentos de Ensino Superior. O CRUP indicou a necessidade de um aumento de 100 milhões de euros. Mesmo que fossemos mais contidos e o aumento estivesse na casa dos 50 milhões de euros, teríamos 117 milhões de euros.

O ano de 2018 tem de ser o ano do prémio ao mérito. Quando dizemos mérito não estamos a falar das progressões remuneratórias automáticas que a maior parte dos dirigentes guardaram para si próprios (e ainda queriam impor um sistema de quotas aos demais). Estamos a falar do prémio pelo trabalho que tem permitido o aumento do número de alunos, dos resultados dos projetos de investigação, da captação de financiamento externo e, sobretudo, do trabalho de docência e investigação que nos assoberba.



## Resolução do Conselho Nacional do SNESup

23 DE SETEMBRO 2017

Tendo em conta o quadro de subfinanciamento do ensino superior público português, o qual apresenta a mais baixa percentagem de despesa pública (0,8%) dedicada ao ensino superior de toda a OCDE (cuja média é de 2,3%); Considerando o desinvestimento acentuado no ensino superior, num corte que chegou a alcançar os 30%;

Dado que todo este quadro de subfinanciamento tem graves prejuízos nos diversos indicadores de qualificação da população portuguesa;

Verificando-se profundos desequilíbrios na relação entre receita e despesa dos organismos de ensino superior público;

Sendo que diversos organismos de ensino superior público apresentaram assinaláveis *superavits*, os quais se conjugam para uma considerável acumulação de saldos de gerência;

Verificando-se um *superavit* no total conjugado das contas dos diversos organismos de ensino superior, o qual totalizou 67 milhões de euros no ano de 2016;

Dado que os rácios estabelecidos nos estatutos das carreiras docente (universitária e politécnica) não têm sido cumpridos, quer na deficitária percentagem de docentes nas categorias de Associado, Catedrático, Coordenador e Coordenador Principal, quer para a excessiva percentagem de docentes convidados;

Tendo em conta a considerável perda de poder de compra e desvalorização produzida pelos cortes salariais, congelamento das carreiras e impedimento de progressões remuneratórias;

Sendo que os diversos organismos de ensino superior têm vindo a degradar consideravelmente as condições de docência e investigação, propondo sucessivamente maiores horários de trabalho, com menores vencimentos e em condições cada vez mais precárias;

Visto que os encargos com as progressões remuneratórias das carreiras docentes (universitária e politécnica) para a totalidade do sistema de ensino superior público é estimado em apenas 17 milhões de euros (dados da DGAEP), os quais têm completo provimento pelos referidos 67 milhões de euros



de *superavit*, aos quais acrescem os previstos 50 milhões de euros de reforço orçamental;

O Conselho Nacional do SNESup, reunido no dia 23 de setembro de 2017, decidiu:

Reivindicar o reforço do financiamento do sistema de ensino superior para os níveis competitivos com os demais países da OCDE, para um mínimo de 2% da despesa pública;

Recuperar até ao final da legislatura os valores de transferência da Administração Central para os que se verificavam no ano de 2010, sendo que tal é suportado, inclusivamente pelo número de alunos;

Exigir que a gestão dos organismos de ensino superior não esteja centrada numa lógica de cortes e acumulação de *superavites*, particularmente à custa da redução de salários e degradação das condições de trabalho de docentes e investigadores e impedindo a renovação de quadros e a devida capacitação dos organismos de ensino superior para cumprirem adequadamente a sua missão;

Exigir o imediato desbloqueio das progressões da carreira, com o pagamento integral e imediato dos valores devidos pelos efeitos da avaliação de desempenho, bem como a urgente abertura de concursos para as categorias de Associado, Catedrático, Coordenador e Coordenador Principal, por forma a cumprir com os rácios estabelecidos por lei até ao final da legislatura. •

# FUNDAÇÕES SEM FUNDAMENTOS E SEM FUNDOS... OU AS RAZÕES PORQUE SOU CONTRA AS FUNDAÇÕES...

Para que fique claro desde já, refiro-me, obviamente, às “**Fundações públicas de direito privado**”, uma “*figura de estilo*” introduzida pelo RJIES, e que pode constituir (e já constitui para 3) o regime legal das Universidades em Portugal. **E EU SOU CONTRA.**

## (I)

Mas para que fiquem claras as razões que me fazem ser contra estas Fundações, vou começar por explicitar algumas razões que não são essas que me fazem ser contra:

### 1.

Não sou contra as Fundações em geral: aliás as Fundações (tal como as Associações Mútuas, e

mais tarde as Cooperativas) fazem parte do espólio da esquerda (e sobretudo do sindicalismo) enquanto forma de organização e funcionamento colectivo, para defender e fazer prosperar bens e interesses comuns, sobretudo em sociedades democráticas, mas em que nem a esquerda nem o movimento sindical eram propriamente acarinhados;

### 2.

Não sou contra as “Fundações públicas de direito privado” porque elas sejam “supostamente privadas”, porque isso é falso, e as 3 que já estão constituídas e as que estão em (eventual) formação mantêm a característica de serem integralmente públicas; não se pode assim simplisticamente confundir a contestação à transformação das Universidades em Fundações com a defesa da Universidade Pública.



M. PEREIRA  
DOS SANTOS

### 3.

Não sou contra um Conselho de Curadores, que existe em todas as Fundações (mesmo nas privadas), pois este tem sobretudo funções para impedir que a Fundação se afaste da missão principal que determinou a sua criação, como consta das regras que regem as Fundações (todas, não só estas em particular);

### 4.

Não considero uma “ingerência” ou “governamentalização” o facto do Governo nomear os curadores (embora conheça soluções que preferiria de nomeação mista), pois o Estado continua a ser o principal financiador daquelas Fundações;

### 5.

Não sou contra porque o Conselho de Curadores vá passar a gerir a Universidade, passando por cima das decisões do Reitor e do Conselho Geral, pois aqueles constituem sobretudo uma Administração, e nas empresas as administrações não têm qualquer vocação a substituir-se às Direcções enquanto elementos executivos que tomam as decisões de gestão do dia-a-dia;

### 6.

Também não é porque as Fundações possam criar uma “carreira docente privada paralela” (a que me oponho), mas porque é falso que isso constitua uma diferença para as restantes Universidades (não-fundacionais), pois todas podem, por verbas próprias, fazer isso (o que é mau!)... e o que as Fundações terão é mais verbas próprias que as restantes Universidades, pois essa foi uma das condições para poderem optar por esse regime;

### 7.

Finalmente, ao invés de posições conservadoras frequentes, não é porque eu prefira sempre manter tudo na mesma, e defenda permanentemente o “status quo”, considerando que todas as mudanças são para pior, mesmo quando fico a defender aquilo que combati quando surgiu.

## (II)

Vou então referir quais são as minhas verdadeiras razões para me opor a que as Universidades se transformem em Fundações. E aqui quero referir que o debate é, para mim, sobretudo **político, de ideias e não de “medos”** (embora se deva estar atento a cenários possíveis de evoluções “inconfessáveis” e degradantes para o sector, mas que não constituem o panorama actual... pelo menos para já!).

### 1.

O princípio em si de que uma instituição, mesmo (ou sobretudo) se pública, passa a ser bem gerida se utilizar as regras da gestão empresarial e privada, levanta-me logo 2 objecções:

- Se essas regras são melhores para o funcionamento das instituições, por que razão não se aplicam a todas elas, independentemente de serem Fundações ou não?
- A gestão à frente do BPN e do BPP era privada, ou não?

### 2.

O princípio de que as Fundações podem gozar de maior autonomia, sobretudo financeira e patrimonial, levanta-me outras 2 dúvidas:

- Se essa autonomia é melhor para o funcionamento das instituições, por que razão não se aplica a todas elas, independentemente de serem Fundações ou não?
- Se a autonomia das Universidades portuguesas está inscrita na própria Constituição (art.º 76, nº 2), para que serve a autonomia “a mais” concedida às Fundações?

### 3.

O princípio de que, dada a diversidade das instituições, “o financiamento do ensino deva ser feito com base em contratos negociados com cada uma das instituições”, em vez de ser calculado numa fórmula única, que supostamente leva à criação das tais Fundações; coloca-me duas questões: ›

- Se esse princípio é melhor para o funcionamento das instituições, por que razão não se aplica a todas elas, independentemente de serem Fundações ou não?
- Porquê a mudança de regime, se o mesmo Governo que fez a lei foi capaz de negociar contratos – os de confiança, por exemplo – com as Universidades não fundacionais?

#### 4.

O princípio muitas vezes referido (e a que adiro integralmente, enquanto cidadão e académico) da “*accountability*” – cuja tradução mais próxima seria algo como “*prestação de contas + transparência*” – que deve impregnar todas as Universidades (bem como todas as instituições que prestam um serviço público!) é um objectivo positivo. Por isso sou a favor da contratualização das relações entre o estado - a tutela, portanto – e as Universidades. Restam-me 2 problemas (múltiplos):

- Se esse princípio de transparência favorece o melhor funcionamento das instituições, por que razão não se aplica a todas elas, independentemente de serem Fundações ou não?
- Como se coaduna o facto de serem ainda hoje totalmente “*secretos*” os contratos estabelecidos entre o Ministério e as Universidades que se tornaram Fundações, com o desejado objectivo de “*accountability*”? Que há a esconder? Os contratos foram cumpridos? Sê-lo-ão alguma vez, em tempos de crise?

#### 5.

Não concordo com o princípio de que “*a liderança das instituições, seja genericamente considerada fraca, devido ao método de eleição do Reitor e da forte colegialidade na tomada de decisões*”, não vejo nenhuma contradição entre colegialidade e liderança (mesmo forte) ou democracia, e mais uma vez tenho 2 dificuldades para entender:

- Mas se esse princípio de liderança forte fosse melhor para o funcionamento das instituições, por que razão não se aplica a todas elas, independentemente de serem Fundações ou não?

- Creio também que conheço algumas “*lideranças fortes*” (até obtidas por via eleitoral, como Hitler, ou por golpe de estado, como Salazar e Franco... mas seria fácil alongar a lista!) que não acho especialmente “*recomendáveis*” como solução (pois “*custaram*” mais de uma dezena de milhões de vítimas, e algumas meio século para nos livrarmos delas!); não será outro o problema da (falta de) liderança?

#### 6.

Uma “*Fundação-sem-fundos*” (um produto genuinamente português!) não será um tanto como uma cesta sem fundo? Nem levará a um “*beija-mão*” ministerial (perdão, um contrato) em cada período de financiamento? Onde fica a “*autonomia financeira*”... dependente da boa vontade da tutela?

### (III)

Vou ainda fazer “**2 pequenos alertas**”:

#### 1.

Isto da Constituição impedir a subida das propinas acima da inflação, e dos alunos só pagarem 15% do seu custo de formação anual é um absurdo nos dias que correm! E têm de contribuir para a austeridade nacional e para pagar os custos do BPN também. Então, vamos a isso?

#### 2.

Quando os alunos puderem pagar 40 a 50% do seu custo de formação, isto das Universidades (quer Fundações ou não... mas mais fácil com estas últimas!) fica um “*negócio apetecível*” para se poder “*valorizar*” (no sentido “*bolsista*”, não no bíblico) o conhecimento... Por quê “*privarmo-nos de Fundações Privadas de Direito Privado*”?

