

ESCOLA informação

Digital

| nº 14.junho.2017 | 
SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA . SPGL

E
ESTATUTO

C
CARREIRA

D
DOCENTE

DESCONGE-
LAMENTO
DA

CARREIRA

O ECD não é uma ficção

Sites e Blogs



MatrizNet

<http://www.matriznet.dgpc.pt/>

O MatrizNet é o catálogo coletivo *online* dos museus portugueses, sob tutela da Direção-Geral do Património Cultural, das Direções Regionais de Cultura do Norte, Centro e Alentejo e da Parques de Sintra – Monte da Lua. Permite atualmente o acesso a informação selecionada sobre mais de 100.000 bens culturais móveis.

Possibilita conhecer coleções nacionais de referência nas áreas da Arte, Arqueologia e Etnologia, através de pesquisas cruzadas sobre 34 bases de dados.

A pesquisa pode ser feita de modo orientado (por museu, por tema, por autor, por exposição e por data), ou há a opção de Pesquisa Avançada para refinamento do retorno de dados.

De entre os registos publicados, é dado destaque aos bens classificados ou inventariados pelo Estado Português, entre os quais o amplo conjunto

de bens classificados como Tesouros Nacionais pelo Decreto n.º 19/2006. Em funcionamento desde 2002, o MatrizNet tem vindo progressivamente a publicar novos conteúdos relativos às coleções dos museus, nos formatos texto, fotografia, vídeo e som. Assim, no site é possível ler o historial e ter acesso a diversas imagens de obras de arte do Museu Nacional de Arte Antiga, conhecer as peças do Museu Monográfico de Conímbriga ou do Museu Nacional de Arqueologia ou pesquisar um pouco do que se pode encontrar no Palácio Nacional da Pena, entre muitas outras descobertas.



Europeana

<http://www.europeana.eu/portal/pt>

Em Europeana podem-se explorar 53.271.005 obras de arte, artefactos, livros, videos e sons de diversos países da Europa.

Europeana é a plataforma digital da União Europeia para o património cultural. Leonardo da Vinci, Johannes Vermeer, as obras de Charles Darwin e Isaac Newton e a música de Wolfgang Amadeus Mozart são alguns dos destaques da Europeana.

Mais de 3.000 instituições em toda a Europa contribuíram para a Europeana. Desde grandes nomes internacionais como o Rijksmuseum em Amsterdão, a Biblioteca Britânica e o Louvre, a arquivos regionais e museus locais de todos os membros da União Europeia. No conjunto, as suas coleções reunidas permitem aos usuários explorar o património cultural e científico da Europa, desde a pré-história até os dias atuais. De Portugal, a Biblioteca Nacional e a Fundação Calouste Gulbenkian e diversos museus, entre outros, estão presentes em Europeana.

Sofia Vilarigues

FNE: No público com a FENPROF, no privado com os patrões

Mesmo que tenha sido apenas “formalmente”, isto é, que não se tenha dado por isso, a FNE esteve com a FENPROF na greve do passado dia 21 em defesa dos direitos dos docentes do ensino público. Mas nas negociações que envolvem os docentes do particular e cooperativo e das IPSS ela tem estado sempre do lado dos patrões, prejudicando gravemente os trabalhadores.

No ensino particular e cooperativo aceitou um acordo (em 2014 e 2015) para um novo CCT que aumentou o horário de trabalho letivo, diminuiu a retribuição e retirou tempo de serviço já legitimamente contado. Em 2016, com as IPSS aceitou alegremente o congelamento de salários dos docentes durante 2 anos cedendo à chantagem patronal e esquecendo que os salários destes docentes do pré-escolar são integralmente compensados pelo M.E.

Pelo meio, sublinhe-se, fez de testa de ferro de Nuno Crato na defesa das medidas mais penalizadoras para os docentes.

Que cada um procure as explicações para estas (talvez só aparentes) contradições. ■

Miguel André

Nº14 JUNHO
2017

SUMÁRIO



- [4. Editorial. José Alberto Marques](#)
- [5. Dossier. Para que serve esta Escola? Como organizá-la?](#)
- [6. Algumas questões em debate. Uma apresentação de Lurdes Figueiral](#)
- [11. Para que serve a Escola?](#)
- [13. Em torno da conferência de Michel Eliard](#)
- [14. Pérolas](#)
- [16. Cidadania. Donald Trump: uma ameaça à paz mundial](#)
- [18. Reportagem](#)
- [18. Só em espaços de liberdade é que as pessoas se formam](#)
- [21. A Ponte entre a Escola e a Ciência Azul](#)
- [23. Escola/Professores](#)
- [23. Reivindicações justas não chegam para uma boa greve](#)
- [24. Concursos 2017](#)
- [24. Assembleia Geral de Sócios disse SIM à greve](#)
- [24. Por desrespeito pelos serviços mínimos FENPROF denuncia comportamento de diretores](#)
- [25. Alterações aprovadas pela Assembleia da República muito positivas](#)
- [26. “O Prémio Camões a quem o merece...”](#)
- [27. Levar os direitos humanos à escola](#)
- [28. “A enorme paixão”](#)
- [29. Escola, Educação e Diversidade: Que caminhos possíveis?](#)
- [30. Aos Sócios](#)
- [35. Consultório Jurídico. Contratos de substituição temporária](#)



ficha técnica:

Diretor: José Alberto Marques . Chefe de Redação: António Avelãs . Conselho de Redação: Luis Viana, Joaquim Veiguinha, Rolando Silva, Isabel Pires . Redação: Lúcia Calapez (Jornalista) . Fotojornalista: Paulo Machado . Design Gráfico e Paginação: Dora Petinha. Capa: Dora Petinha . Composição: Fátima Caria . Revisão: Lúcia Calapez . SPGL . Edição e Propriedade de: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, Rua Fialho de Almeida, 3, 1070-128 Lisboa . NIPC: 501057528 Periodicidade: Mensal. Depósito legal: 9157/85 . ICS: 109893.