### (IV)

Por fim, quero confessar aqui ainda **as minhas “preferenciazinhas ideológicas”** (se assim se lhes pode chamar, e não incomodar muito que eu persista em mantê-las), apresentadas em crescendo de relevância:

#### 1.

Sou totalmente contra que se coloquem exclusivamente “*gestores*” (uma classe “*pura*” e sem atavismos académicos!), que sejam “*profissionais*” (o que os universitários parece não serem nessas funções) e de preferência “*privados*” (triplemente “*puros*”!) para gerirem instituições não empresariais nos domínios da educação, ciência e cultura... e, portanto, as Universidades. Parece que, pela ausência dos tais gestores, estas tais “*cauquéticas instituições*” (ou universidades) têm tido dificuldade em manter-se ao longo dos anos – dificuldades essas que, para algumas, se arrastam há várias centenas de anos, imaginem! – pois apenas têm sido dirigidas por académicos, docentes e investigadores, que nada sabem do que deve ser exigido a uma destas instituições!!! As Universidades de hoje têm todas certamente professores de gestão em excelente posição para colaborar nas tarefas de gestão... sem ignorarem as “*peculiaridades*” da missão da Universidade, em termos de responsabilidade social, e funções de ensino e investigação. De facto, considero que o FMI não faria melhor... do que os professores que as criaram e fizeram crescer ao longo do último milénio!

#### 2.

Uma Universidade sempre foi (e é... ou deve ser) um lugar de produção e transmissão de conhecimento. Esta actividade só se desenvolve em “*meio próprio*” (ou seja, uma “*cultura*” de questionamento, dúvida sistemática, pensamento livre, cooperação entre iguais (em dignidade) – isto tudo é o que hoje se costuma apelar de **LIBERDADE ACADÉMICA** – e muito muito estudo, dos professores/investigadores e dos alunos! [Também reconheço que nalgumas se privilegia mais a “*mediocridade*”, o “*faz-de-conta*”, a intriga palaciana, o nepotismo, o “*mandarinato académico*”, em resumo, o que se pode chamar **delinquência académica**, todo um conjunto de valores muito pouco de acordo com a imagem anterior: todos conhecemos situações destas, de instituições que delapidam o nome de Universidade. Estas, de facto, mesmo por vezes sendo públicas, parecem empresas ao serviço de interesses bem particulares e/ou pri-

vados, dos seus membros ou de outros... e talvez lhes conviesse a tal gestão empresarial!]

#### 3.

A Ciência (e o conhecimento) não tem nacionalidade, cor, género, status social, preferência sexual, política ou religiosa... mas nem todos assim pensam! Pertence a todos, todos podem contribuir, e deve ser partilhada por todos, e estar ao serviço do bem-estar de todos (mesmo dos que não pensam assim!). Uma “*gestão privada*”, baseada numa “*liderança forte*” - (quase) não respondendo a ninguém pelas suas decisões – será capaz de me garantir a **IGUALDADE DE OPORTUNIDADES** (inscrita no art.º 76 da nossa Constituição) entre todas as categorias de “*minoritários*” (ou “*diferentes*”, ou “*estranhos*”) referidas acima? **Pois eu, português, branco, homem, pequeno-burguês, heterossexual, esquerdista e ateu...** (praticamente com todos os atributos preferenciais, excepto nos parâmetros de avaliação “*religião*” e “*política*”)... **permito-me descrever e duvidar!** E como eu muitos...

#### Nota do autor:

- Este texto foi escrito (e publicado num blogue) há 6 anos, quando o autor era dirigente sindical do ensino superior, cargo que já não exerce.
- O texto, estranhamente (ou talvez não!) mantém toda a sua atualidade... pois esta realidade praticamente não foi alterada nos quatro anos e meio de governação da troika... e os problemas mantiveram-se os mesmos... ou pioraram...
- Há pequenos detalhes “*históricos*”: já não são 3, mas 5 as Universidades-fundação; quanto a gestões privadas “*exemplares*”, a lista alongou-se (BES, BANIF, PT) e algumas coisas se souberam pelos “*Panama leaks*”...
- Em resumo: a luta mantém-se a mesma, tal como os princípios, mas acredito que as circunstâncias políticas e a participação dos atores fundamentais (académicos, estudantes, funcionários, sindicatos) será agora certamente mais ativa e relevante. •

## Receitas das instituições de ensino superior

### Receitas com venda de bens e serviços e financiamento europeu, entre 2007 e 2016 Evolução

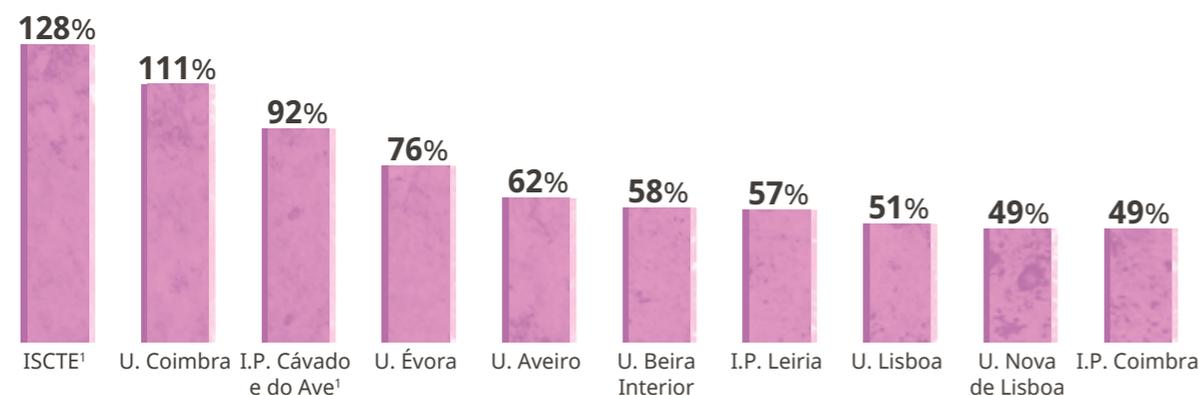
O estatuto jurídico das instituições de ensino superior não tem impacto na capacidade de atração de receitas próprias.

A Universidade de Coimbra (que não é fundação) apresenta o maior crescimento em 9 anos (72%). As receitas provenientes das visitas turísticas têm um impacto muito significativo nas receitas próprias da UC.

Financiamento	Receita
ISCTE <sup>1</sup>	1316% ▲ 27%
U. do Porto <sup>1</sup>	812% ▼ -20%
U. da Beira Interior	584% ▼ -3%
U. de Coimbra	401% ▲ 72%
U. de Aveiro <sup>1</sup>	299% ▲ 15%
U. de Lisboa	155% ▼ -4%
U. do Algarve	115% ▲ 17%
U. do Minho <sup>1</sup>	80% ▼ -58%

### Dez instituições com maior crescimento das receitas externas correntes<sup>2</sup>, entre 2007 e 2016

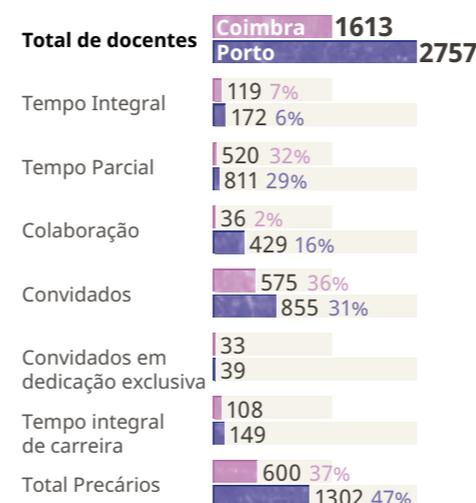
O regime fundacional não tem impacto no crescimento de receitas externas. As fundações não trouxeram maior crescimento do mecenato, nem da prestação de serviços, nem da captação de outro tipo de receitas exteriores.



1 - Fundação pública de direito privado; 2 - Propinas+Financiamento europeu+Bens e serviços

## Infografia de comparação, para 2016, de uma instituição fundacional (UP) e outra não fundacional (UC)

As universidades não fundação recorrem (quase) exclusivamente aos contratos de trabalho em funções públicas e as universidades fundação contratam crescentemente ao abrigo do Código do Trabalho. As diferenças na estrutura do emprego têm a ver com a natureza das instituições e com as decisões das lideranças. Mas a propensão para o emprego docente precário é maior na UP. A UP tem vindo a aumentar o número de colaboradores e o rácio de convidados é elevado.



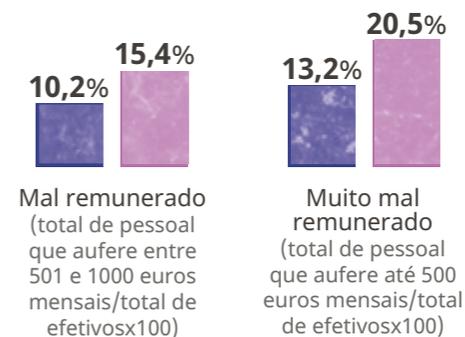
A UC mantém, em 2016, uma inusitada propensão para a não ocupação de postos de trabalho por não abertura de procedimento concursal: 220 trabalhadores (sendo 80 docentes e 55 investigadores).

### N.º de postos de trabalho previstos e não ocupados durante o ano, por não abertura de procedimento concursal

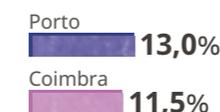


Sem impacto significativo na massa salarial, as duas instituições asseguraram, em 2016, taxas positivas de cobertura (admitindo mais efetivos que aqueles que saíram). O emprego muito mal remunerado (menos de 500 euros mensais) e mal remunerado (de 500 a 1000 euros mensais) é significativo.

### Taxa de emprego



### % de docentes/investigadores saídos no ano sobre o total



### Leque salarial ilíquido (maior remuneração/menor remuneração)



Independentemente do regime jurídico da UP e da UC cerca de 1/3 dos docentes/investigadores tem mais de 55 anos.

### Taxa de emprego jovem de docentes/investigadores

(peso dos efetivos com menos de 25 anos no total de efetivos do corpo)



### Taxa de envelhecimento de docentes/investigadores

(peso dos efetivos com 55 anos ou mais no total de efetivos do corpo)



# SOBRE A CONJUNTURA DA UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE MESTRES E DOUTORES ONTEM E HOJE

– uma breve discussão e reflexão dos conceitos<sup>1</sup>

## Resumo:

Este trabalho analisa brevemente a história, ideologias e objetivos da criação das universidades e dos títulos Mestre e Doutor, fazendo ainda uma reflexão filosófica e axiológica sobre esses temas conduzindo-os até os dias atuais. Fez-se uso da revisão de literatura narrativa e análise crítico-reflexiva. Foram encontradas influências seculares de naturezas eclesiais, políticas, econômicas e sociais nas universidades e em seus modelos de ensino. Destaca-se a importância de religar a função de Mestres e Doutores à docência de valores educacionais profundos e não torná-los apenas produtores de estudos que nunca tornam-se práticos e úteis à sociedade. As discussões e reflexões ideológicas ainda são necessárias nos dias de hoje.

## Palavras-chave:

História. Educação. Mestre/Doutor. Universidade.

## 1. Um pouco de história

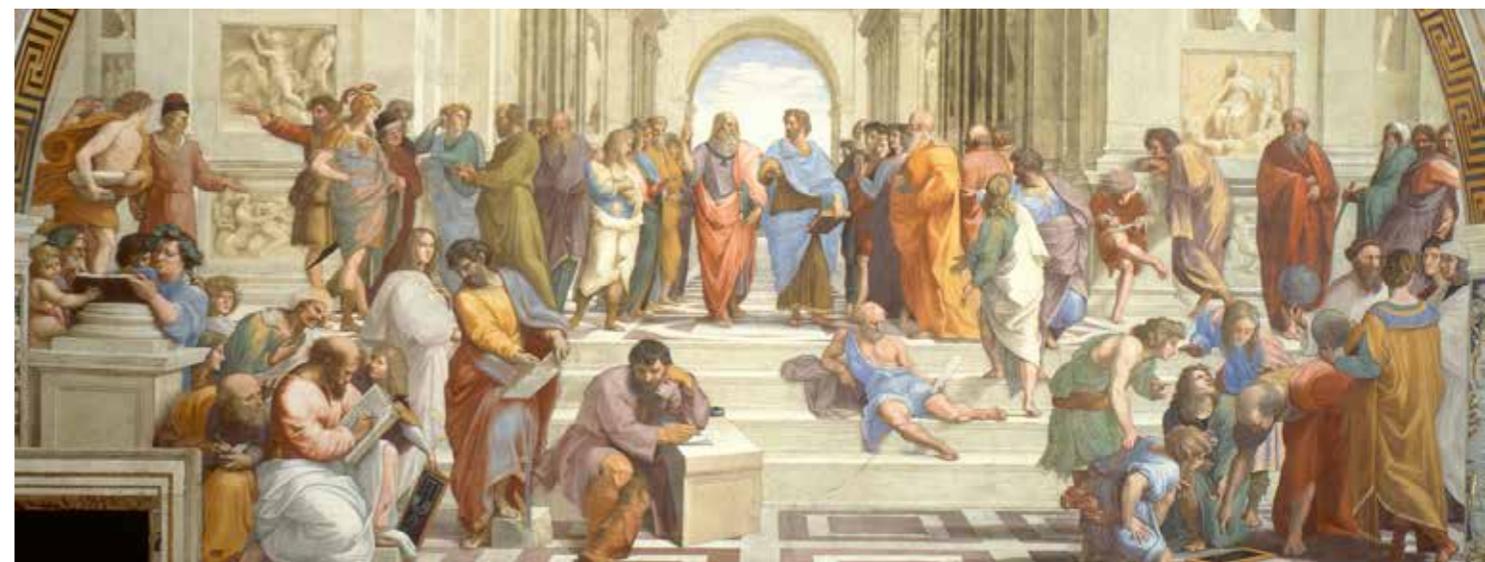
Sob um prisma socioeducacional, a universidade busca, desde sua já milenar concepção, primar pela evolução do ser humano no aspecto reflexivo, moral, filosófico e intelectual. No mundo ocidental, as universidades objetivavam em sua origem a difusão da chamada *essência universal* que se dava inicialmente através da retórica, lógica e gramática. O arquétipo de universidade no Ocidente como conhece-se hoje teve sua inspiração inicial modelada à *Academia* de Platão (MALATO, 2009); esta criada em 386 ou 387 a. C. e tendo ficado aberta por quase um milênio, sendo fechada por Justiniano em 525 d. C. (HOSSNE, 2003). Diga-se de passagem que essa seria apenas uma das razões que para Martins (1995) a magnitude do legado platônico é tão vasta que não pode ser aferida. A localização da Academia situava-se em um jardim de oliveiras nos arredores de Atenas popularmente conhecido como *Jardim de Akademos* (ou *Hekademos*) em homenagem ao herói mítico de Ática (MALATO, 2009).



**RAFAEL MOCARZEL**  
CIFI2D/ Doutorando em Ciências do Desporto na FADEUP



<sup>1</sup> O autor declara aqui seu agradecimento ao Doutor Jorge Olímpio Bento que ministrou em fevereiro de 2016 as disciplinas *Formação de Mestres e Doutores e Formação Pedagógica* no doutoramento de Ciências do Desporto na Universidade do Porto e geraram o prelúdio deste estudo para aprovação nas referidas unidades curriculares.



*Escola de Atenas, fresco de Rafael Sanzio (1510)*

Platão buscou autorização para abrir sua escola sob a razão de culto dedicado a Apolo (mítico Deus grego antigo) e suas musas (MALATO, 2009). Talvez aí esteja mais uma genialidade de Platão, pois Apolo era mais comumente relacionado ao Sol, à beleza e perfeição. No entanto já sob um olhar filosófico razoavelmente mais aprofundado, também era citado como Deus patrono da harmonia, equilíbrio e razão; enfim, a representação da superioridade da luz divina do saber sobre a escuridão da ignorância animal humana (BRANDÃO, 2010). Exatamente por tais argumentos não é raro encontrar associações de Apolo como um “Deus educador” que promove inspirações pedagógicas (SCHURE, 1996). Entende-se aqui que estes também eram objetivos fundamentais de Platão com a Academia.

Ainda é pontuado por Hossne (2003) e Chauí (2010) que Aristóteles, pupilo de Platão, ao seu modo (importante dizer), deu continuidade às obras de seu Mestre criando outra importantíssima escola, chamada *Liceu*.

## O arquétipo de universidade no Ocidente como conhece-se hoje teve sua inspiração inicial modelada à Academia de Platão

Apesar de terem princípios filosóficos relativamente distintos, ambas as escolas serviram de molde, juntamente com escolas árabes (OLIVEIRA, 2007), para as universidades que surgiram nos séculos posteriores. No entanto, a Academia de Platão destacou-se sob uma vertente filosófica moral enquanto o Liceu de Aristóteles sob uma vertente lógico científica, o que Loguercio e Del Pino (2007) chamam de *filosofia da ciência*. “Por isso o Liceu é invocado, por alguns, como germe e o embrião dos Institutos de Pesquisa” (HOSSNE, 2003, p.374). Entretanto, faz-se necessário prestar honras a Platão e Aristóteles, pois mesmo havendo discordâncias entre ambos, no fim, os dois desejavam a mesma conquista com suas escolas, isto é, alcançar a *Paideia* (NÓVOA, 1991).

Outro dado que merece também ser ressaltado vem das diversas aproximações e afastamentos da universidade com o poder eclesial pelo mundo ao decorrer da história (OLIVEIRA, 2007). Principalmente nos anos da Era Medieval na Europa (séculos ▶

XII e XIII), o papado e monarquias vigentes de outrora olharam a construção do modelo de universidade como forma estratégica para perpetuarem ali suas ideologias e inclinações políticas e culturais. E pontua-se que “Em função disso, editaram leis e bulas com o objetivo de instituí-las, protegê-las e nelas intervir, tanto no ensino como nas relações entre estudantes e mestres e entre estes e a comunidade” (OLIVEIRA, 2007, p.120).

Progressivamente com o decorrer dos séculos, o conceito de universidade criou um afastamento (em alguns casos bastante sólido) das influências diretas eclesásticas (MARTÍNEZ; SOUZA, 2011) e, mais recentemente, governamentais (NÓVOA, 1991). Importante esclarecer que tal vínculo não macula ou mesmo enobrecer a referida universidade; porém, a busca pelo pensamento livre e reflexão crítica sobre a sociedade mundial clamou por uma posição de afastamento, despojada de “grilhões”, buscando maior ética e justiça de avaliação nos julgamentos (MORIN, 2003; BENTO, 2008). Enfim, uma proposta para tentar alcançar a genuína liberdade de prisma filosófico, sob a alusão da luz de Prometeu (HERMANN, 2005), convergido ao estudo da cultura geral e não apenas ao ensino religioso (OLIVEIRA, 2007); algo que segundo Nóvoa (1991) é relativamente recente. Como cita Morin (2000a, p.21): “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”.

Contudo, apesar de a universidade possuir seus próprios valores, não deve limitar-se a eles, encerrando-se em um universo próprio, isolada do resto do mundo. Ao que atenta Nóvoa (1991), essa reformulação mais afastada do perfil religioso para um perfil docente das congregações acadêmicas foi fulcral, trazendo maior homogeneidade e laicização ao processo de definição para exercer a docência, ou seja, “a capacidade do profissional do magistério de propor e vivenciar experiências concretas de ensino e aprendizagem” (CORREIA, 2013, p.525). Apesar da profissão docente no Ocidente ter origem na Idade Média, tal processo de adaptação só conquistou maior estabilidade no século XVIII, mais próximo à Idade Moderna (NÓVOA, 1991; ARAÚJO, 2002). Já nas antigas civilizações do Oriente, o professor (ou docente) não

se distinguia de sacerdotes ou escribas, sendo ele o responsável pela sabedoria sagrada, científica, política e administrativa (MARTINI; GLASORESTER, 2009).

Assim, a criação e difusão das universidades no continente europeu através de seus quatro primeiros cursos – Direito, Medicina, Teologia e Artes Liberais – (PENIN, 2001), abriram portas para a disseminação do raciocínio lógico e crítico, que foram ingredientes base do Renascimento e Iluminismo nos séculos seguintes. Por fim, conclui-se que a universidade, em toda sua compleição, foi um marco da Idade Média, influenciando direta ou indiretamente toda mentalidade europeia e posteriormente mundial, contribuindo para o delinear da sociedade e da comunidade científica (OLIVEIRA, 2007).

**“Já nas antigas civilizações do Oriente, o professor (ou docente) não se distinguia de sacerdotes ou escribas, sendo ele o responsável pela sabedoria sagrada, científica, política e administrativa”**

MARTINI; GLASORESTER, 2009

Como missão primal da universidade entende-se que esta deve estimular seus alunos para além de questões cognitivas, auxiliando-os nas suas formações como seres humanos em seus campos culturais gerais (ORTEGA Y GASSET, 1946), tornando-os o que Kant (1958) nomeou como *homem culto*, objetivando o pensamento em prol da sociedade em um estado de vanguarda. Lamentavelmente, em muitos casos não só atuais, mas também de outrora, a universidade não conseguiu abalar e transformar positivamente a sociedade nas proporções esperadas (PAZETO, 2005). Como exemplo, destaca-se a universidade mais antiga que se tem registro da

humanidade, chamada *Al Quaraouiyine* e fundada em 859 d.C. não apenas como universidade, mas também como mosteiro. Encontra-se onde hoje é a histórica cidade de Fez (Marrocos) que foi tombada como Patrimônio

Mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dá-se aí o contrassenso histórico sendo o continente africano lar da primeira universidade e ainda este ser hoje o continente com menor índice mundial de educação e de desenvolvimento humano (IDH). Algo de certa forma já discutido por Chauí (2001) em relação aos conflitos que a universidade enfrenta no cotidiano, tendo que superar a carência do conhecimento populacional e seus atritos socioculturais. E exatamente por conta de tais conflitos é que Frantz e Silva (2002, p.150) afirmam que: “O contexto social, político e cultural sempre pressionou a universidade a cumprir funções que nem sempre lhe são próprias (...)”.

## 2. Universidade, mestre, doutor: construindo reflexões e relações sobre seus conceitos

Remetendo inicialmente à etimologia da palavra universidade, é esclarecido por Silva (1991, p.39) que

A palavra universidade deriva do latim *Universus*, formada por *unus*, que significa um; e *versus*, particípio passado de *vertere*, que significa voltar, virar, tornar-se. Daí, universidade tem o significado etimológico profundo de “tornar um”, ou seja, de expressar/articular a *diversidade na unidade*, que representa, em última instância, sua missão histórica e razão de ser.

Hoje, Steiner (2005) aponta que as universidades basicamente seguem moldes similares entre si no cenário mundial com algumas ressalvas culturais. Uma diferenciação básica

**“O contexto social, político e cultural sempre pressionou a universidade a cumprir funções que nem sempre lhe são próprias (...)”**

vem da sua estrutura, podendo essas serem públicas ou privadas e ainda comunitárias, confessionais, ou empresariais.

Para Edgar Morin (2000b, p. 10),

Não se trata de apenas modernizar a cultura, mas de cul-

turalizar a modernidade. A universidade conclama a sociedade a adotar sua mensagem e suas normas: ela introduz na sociedade uma cultura que não é feita para sustentar formas tradicionais ou efêmeras do aqui e agora, mas está pronta para ajudar os cidadãos a rever seu destino *‘hic e nunc’*. A universidade defende, ilustra e promove no mundo social e político valores intrínsecos à cultura universitária, tais como a autonomia da consciência e a problematização, o que tem como consequências o fato de que a investigação deva manter-se aberta e plural, que verdade tenha sempre a primazia sobre a utilidade, que a ética do conhecimento seja mantida.

Sob um aspecto interpretativo reflexivo, Hossne (2003) traz à baila o termo *academia*, que atualmente muitas vezes passa a ter conotação relativa à universidade. Este pode ainda expressar pessoas vinculadas à *universidade* (estudantes e/ou docentes). Tal questão não é meramente ao acaso, enaltecendo de fato a importância da universidade abranger pessoas velhas e jovens, antigas e novas. Ali conglomeram-se (ou deveriam conglomerar-se) indivíduos focados na educação e não apenas no ensino, pois esclarece-se que o ensino é apenas uma parte da educação, sendo papel objetivo da universidade a formação. A universidade deve ser uma escola, ou seja, um centro educacional e não uma assembleia de interessados a cumprir obrigações, sejam elas políticas e/ou profissionais (MALATO, 2009). Ali estabelece-se como o local de difusão da investigação científica e arte, de maturação e potencialização do conhecimento e intelectualidade, prestando ainda apoio à comunidade (BAHIA, 2014). ▶



FOTOGRAFIA: VisualHunt.com

**“Hoje, o título Doutor recebe um patamar mais prestigioso, tendo o título Mestre uma posição intermediária”**

STEINER, 2005

Já percebe-se há tempos que a universidade é uma fonte geradora não apenas de conhecimento e saberes, mas também de líderes e autoridades (mesmo que em diferentes escalas), que se espalham por toda as comunidades, acompanhando as transformações e mudanças da sociedade e da cultura. E “a cultura é, no seu princípio, a fonte geradora/regeneradora da complexidade das sociedades humanas. Integra os indivíduos na complexidade social e condiciona o desenvolvimento da sua complexidade individual” (MORIN, 2003, p.160). De forma lamentosa, Bento (2014) anuncia que a universidade atual encontra-se enferma e quase refém de ideologias neoliberais

e mercadológicas, perdendo assim seu espírito de liberdade, sendo o ninho de doutrinas advindas de um “reformismo” que faz com que a universidade praticamente não ofereça mais nada, apenas venda.

Sobre a pós-graduação, Steiner (2005) ressalta que nem todas as universidades realizam pesquisas assim como cursos de pós-graduação. Todavia, o mesmo autor alerta que é exatamente a pós-graduação que está no topo da pirâmide do sistema de ensino, sendo ela a via que encaminha à elevação maior do estudante, conduzindo-o à cumeeira intelectual e axiológica, estimulando-o à leitura de clássicos, à busca de pesquisas atualizadas, ao incentivo à produção intelectual, reflexiva e técnica, fomentando assim o desenvolvimento amplo de suas capacidades como ser e como profissional, para muito além de simples práticas tecnicistas. Diga-se de passagem, este sim é o espírito da formação pedagógica (BENTO, 1995). Decisivamente pode-se entender como uma função da pós-graduação o estímulo do ser (pensamento do indivíduo), para que com sua evolução holística possa também progredir através do seu meio de trabalho sua comunidade (pensamento do coletivo).

Tradicionalmente, a conquista da conclusão dos cursos *stricto sensu* de pós-graduação proporcionam ao indivíduo as titulações *Mestre e/ou Doutor*. Hoje, o título *Doutor* recebe um patamar mais prestigioso, tendo o título *Mestre* uma posição intermediária (STEINER, 2005). Tais postulados advêm historicamente da universidade medieval. Mais especificamente, a Universidade de Paris (França), fundada no século XIII, serviu como referência na época em aspectos organizacionais e modelares para a maioria das universidades no mundo, sendo o primeiro local institucional totalmente dedicado ao estudo, buscando formar, segundo Oliveira (2007, p.123-124) o “profissional da cultura, cujo trabalho é o estudo, a ciência, o saber”. Assim, Verger (2001) clarifica que o ser humano pode dedicar-se ao estudo perseguindo o conhecimento, afastando a crença que este apenas seria possível por uma dádiva milagrosa.

Etimologicamente, a palavra *Mestre* vem do Latim (*magister*) significando *professor*. Já a palavra *Doutor* também vem do Latim (*doceo*), significando *eu ensino*. Tais terminologias quando destacadas como titulações hierarquizadas geraram (e ainda geram) diversas discussões ideológicas por conta de seus nivelamentos superiores ou inferiores. Este texto não se prenderá à esta questão, mas apenas ao princípio ideológico de ensino dos referidos títulos citados.

Gadotti (1975) diz que Mestre é o indivíduo que busca a elevação de seus educandos objetivando a superação e transposição até dele mesmo por seus alunos. Tal ato se daria com o acompanhamento e supervisão do Mestre e progressivamente a autonomia e independência do educando se concretizaria. Sob um olhar filosófico, a cultura japonesa traz à luz a terminologia *Sensei*, muitas vezes usada como sinônimo para professor. Na verdade, o termo significa *aquele que nasceu antes*. Enfim, um reconhecimento já

**“Compete ao professor, com efeito, a difícil e grave tarefa de fazer-ser. Não um fazer-ser técnico; mas um fazer-ser ético”**

PATRÍCIO, 1993

maduro e consagrado do saber do indivíduo em seu ofício. No entanto, de forma láurea, é na clássica obra de Guimarães Rosa *Grande Sertão: Veredas* (1958), que é exposta uma magistral reflexão: “Mestre não é aquele que sempre ensina, mas aquele que de repente aprende”. Entende-se assim que o papel do verdadeiro Mestre é buscar o espírito do aprendizado, alimentando nele mesmo e em seu próximo a reflexão e difusão do pensamento crítico através da transmissão e compartilhamento de conhecimentos, aprendendo, refletindo e ensinando perpetuamente. “É no seio de tais aspectos que nascem, se cruzam e se consolidam as representações morais e éticas” (ARAÚJO, 2002, p.47). Transcreve-se aí um forte exemplo de um clássico ensinamento de Confúcio (anti-

go pensador chinês), a etocracia, onde o superior deve almejar ser sempre exemplo vivo (técnico e moral) aos seus subordinados (MOCARZEL, 2011). Já a posição de Doutor tem sido cada vez mais focada atualmente ao mundo da docência do ensino superior, convergindo suas atenções à pesquisa, à van-

guarda e à formação de novos pesquisadores nos cursos de pós-graduações.

É fundamental que o Mestre/Doutor em sua posição pedagógica profissional tenha mais que certeza da sua responsabilidade: a formação do ser. Complementa-se, outrossim, “Uma ‘formação’ fiel ao sentido de ‘formar’: aperfeiçoar o homem, melhorá-lo, aumentá-lo em humanidade. (...) Uma ‘formação’ para ser mais e melhor como pessoa e, nesta qualidade, professor” (BENTO, 1995, p.65).

Patrício (1993) deixa transparente que o papel do professor perpassa questões com valores éticos simples, sendo visto ao pensamento da doutrina kierkegaardiana como sagrado. “Compete ao professor, com efeito, a difícil e grave tarefa de fazer-ser. Não um fazer-ser técnico; mas um fazer-ser ético” (PATRÍCIO, 1993, p.20). Fica claro que o papel

solidário do professor também se transporta para a universidade, adequando-se ao tempo e transformações da sociedade (Bento, 2008). A universidade se faz como início, a casa e órgão gerador do processo. A pós-graduação torna-se o meio, o caminho molde embrionário para o processo que se adota à transmissão da educação e pensamento crítico-reflexivo. Por fim, o Mestre/Doutor professor é o ator principal, agente fundamental que move todo o ciclo maturacional na edificação do seu aluno, da sociedade e de si mesmo.

### 3. Corolário conclusivo

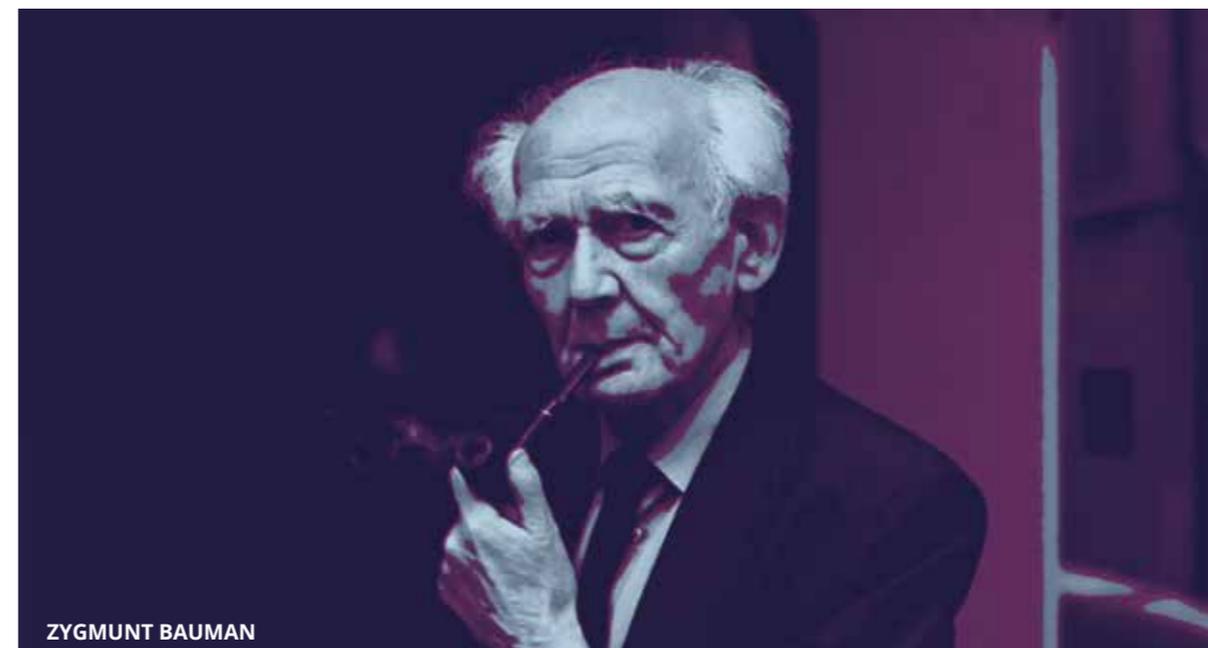
A importância da universidade como uma das ferramentas-chave na construção da sociedade em geral é inquestionável já sendo um axioma (MORIN, 2003). E é na universidade que cabe ao Mestre e ao Doutor exercerem sob o cargo de professor docente muito mais e para além do que os atos de um instrutor, visto aqui como um orientador tecnicista. A posição de professor docente deve sim ter preocupações com o domínio teórico, metodológico e ético (CORREIA, 2006). Todavia, clama há muito tempo (quicá desde sua origem) pela práxis da ideologia ao amor à técnica enquanto processo educacional produtivo, porém mais ainda pela filantropia (amizade pelo ser humano). Espera-se indubitavelmente que o professor deva não só portar-se, mas sim ser uma pessoa virtuosa tendo para si o magistério como uma ação de altruísmo, o que Araújo (2002, p.44) cita chamando de “sacerdote da cultura”. Ser uma pessoa de alma e caráter belos (ECO, 2004). Enfim, tornar-se alguém que suprima seus egos e manifestações humanas “falhas”, coloque-se em diversos momentos em segundo plano e busque ser um agente ativo em prol de uma sociedade melhor para si e para todos.

Torna-se, a partir daqui, compreensível que só a boa vontade possa ser dita propriamente moral: os talentos, que são dons naturais, não têm valor ético em si próprios. A inteligência, a força, a beleza e até mesmo a coragem podem ser postas ao serviço, não só dos nossos interesses

**“Esse constrangimento da liberdade acadêmica e científica em prol da “autonomia” é algo que temos vindo a pagar caro, expresso na emigração e abandono de uma geração qualificada.”**

egoístas, mas do crime (da ilegalidade). Medimos a este propósito como estamos nos antípodas da ideia de excelência: longe de residir no aperfeiçoamento dos dons naturais, na realização de uma função em conformidade com a natureza específica do homem, a virtude torna-se entre os Modernos luta contra a naturalidade em nós, capacidade de resistir às inclinações que são as da nossa natureza egoística (MORIN, 2003, p.283).

A produção de conhecimento dos docentes (Mestres/Doutores) deva talvez ser focada mais sob o prisma humanista e menos ao cumprimento de cotas e metas produtivas ou mesmo mercadológicas (CHAUÍ, 2001); como elucida Savater (1998, p.29): “Nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo”. A febre epidêmica da chamada “papermania” (BENTO, 2016), alastrada por diversos pontos do sistema de ensino mundial, muitas vezes converge ao quantitativo da produção, não tendo o melhor dos zelos e preocupações com a qualidade da mesma. Em diversos casos, produções acadêmicas surgem e permanecem apenas no papel, nunca sendo elevadas à graça da realização. De fato, escritas apenas para cumprir metas de produção; por vaidade, por competição ou mesmo por imposição de sistemas políticos e econômicos, incluindo poderes governamentais. Sobre tais questões que envolvem o ego humano e que por conseguinte violam o cenário sociocultural, Luc



ZYGMUNT BAUMAN

Ferry (1997) já alertava que não é raro testemunhar a ética muitas vezes sendo suprimida pelo hedonismo e pelo narcisismo. Garcia (2006) clama por essa busca do princípio ético em um período de conflitos educacionais e ideologias “semianárquicas” disseminadas pela sociedade, onde o relativismo axiológico se sobressai quase como uma ditadura, o que Bauman (2003) adverte veementemente como uma sociedade líquida que se desfaz fugazmente, proliferando o *Homo Eligens* e esquecendo diversos e importantes axiomas. Lamentável!

Acredita-se aqui que essa realidade se encontra bem longínqua da almejada ideologicamente nos conceitos educacionais e axiológicos. Já foi elucidado pela nobre mente de Gilberto Freyre (1941) através da simples máxima: “Sem um fim social, o saber será a maior das futilidades”. Talvez, quando os atos e ações dos Mestres e Doutores se desvirtuarem cada vez mais do ponto norteador definido inicialmente por Platão, caberá à sociedade mundial regressar ao foco ideológico primal, destacado por ele séculos atrás: a busca do verdadeiro, do bom e do belo na vida do ser humano, a virtude vívida propriamen-

te dita. Um bom caminho para tal parece ser a reflexão crítica constante em conjunto com a maciça educação dos valores morais, que tentam frear as manifestações de violência do ego humano. Um dos clássicos fundadores da sociologia enquanto ciência, Dürkheim (1968), defendia a ideia de que a educação é uma “segunda natureza”, almejando “conter” e mesmo “civilizar” a natureza primitiva humana, que pode ser repleta de manifestações de violência (DADOUN, 1998). Enfim, a busca da verdadeira e genuína ética e estética humana, falanges da educação (HERMANN, 2005; BENTO, 2016), trabalhando em conjunto de maneira incessante em prol de uma genuína liberdade humana onde pode florescer imediatamente ordem ou desordem; por isso, faz-se mais que necessário estabilidade socio-cultural, ou seja, uma regularidade comportamental moral difundida na e pela comunidade. Dá-se assim a importância das capacidades volitivas edificadas sob sólidos princípios educacionais (MORIN, 2003). Afinal, “o compromisso educativo não é possível fora do compromisso com os valores” (PATRÍCIO, 1993, p.20). »

## Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e profissão docente no século XVI. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 39-64, Jul./Dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30568/pdf>>. Acesso em 02 Out. 2016.

BAHIA, Maria Fernanda. A universidade: reflexão e dúvidas. In: SEQUEIROS, Jorge (ed). **Universidade, Ciência e Sociedade: desafios e fronteiras éticas**. Porto: Universidade do Porto, 2014. p.69-74.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BENTO, Jorge Olímpio. **O outro lado do desporto – vivências e reflexões pedagógicas**. Porto: Campo das Letras, 1995.

BENTO, Jorge Olímpio. Formação de mestres e doutores: Exigências e competências. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 8, n. 1, p. 169-183. 2008. Disponível em: <[http://www.fade.up.pt/rpcd/\\_arquivo/artigos\\_soltos/vol.8\\_nr.1/2.01.pdf](http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.8_nr.1/2.01.pdf)>. Acesso em 02 Out. 2016.

BENTO, Jorge Olímpio. Do estado da universidade: metida num sarcófago ou no Leito de Procrustes?. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 689-721. 2014. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300009>>. Acesso em 02 Out. 2016.

BENTO, Jorge Olímpio. **Abalos na torre de marfim: descaminhos e desatinos da Universidade**. Porto: FADEUP, 2016.

BRANDÃO, Junito Souza. **Mitologia Grega** (Vol. II). Petrópolis: Vozes, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: as escolas helenísticas** (Vol. II). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CORREIA, Wilson Francisco. **Saber ensinar: planejando, executando e avaliando cursos de treinamento**. São Paulo: EPU, 2006.

CORREIA, Wilson Francisco. (2013). Docência em filosofia: pensando na prática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 525-538, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14971/12699>>. Acesso em: 08 Out. 2016.

DADOUN, Roger. **A violência: ensaio acerca do “homo violens”**. Tradução de Pilar Ferreira de Carvalho e Carmem de Carvalho Ferreira. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DÜRKHEIM, Émile. **Las formas elementales de La vida religiosa**. Buenos Aires: Editorial Schapire, 1968.

ECO, Umberto (Dir.). **História da beleza**. Miraflores: Difel, 2004.

FERRY, Luc. **Homo Aestheticus – a invenção do gosto na Era Democrática**. Coimbra: Almedina, 1997.

FRANTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir da. **As funções sociais da universidade: o papel da universidade e a questão das comunitárias**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

FREYRE, Gilberto. (1941). Adeus ao Colégio. In: FREYRE, Gilberto. **Região e tradição**. Rio de Janeiro: José Olympio. (Texto original escrito e declamado em 1917).

GADOTTI, Moacir. (1975). **Comunicação docente: ensaio de caracterização da relação educadora**. São Paulo: Loyola.

GARCIA, Rui Proença. Encarte do XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos países de língua portuguesa: Ética no desporto: um princípio sem fim. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 311-314, Out./Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16638/18351>>. Acesso em: 05 Nov. 2016.

HERMANN, Nadja. (2005). **Ética e Estética: a relação quase esquecida** (Coleção Filosofia – 193). Porto Alegre: EDIPUCRS.

HOSSNE, William Saad. O cirurgião acadêmico. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 18, n. 5, p. 372-384, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502003000500001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502003000500001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 Nov. 2016.

KANT, Immanuel. (1958). **Filosofia de la Historia**. Buenos Aires: Editorial Nova, 1958.

LOGUERCIO, Rochele de Quadros; DEL PINO, José Cláudio. Em defesa do filosofar e do historicizar conceitos científicos. **História da Educação**, Pelotas, n. 23, Set./Dez. 2007, p. 67-96. Disponível

em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29270/pdf>>. Acesso em: 08 Out. 2016.

MALATO, Maria Luísa. (2009). A Academia de Platão e a Matriz das Academias Modernas. **Notandum**, Porto, n. 19, Jan-Abr., 2009. p. 5-16.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia; SOUZA, Donaldo Bello de. A história da educação em perspectiva comparada no contexto luso-brasileiro: duas décadas de produção. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 11, n. 2, Maio/Ago.[26] 2011, p. 155-189. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/7/15>>. Acesso em 08 Out. 2016.

MARTINI, Rosa Maria Filippozzi; GLASORESTER, Paulo Roberto Corrêa. Trabalho do professor: do dizer das tradições a emergência de sentidos contemporâneos. **História da Educação**, v. 13, n. 28, Maio/Ago. 2009, p. 135-157. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29020/pdf>>. Acesso em 08 Out. 2016.

MARTINS, António Manuel. (1995). Filosofia e política em Platão. **Humanitas**, Coimbra, XLVII, 1995. p.385-396. Disponível em: <[http://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas47/26\\_Antonio\\_Martins.pdf](http://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas47/26_Antonio_Martins.pdf)>. Acesso em 05 Nov. 2016.

MOCARZEL, Rafael Carvalho da Silva. **Artes Marciais e Jovens: violência ou valores educacionais? Um estudo de caso de um estilo de Kung-Fu**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciências da Atividade Física, Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFERN, 2000b.

MORIN, Edgar. **O método V: a humanidade da humanidade – a identidade humana**. Mem Martins: Europa-América, 2003.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991. p. 109-139.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Varia História**, Belo Horizonte, Jun. 2007, vol. 23, n. 37, p. 113-129.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da universidade**. Seara nova, 1946.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. **Lições de axiologia educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.

PAZETO, Antonio Elizio. Universidade, formação e mundo do trabalho: superando a visão corporativa. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 49, p. 487-496, Oct. 2005. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/612>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 317-332, Aug. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9809/11381>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas** (2. ed). Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCHURER, Edouard. **Pythagoras and the Delphic mysteries**. London: Health Research Books, 1996.

SILVA, Luiz Eduardo Potsch de Carvalho. A universidade no terceiro milênio: desafios, missão histórica e novos paradigmas numa perspectiva planetária. In SILVA, Luiz Eduardo Potsch de Carvalho et al. (Ed.). **Propostas para uma universidade no terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1991.

STEINER, João. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 341-365, Ago. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-4014200500200019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-4014200500200019&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 05 Nov. 2016.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <<http://whc.unesco.org/en/list/170>>. Acesso em: 22 Fev. 2016.

VERGER, Jacques. **Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII**. Bauru: EDUSC, 2001. •

# A CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO TRABALHO NA ACADEMIA:

uma simulação inédita sobre o futuro do trabalho<sup>1</sup>

A principal instituição de regulação global centrada nas preocupações do mundo do trabalho, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), completa 100 anos em 2019. Na edição de 2015 da Conferência Internacional do Trabalho (CIT) – órgão máximo da OIT que reúne anualmente e aprova as convenções, recomendações e resoluções que tratam das condições de trabalho e das relações laborais – o diretor-geral da OIT, Guy Ryder, propôs como tema de fundo comemorativo do centenário, “o Futuro do Trabalho” (Ryder, 2015). Este documento assentou em quatro principais temas (ou quatro “diálogos do centenário”) vistos como não exclusivos mas sim como indicativos: (i) trabalho e sociedade; (ii) empregos dignos para todos; (iii) a organização do trabalho e da produção; (iv) a governação do trabalho. Desde então, e obedecendo ao espírito tripartido da OIT – isto é, envolvendo governos e representantes de empregadores e de trabalhadores – inúmeros debates e reflexões estão a ocorrer nos planos mundial, regional e local, versando sobre aqueles temas.

## A INICIATIVA DA CIT-UNIVERSIDADE DE COIMBRA

E se a discussão do futuro do trabalho fosse estimulada nos espaços de produção de ciência e conhecimento científico e não apenas nos habituais fora de discussão e com os protagonistas habituais do mundo do trabalho? Este foi o desafio que o Centro de Estudos Sociais/Universidade de Coimbra (CES)

e a OIT-Escritório de Lisboa lançaram, em 2016, à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (FEUC). Ao aceitar o desafio, a FEUC acolheu, pela primeira vez em espaço universitário europeu, a realização de uma simulação da CIT, colhendo assim a opinião dos estudantes da Universidade de Coimbra sobre o Futuro do Trabalho. A presença do diretor-geral na sessão plenária da CIT, dia 20/10/2016, constituiu (como se reforça abaixo) o primeiro momento formal de um processo iniciado meses antes e que se



HERMES  
AUGUSTO COSTA

Sociólogo; Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais



CIT | OIT: simulação em meio universitário; viralagenda.com

prolongou até ao final 2016, tendo inclusive animado a comunidade académica ao longo do ano letivo de 2016/17.

Nos trabalhos preparatórios da simulação da CIT, os mais de 300 “delegados” inscritos – a maioria estudantes de licenciatura em economia, sociologia, gestão e relações internacionais (áreas principais da FEUC), bem como de direito, psicologia, antropologia, etc., ainda que estudantes de mestrado e de doutoramento também tenham participado – debateram em comités e grupos de trabalho de acordo com a estrutura tripartida da OIT. Nesse exercício – eficazmente monitorizado por 13 “dinamizadores” (11 estudantes de doutoramento da Universidade de Coimbra e dois jovens doutores) –, cada delegado foi desafiado a colocar-se “na pele” de representante de governos, empregadores ou trabalhadores, contribuindo assim ativamente para promover compromissos orientados pelo princípio do diálogo social que é apanágio da OIT.

## A VISITA DO DIRETOR GERAL DA OIT

A visita do diretor-geral (inserida na primeira sessão plenária da CIT, dia 20/10/2016) foi antecedida de um trabalho preparatório de leitura aprofundada, por parte de todos

os delegados, quer do relatório *The future of work – centenary initiative* (Ryder, 2015), quer da *ILO Declaration on social justice for a fair globalization* (ILO, 2008). Assim, após os discursos iniciais da presidente da CIT e dos vice-presidentes (em representação de empregadores e trabalhadores), o diretor geral da OIT apresentou o relatório em que assentou toda a iniciativa. Ao fazê-lo, identificou três razões pelas quais o debate sobre o Futuro do Trabalho é crucial: i) as mudanças associadas ao mundo do trabalho, as quais se explicam por causas como a tecnologia, os desafios demográficos (com destaque para as tendências de envelhecimento, que colocam sob pressão sistemas de proteção social), a persistente globalização, os processos migratórios (e os obstáculos crescentes que lhes são colocados) ou as alterações climáticas; ii) a incapacidade dos cidadãos comuns para influenciarem as mudanças em curso (como afirmava Guy Ryder, “há forças que estão para além do controlo do indivíduo, as quais estão a determinar a direção do mundo do trabalho, não dispondo nós de meios para influenciar ou moldar esse futuro”); iii) a necessidade de ir ao encontro de critérios e imperativos de justiça social, desde logo porque o mundo se está a tornar mais injusto e desigual.

Na sequência da sua intervenção, nove delegados (três por cada grupo de interesses: representantes de governos, empregadores,

<sup>1</sup> Além de constituir uma versão alargada de dois artigos anteriores que publiquei sobre este assunto no jornal *Público*, em 18/10/2016 e em 23/03/2017, este texto reflete o meu testemunho enquanto coorganizador da Conferência Internacional do Trabalho-Universidade de Coimbra. Por outro lado, parte do debate nele contido está igualmente a ser objeto de atenção e reflexão no quadro do projeto de investigação intitulado “Rebuilding trade union power under austerity age: three sectors under review” (PTDC/IVC-SOC/3533/2014 - POCI-01-0145-FEDER-016808), a decorrer no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra entre junho de 2016 e maio de 2018.



FOTO: ILO PHOTOS NEWS on Visual hunt / CC BY-NC-ND

Guy Rider

e trabalhadores) fizeram intervenções com o propósito de comentar o relatório do diretor geral. Em geral, as intervenções foram no sentido identificar problemas a partir dos quais se afigura urgente pensar em soluções. Na resposta, o diretor geral da OIT reforçou a importância do papel da OIT e o desafio que tem pela frente e que está associado à necessidade de se criarem mecanismos que assegurem que as regras e convenções da OIT são efetivamente aplicadas. O que, diga-se, é crucial perante a persistência de situações extremas (ex: 21 milhões de vítimas de trabalho forçado ou 168 milhões de crianças a trabalhar foram apenas dois dos números apresentados por Guy Ryder) que urge combater.

Por outro lado Ryder realçou ainda ser crucial lidar com outros desafios exigentes: a) como o desafio do fosso salarial de género que, em seu entender, tende a ser relativamente menor quando os cidadãos/ãs acabam os seus percursos escolares ou universitários (no início de uma carreira profissional) mas que se torna maior à medida que as pessoas progridem numa vida de trabalho ao longo de anos, sendo ainda maior esse gender gap para os mais qualificados; b) ou o desafio da

gestão da diferença entre tipos de qualificações/competências com que cada um fica equipado quando frequenta uma escola ou universidade e aquelas que são requeridas no mundo do trabalho; c) ou ainda o desafio ambiental, associado à transição para um futuro baseado em baixas emissões de carbono que permita continuar na senda do trabalho decente para todos.

## UMA SIMULAÇÃO ASSENTE EM TEMAS REAIS

Embora se tenha tratado de uma simulação, a CIT na Universidade de Coimbra abordou temas bem reais. Vejamos os quatro temas propostos pelos “dinamizadores” para responder ao repto do diretor-geral da OIT e que foram inspirados no seu relatório (Ryder, 2015). Cada tema foi debatido em comités com a mesma designação e cada debate foi iniciado com uma identificação dos principais problemas que, em cada tema de conversação específico, interferem com o futuro do trabalho.

“O papel do diálogo social em geral, e da negociação coletiva em particular, assumem uma centralidade inquestionável no sentido de comprometer interesses diferentes.”

Em primeiro lugar, a problemática da *macro-regulação económica* constitui um apelo à percepção do lugar da política económica na promoção do crescimento, na criação e na qualidade do emprego, fatores particularmente relevantes no atual contexto de estagnação da economia internacional. A “era da austeridade”, experimentada de perto no contexto português, e o processo de desvalorização

interna que lhe ficou associado, foram matérias em discussão. Como o foram também o endividamento público e privado, as desigualdades de rendimentos, o comportamento do setor financeiro, ou a substituição do “pleno emprego” pela “plena empregabilidade”, no campo das políticas públicas.

Em segundo lugar, os *impactos das mudanças tecnológicas* no trabalho e no emprego há muito suscitam um misto de sentimentos de atração e repulsa. Neste caso, as conversações centraram-se em aspetos como: o papel das indústrias do futuro; os diferentes tipos de trabalho digital; as implicações da automação produtiva na vida de quem trabalha; a interferência dos processos de individualização na gestão dos tempos de trabalho e do não-trabalho; o desemprego tecnológico; as exigências de novas competências; as tensões entre atividades de serviço público tradicional e o recurso a plataformas tecnológicas (de que o conflito entre taxistas e as plataformas Uber ou Cabify são apenas um exemplo ocorrido em Portugal e noutros países).

Em terceiro lugar, a discussão do *problema das desigualdades no trabalho e no emprego*. As desigualdades de género, traduzidas em persistentes assimetrias salariais ou de acesso a lugares de responsabilidade nas empresas, ocuparam um lugar importante. Assim como a questão de saber em que medida estão as formas de trabalho atípicas (contratação a termo, recibos verdes, trabalho a tempo parcial, temporário, à peça, etc.)

a cavar desigualdades de rendimento e de acesso a direitos laborais e sociais. Por outro lado, urge analisar que novos desafios se apresentam à gestão de “recursos humanos” nas organizações. Trata-se ainda, provavelmente, de regressar ao debate sobre uma conhecida dicotomia, apresentada pelo sociólogo Michael Burawoy, entre relações *de* produção e relações *na* produção.

Em quarto lugar, mas tão ou mais importante quanto os pontos anteriores, surge o desafio de pensar o *futuro das relações laborais* como veículo de promoção de direitos. Isso envolve, necessariamente, discutir como manter ativas as estratégias de diálogo/confronto/compromisso entre representantes de governos, empregadores e trabalhadores para que o trabalho, sendo um espaço de responsabilização e de dever profissional, seja crescentemente um locus de realização e valorização pessoal, de criatividade, de efetivação da democracia. O papel do diálogo social em geral, e da negociação coletiva em particular, assumem uma centralidade inquestionável no sentido de comprometer interesses diferentes.

## ALGUMAS PROPOSTAS DOS DELEGADOS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Foram muitas e muito diversificadas as propostas emanadas da simulação da CIT em meio universitário. Uma vez que o que existia em comum a todos os delegados era o facto de serem estudantes da Universidade de Coimbra, a maioria das propostas teve sobretudo em conta a realidade portuguesa como pano de fundo, não obstante a presença de estudantes de distintas nacionalidades (em especial do Brasil). ▶

Da combinação entre o tripartismo da OIT e dos quatro comités temáticos – macro-regulação económica do emprego; mudanças tecnológicas e trabalho; trabalho e desigualdades; futuro das relações de trabalho – resultaram cerca de três dezenas de propostas para o futuro do trabalho. Seleciono apenas algumas.

1. No domínio da macro-regulação económica: a recomendação da criação de um fundo internacional para a criação de emprego (gerido por organizações como a OIT) e partindo do modelo do Fundo Social Europeu; a penalização de formas de especulação financeira e a taxação de setores menos taxados da economia internacional; o convite (aos Estados membros) para estimularem as empresas à criação de mecanismos voluntários de promoção de empregos de qualidade para além dos mínimos considerados admissíveis, quer distinguindo empresas com “selo” de garantia da promoção do trabalho digno (em matéria de rendimento, tempos de trabalho, realização de trabalhadores), quer publicitando e denunciando empresas seguidoras de más práticas laborais.

2. Quanto à articulação entre trabalho e tecnologia destaca-se: o incentivo à formação e requalificação/especialização de trabalhadores (em vez de despedimento); a concessão de isenção fiscal a empresas não lucrativas (reduzindo riscos de encerramento de atividades e de extinção de postos de trabalho); a defesa de uma maior articulação entre o sistema de ensino universitário e as necessidades do mercado de trabalho (ajustando vagas universitárias a necessidades reais, atualizando práticas de ensino e conteúdos programáticos, reforçando a componente tecnológica das instituições de ensino ou apostando no ensino profissionalizante como forma de dotar os futuros trabalhadores de maiores competências técnicas e de maior

“Daí que as universidades sejam espaços privilegiados de reflexão e de debate, de ensino e aprendizagem, de confluência entre uma ciência crítica e uma ciência cidadã.”

atratividade); a limitação à introdução de máquinas sempre que estas substituem pessoas; o reforço do investimento público na criação de incubadoras tecnológicas de economia solidária em universidades, comunidades e organizações sociais.

3. No campo das desigualdades, além da necessária renovação de ordenamentos jurídicos para melhor regular as novas formas de trabalho e da definição de medidas de valorização e aumento

do salário mínimo (acima do aumento da inflação) enquanto garante de justiça social e combate à pobreza, propôs-se a adoção de medidas de reforço da igualdade de género: maior equilíbrio entre a vida familiar e a vida profissional; eliminação de barreiras no acesso ao emprego e à progressão na carreira (propondo um sistema de quotas atribuídas às mulheres para lugares de chefia das empresas: 30% nas PMEs, 40% nas médias e 50% nas grandes); introdução de conteúdos formativos obrigatórios sobre igualdade de género, tanto nos *curricula* escolares (do ensino básico ao superior), como em contexto empresarial, para trabalhadores e empregadores (com um mínimo de 20 horas anuais); fiscalização e coimas reforçadas em caso de incumprimento das medidas de combate à desigualdade de género.

4. Por fim, anseia-se por relações laborais respaldadas por quadros regulamentares que assegurem a defesa e proteção de direitos. Desde logo, combatendo a precariedade e apoiando medidas como: limitação do período experimental a 45 dias; redução da jornada de trabalho; reforço da voz coletiva de trabalhadores nas empresas; sancionamento do recurso ao falso trabalho autónomo; estímulo ao acolhimento e integração socioprofissional de imigrantes e refugiados; ou incentivo à contratação coletiva.

Não obstante tratar-se de uma simulação, a CIT em meio universitário apresentou, pois,



Universidade de Coimbra

FOTO: [ changó ] on VisualHunt / CC BY-NC-ND

propostas concretas. Algumas com algum caminho feito, outras (porventura a maioria) à espera de ver a luz do dia, desde logo porque dependentes da articulação entre interesses (nem sempre convergentes) e da vontade política de governos. Todas, porém, com uma ambição legítima: fazer do trabalho uma fonte de justiça social, dignidade e bem-estar e não uma rota de precariedade, exploração ou submissão.

Os *think tanks* do futuro do trabalho não podem ficar fechados em gabinetes ou confinar-se a círculos burocráticos. Daí que as universidades sejam espaços privilegiados de reflexão e de debate, de ensino e aprendizagem, de confluência entre uma ciência crítica e uma ciência cidadã. Compostas essencialmente por públicos jovens, elas são “agências de transição” para a vida ativa, importantes instrumentos para o acesso ao trabalho. Os contributos saídos da simulação da CIT, produzidos pelos estudantes/delegados da Universidade de Coimbra, constituem, por um lado, a expressão de sentimentos coletivamente partilhados, reveladores de angústias e perplexidades inerentes à sua condição e, por outro, uma oportunidade inédita de lançamento de desafios e proposição de caminhos portadores de novas esperanças dignificadoras do trabalho, em conformidade com os princípios fundadores e a agenda da OIT. Ou seja, na linha do principal objetivo da Iniciativa do Centenário: “fornecer à OIT sinais,

direções, instruções, para o que deverá ser feito nos próximos cem anos” (segundo as palavras do diretor geral da OIT na 1ª sessão plenária da CIT em 20/10/2016).

Espera-se, pois, que as propostas dos delegados da CIT-Universidade de Coimbra –, entretanto remetidas para uma Comissão de Alto Nível da OIT a quem é atribuída a tarefa de redigir o Relatório Final que o diretor geral apresentará à CIT do centenário, em 2019 – possam (em conjunto com muitas outras) ser devidamente tidas em conta. É com elas que, desde já, o futuro do trabalho se constrói.

## Referências Bibliográficas

ILO (2008), *ILO Declaration on social justice for a fair globalization* (adopted by the 97th session of the International Labour Conference. Geneva: International Labour Office.

RYDER, Guy (2015), *The future of work – centenary initiative* (Report of the Director-General, Report I/ International Labour Conference, 104th Session). Geneva: International Labour Office. •

# RELATOS DO BULE OU JACARANDÁS NO INFERNO

## CAPÍTULO XXIII – CONFORMISMO E SURPRESA. INTERMESSO DE SUSPENSE

**L**embram-se certamente os fidelíssimos e fidelíssimas leitoras (bule requintado tem ainda desta linguagem, mesmo em pleno séc. XXI) que Guilherme, depois de um curto-circuito mental qualquer, que o fez (muito temporariamente apenas) abandonar as suas angústias académicas, desafiou o Tio para irem a um restaurante afogar filosofias numa malga de papas de sarrabulho. É chocante, de tão prosaico, mas por vezes ocorre. Não se pode filosofar nem sofrer o tempo todo. E ainda bem.

Já iam a uns bons metros de casa, e passada larga, quando o mais velho pigarreia, ruminando uma pergunta:

— Guilherme, tu lembras-te do teu antigo colega Ricardo?

— Claro, tio. Ainda há dias estive com ele.

— Curioso. E do Luís, lembras-te, evidentemente?

— Posso curiosamente dizer o mesmo em relação a ele. Mas agora fico eu intrigado... Porque me fala neles agora? Anda aí conspiração...

— Nada, nada. É que apareceram a telefonar, nos últimos dias, um após o outro.

— Mas posso saber com que motivo?

— Nada de especial, mas coincidência curiosa: precisamente pedindo o número de telefone da Esperança.

— Da Esperança? Essa é boa! Que brincadeira!... E que lhes respondeu?

— Dei-lhes o número, naturalmente. Nunca deixei de o ter, para alguma eventualidade gastronómica... Não vamos nós agora ao célebre *Tasquinha da Esperança*? Ou já ando a ouvir mal?

— Não, claro. Ouviu perfeitamente. Mas... A dona do “bistrô” chama-se Esperança? Tinha-me esquecido. Olha que coisa...

— Antigamente era “Esperancinha”...

— Acho que entendo. Eles também vão em busca das Papas. São épicas! Ainda nos encontramos lá todos. Mas já agora, e por falar em colegas, sabe que a Diana casou?

— Não, essa não telefonou... (e fez um leve esgar, como que a provocar o outro, que se



PAULO FERREIRA  
DA CUNHA

não deu por achado...). Acrescentando:

— Ainda!... – E Alfredo levantou um dedo em riste, como se fora um profeta.

E estugaram os dois o passo, impelidos pelos seus grandes projetos.

O Bule a este ponto comentou:

— Pena que na Casa da Esperança haja poucos da minha espécie. Quero dizer, como é óbvio: bules da minha estirpe. É natural: porque Bules é mais em casas de chá...

No caminho, apesar do passo apressado, e evidente sofreguidão em chegar, não puderam deixar de reparar que o velho casarão dos jacarandás tinha sido demolido. Uma linda vivenda, de uma elegância comovente, a quem as árvores ancestrais davam uma sombra exótica.

**“Esses construtores sem alma são, à sua maneira, fabricantes do nosso inferno urbano quotidiano.”**

— Que barbaridade! – exclamou o arquiteto.

— Pronto – balbuciou, como se fora culpado, o outro. — Já viste o que pode o imparável progresso. E não tivemos Beatrix Potter por aqui para comprar (era um sentimental: ainda gostava de filmes românticos)... Dentro em pouco teremos neste lugar um desses caixotes a tapar o sol.

— É uma dor de alma. Lembra-se daquele livro do Agostinho Caramelo... *Fabricantes de Infernos*? Esses construtores sem alma são, à sua maneira, fabricantes do nosso inferno urbano quotidiano. Fazem parte da grande fábrica da nossa miséria estética e naturalmente espiritual e ética. E todas as demais, que daí decorrem...

— Não tenho dúvidas. É que não há jacarandás no inferno. ›



— *Acaba de dizer tudo, tio. É esse o nosso problema, e é essa a nossa solução. Plantar jacarandás no nosso inferno. Olha que lema, hein? Não se trata de um jardim qualquer: mas de jacarandás.*

— Acaba de dizer tudo, tio. É esse o nosso problema, e é essa a nossa solução. *Plantar jacarandás no nosso inferno.* Olha que lema, hein? Não se trata de um jardim qualquer: mas de *jacarandás*.

Vamos lá à Esperancinha! Já falta pouco. E arfou mais, porque estava para o pesadote...

Eu sei, eu sei que o autor parou aqui o manuscrito. Respirou fundo. Ficou perplexo, intrigado. “Mas afinal onde quer ele chegar, depois de tantos episódios?” E pareceu-lhe certamente que esta tirada não estava suficientemente original. Mas como vai o autor modificar os factos? Eu, bule encartado, posso afiançar que foi assim, e que os dois se deliciaram depois com as proverbiais papas de sarrabulho. Que queria o autor?

Acho que o autor (porque há um autor, além de mim, Bule educadíssimo) hesitou, mas acabou por não colocar uma mentira, dessas que a liberdade literária permite, mas são falta deontológica grave, no meu parecer de bule omnisciente. Qual? Aqui para nós, em confiança apenas, imaginem como ele compôs a cena:

Voltemos o filme para trás, e recomponhamos a cena:

— Acaba de dizer tudo, tio. É esse o nosso problema, e é essa a nossa solução. *Plantar jacarandás no nosso inferno.* Olha que lema, hein?

Vamos lá à Esperancinha! Já falta pouco.”

E acrescentava o danado do narrador:

“Nesse instante, entra em cena, *deus ex machina*, um novo interveniente, personagem mais ativa que o corifeu da tragédia...”

Como se vê, procura torturar o leitor, nas últimas linhas do romance. Sádico. E concluía assim, meloso:

“Era o telemóvel. Saltava no bolso do arquiteto. Tinha-se esquecido de o desligar, como fazia, religiosamente, em aulas, em reuniões e mais ainda em almoços e jantares, que eram coisa sagrada.”

— “Pronto!”

Do outro lado, uma voz clara, luminosa e salgada:

— “Caro Professore Guiglermo?”

*Jacarandás no inferno?* Hmmmm... Nem por isso...

Parece que entretanto ele se decidiu por este final de capítulo.

Afinal não vamos ficar por aqui. Para a próxima, ainda há mais... E promete. Pelo menos, nessa estória paralela. A clássica estória, se preferirem, acaba nas papas de sarrabulho. Mas quem quer ser clássico nos dias que correm? •

# CARTA DO PROVEDOR DE JUSTIÇA AO REITOR DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**Regulamento de Prestação  
de Serviço dos Docentes da  
Universidade de Coimbra - Pessoal  
docente especialmente contratado  
a tempo parcial**

**T**omo a iniciativa de retomar o contacto com V. Exa. relativamente às queixas que me foram dirigidas quanto ao Despacho n.º 86/2016, do Senhor Vice-Reitor, datado de 22 de abril de 2016, que fixava o número total de horas de serviço semanal e o número semanal de horas de aulas, para os contratos a tempo parcial do pessoal especialmente contratado, a celebrar ou a renovar depois de 23 de abril de 2016.

No âmbito da instrução das referidas queixas, manifestei perante V. Exa., por ofício de 8 de julho de 2016, as dúvidas de legalidade que o referido despacho suscitava.

Em resposta, o Senhor Vice-Reitor da Universidade de Coimbra, por ofício de 8 de setembro do mesmo ano, esclareceu que a

redação do Despacho n.º 86/2016, de 22 de abril, havia sido clarificada através do Despacho n.º 148/2016, de 1 de julho, atentas as dúvidas de interpretação que o mesmo originava.

O Senhor Vice-Reitor informou ainda que a entrada em vigor do Regulamento de Prestação de Serviço dos Docentes da Universidade de Coimbra deveria ocorrer «em data próxima»; facto que determinaria o fim da vigência dos despachos em apreço.

A 19 de maio de 2017, o Regulamento em causa foi publicado na 2.ª série do Diário da República, n.º 97 (págs. 9840 e ss.) - Regulamento n.º 262/2017 - tendo entrado em vigor no dia seguinte ao da sua publicação (artigo 46.º do Regulamento). ›



JOSÉ DE FARIA  
E COSTA



Já a propósito do disposto no novo Regulamento de Prestação de Serviço dos Docentes da Universidade de Coimbra, o Sindicato dos Professores da Região Centro veio invocar perante este órgão do Estado que, não obstante as alterações introduzidas no regime relativo ao pessoal docente especialmente contratado a tempo parcial, aquele regulamento reproduz, sem alterações, as soluções constantes dos Despachos n.º 86/2016 e n.º 148/2016 quanto à fixação do número total de horas de serviço semanal e do número semanal de horas de aulas para os contratos a tempo parcial daquele pessoal; mantendo-se, nessa medida, inalteradas as questões suscitadas a propósito de tal regime jurídico.

Neste domínio, e uma vez analisado o n.º 4 do artigo 33.º do Regulamento de Prestação de Serviço dos Docentes, que regula a distribuição do serviço no que toca ao pessoal docente especialmente contratado, não posso, igualmente, deixar de reiterar junto de V. Exa. as dúvidas de legalidade que as soluções plasmadas neste preceito encerram.

Segundo resulta do disposto no n.º 4 da referida norma, «quando o recurso a docente especialmente contratado vise apenas a prestação de serviço docente, a respectiva contratação deve realizar-se em regime de tempo parcial, com uma percentagem que não deverá exceder 60%, dividindo a sua atividade entre, por um lado, serviço lectivo, e, por outro, preparação de aulas, serviço de assistência a alunos e outras tarefas que se incluam no âmbito da vertente de ensino, nomeadamente, de vigilância e de correção de provas de avaliação, tendo como referência os valores definidos nas tabelas contidas no Anexo do presente regulamento, podendo as Unidades Orgânicas aplicar fundamentadamente outros valores».

**“o Legislador não deixou às instituições de ensino superior um espaço totalmente aberto de determinação no que respeita à fixação do número total de horas de serviço semanal a que o referido pessoal se encontra obrigado.”**

Observada a tabela publicada em anexo ao Regulamento ora em apreciação, é possível verificar que os números de referência semanal em causa reproduzem aqueles que já constavam do Despacho n.º 148/2016, de 1 de julho, ou seja, mais de metade do serviço prestado pelo pessoal docente especialmente contratado a tempo parcial encontra-se reservada à atividade de lecionação.

E, embora se tenha agora consagrado expressamente que os números de referência definidos em tal tabela são aplicáveis «quando o recurso a docente especialmente contratado vise apenas a prestação de serviço docente» - devendo o docente contratado dividir a sua atividade entre, por um lado, «serviço letivo» e, por outro, «preparação de aulas, serviço de assistência a alunos e outras tarefas que se incluam no âmbito da vertente de ensino, nomeadamente, de vigilância e de correção de provas de avaliação» (cf n.º 4 do artigo 33.º) —, não se afigura que tal solução seja suscetível de repor a proporcionalidade devida entre o número total de horas de serviço semanal e o número de horas de aulas a prestar por parte do pessoal especialmente contratado em regime de tempo parcial.

Conforme invocado no ofício dirigido a V. Exa. em 8 de julho de 2016, do confronto entre o regime jurídico do pessoal docente em tempo integral e o regime jurídico do pessoal especialmente contratado em regime de tempo parcial plasmados no Estatuto da Carreira Docente Universitária<sup>1</sup> (ECDU), resulta que o Legislador não deixou às instituições de ensino superior um espaço totalmente aberto de determinação no que respeita à fixação do número total de horas de serviço semanal a que o referido pessoal se encontra obrigado.

Como se sabe, o regime do trabalho a tempo parcial corresponde a um período normal

de trabalho semanal inferior ao praticado a tempo completo em situação comparável.

Por outro lado, o princípio da equiparação do trabalhador a tempo parcial ao trabalhador a tempo completo e o princípio da proporcionalidade em matéria remuneratória — que constituem expressão do princípio da não discriminação consagrado na cláusula 4.ª do acordo-quadro relativo ao trabalho a tempo parcial, anexo à Diretiva 97/81/CE, do Conselho, de 15 de dezembro - impedem que a Administração trate de forma discriminatória os trabalhadores contratados a tempo parcial face aos trabalhadores a tempo completo unicamente pelo facto de trabalharem a tempo parcial (a menos que tal se justifique por razões objetivas), garantindo-lhes uma remuneração que não seja inferior à dos trabalhadores a tempo completo, na proporção do respetivo período normal de trabalho semanal.

Assim, embora o ECDU preveja que o número total de horas de serviço semanal a que fica adstrito o pessoal especialmente contratado em regime de tempo parcial (incluindo aulas, sua preparação e apoio aos alunos) deve ser contratualmente determinado (cf. artigo 69.º<sup>2</sup>) não poderão as instituições de ensino superior, atentos os princípios acima mencionados, deixar de considerar os limites definidos para o pessoal docente em tempo integral aquando da fixação do número total de horas de serviço semanal e do número semanal de horas de aulas daquele pessoal, não obstante a delimitação das atividades a desenvolver pelos docentes contratados em tal regime que agora consta do n.º 4 do artigo 33.º do Regulamento de Prestação de Serviço dos Docentes.

Para o pessoal docente em tempo integral, dispõe o ECDU que o regime de prestação de serviço é aquele que corresponde, em média, à duração semanal do trabalho para

a generalidade dos trabalhadores em regime de contrato de trabalho em funções públicas e na qual se devem compreender todas as funções dos docentes universitários nos termos nele fixadas (cf artigo 68.º).

De acordo com o n.º 1 do artigo 71.º do ECDU, no regime de tempo integral cada docente deve prestar o número de horas semanais de serviço de aulas ou seminários que lhe for fixado, num mínimo de 6 horas e num máximo de 9 horas<sup>3</sup>, sem prejuízo do que vier a ser regulamentado; e, quando tal se justifique, o limite concretamente fixado pode ser excedido, hipótese em que o tempo despendido pelo docente deverá ser contabilizado e compensado.

Estabelece-se, por outro lado, nos n.º 1, 2 e 3 do mesmo preceito, que o horário de serviço docente integra o tempo de lecionação de aulas e a componente relativa a serviço de assistência a alunos, devendo este, em regra, corresponder a metade daquele tempo.

Assim sendo, e considerando os princípios gerais acima mencionados relativos ao regime do trabalho a tempo parcial, deverão as instituições de ensino superior ter em consideração, na determinação da duração semanal de serviço do pessoal especialmente contratado a tempo parcial (incluindo o das aulas, sua preparação e apoio aos alunos), que a mesma tem que ser inferior à do pessoal docente em regime de tempo integral em situação comparável e atender, consequentemente, aos respetivos limites também na componente de lecionação, impedindo que àquele seja dado um tratamento desfavorável ou discriminatório.

Deste modo, num contrato a tempo parcial a 60%, num total de 21 horas (por referência às 35 horas semanais), não deverão fixar-se, como norma, 12 horas para o serviço de aulas, conforme previsto na tabela de

**“Deste modo, num contrato a tempo parcial a 60%, num total de 21 horas (por referência às 35 horas semanais), não deverão fixar-se, como norma, 12 horas para o serviço de aulas, ...”**

<sup>1</sup> Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de novembro, na versão dada pelo Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de agosto, alterado pela Lei n.º 8/2010, de 13 de maio.

<sup>2</sup> Note-se que, na versão anterior, este artigo, remetendo também para o contrato a fixação do número total de horas de serviço semanal, incluindo aulas, sua preparação e apoio aos alunos, fixava um limite mínimo de 8 horas e um máximo de 22 horas.

<sup>3</sup> Tal disposição é reproduzida no n.º 1 do artigo 33.º do Regulamento de Prestação de Serviço.



referência constante do anexo ao novo Regulamento de Prestação de Serviço, sob pena de se obrigar o pessoal especialmente contratado a trabalhar mais apenas devido à circunstância de se encontrar a tempo parcial.

Atentas as funções que, só por si, se encontram envolvidas na prestação de serviço docente — serviço lectivo, preparação de aulas, serviço de assistência a alunos e outras tarefas que se incluam no âmbito da vertente de ensino, nomeadamente vigilância e correcção de provas de avaliação (cf n.º 4 do artigo 33.º do Regulamento) —, não se afigura razoável que mais de metade do serviço prestado pelo pessoal docentes especialmente contratado a tempo parcial seja apenas dedicado à leccionação, conforme resulta da tabela de referência anexa ao novo Regulamento de Prestação de Serviço.

Em face do exposto, Senhor Reitor, não posso deixar de reiterar a necessidade de serem revistas as soluções contempladas no mesmo quanto à fixação do número total de horas de serviço semanal e do número semanal

de horas de aulas para os contratos a tempo parcial do pessoal especialmente contratado.

Certo de que as considerações tecidas merecerão da parte de V. Exa. a melhor atenção, desde já agradeço que da posição que vier a ser adotada sobre esta questão seja dado conhecimento a este órgão do Estado.

Com os meus cumprimentos

O Provedor de Justiça

(José de Faria e Costa)

Nota de edição: a Provedoria de Justiça reiterou esta mesma indicação, remetendo para o teor da missiva do Provedor de Justiça, aqui reproduzida, junto da Universidade do Porto, que vem desenvolvendo as mesmas práticas de contratação censuradas pela Provedoria. •