José Alberto Marques
DIRETOR ESCOLA INFORMAÇÃO

Romper o bloqueio

O processo negocial que antecedeu a greve nacional de professores do passado dia 21 de junho tornou absolutamente claro que o Ministério da Educação não é um verdadeiro parceiro de negociação. Comportou-se sempre como uma espécie de semáforo cujo único sinal em funcionamento é o vermelho. Por outro lado, evidenciou que, sem a autorização do Ministério das Finanças, o Ministro da Educação não tem sequer a autonomia suficiente para concordar com a criação de um grupo de trabalho que analise as condições do exercício da profissão docente e os efeitos do desgaste pessoal e profissional delas decorrente.

Esta subalternização, no plano governamental, de uma área tão importante para o futuro do país como a Educação, como reconheceu o primeiro-ministro, António Costa, sublinhando que "*educação não pode ser só paixão, tem de ser uma paixão consumada*", coloca novos e difíceis desafios aos sindicatos no plano da luta e negociação. Mesmo tendo em conta que a situação de dependência financeira em que vivemos obrigará sempre, qualquer governo, ao controlo dos gastos nas diferentes áreas de atuação, não é aceitável que um ministério como o da Educação, o maior empregador do país, não tenha a mínima autonomia para negociar a melhoria das condições de trabalho dos seus professores e educadores.

A degradação das condições de trabalho, o congelamento das progressões, os horários de trabalhos que não permitem dar as respostas pedagógicas de que os alunos carecem, o desgaste e envelhecimento do corpo docente são questões, entre outras, nomeadamente as que se prendem com a falta de democracia nas escolas e agrupamentos, que exigem respostas adequadas em tempo útil. Se o Ministério da Educação não tem condições políticas para negociar com a FENPROF e os seus sindicatos, estes saberão organizar a luta e mobilizar os docentes em torno das suas reivindicações, tendo em vista obter as necessárias respostas por parte do governo.

É imperativo que rompamos o bloqueio! E é com esse objetivo que continuaremos a trabalhar mal se inicie o novo ano letivo! Reforçando a nossa unidade, intensificando a luta e promovendo ativamente o envolvimento da classe docente! ■



ESCOLA INFORMAÇÃO ONLINE N.º14 junho 2017

Dossier

■ Para que serve esta Escola? Como organizá-la?

Diferentes perspetivas, dúvidas, respostas possíveis, perspetivas - em torno de “Para que serve esta escola” - estão presentes neste Dossier. Refletindo também diferentes momentos de um debate que o SPGL entendeu promover, para aprofundamento desta questão fulcral.

Uma conferência com Michel Eliard (a que se vieram juntar textos de reflexão com diversas perspetivas sobre o mesmo tema).

Uma apresentação de Lurdes Figueiral, centrada no Perfil dos alunos para o século XXI, com um desafiante ponto de partida: “Educação em Portugal: currículo e avaliação, o impossível em ação”. ■

Algumas questões em debate

Uma apresentação de Lurdes Figueiral em torno do Perfil dos alunos para o século XXI

“Centrando-nos apenas nas questões do currículo e da avaliação, quando se debate a educação em Portugal, estamos num mundo quase impossível de resolução dos muitos problemas que temos no terreno”. Este o ponto de partida da apresentação - em sessão que teve lugar no SPGL, em 22 de junho, em torno do “Perfil dos alunos para o século XXI” - de Lurdes Figueiral, presidente da Associação de Professores de Matemática, que começou por referir os muitos fatores que influenciam o trabalho dos professores na escola. Nomeadamente: as condições de trabalho, questões relativas à gestão das escolas. “Tantos fatores que, em muitos casos, vão pondo em causa o ambiente, o entusiasmo e a entrega dos professores”

Uma herança histórica muito pesada

É muito importante refletir sobre o que se passou durante a legislatura do Nuno Crato no ME. Como é possível que, em 4 anos, tenham emergido tão violentamente, tão gravemente, questões que muitos de nós pensávamos que já estavam há muito ultrapassadas? De tal forma que, quando este governo começou, timidamente, a reverter algumas das medidas, nomeadamente a avaliação no final do 4º e do 6º ano, se levantou uma onda na opinião pública, e também entre pais e professores, que parecia que mudando de governo mudava tudo. Do que se ouvia de comentadores, era como se estivéssemos a acabar com uma medida que nunca tinha sido interrompida desde 74.

Muitas das mudanças que durante os anos do pós-25 de Abril tentámos implantar nas escolas, não ganharam raízes profundas – que nos dessem resistência face àquilo que se passou durante os 4 anos de Nuno Crato, do ponto de vista do currículo e da avaliação. Quando do fim das provas de avaliação do 4º e 6º ano, ouviam-se argumentos que eram nitidamente de tempos anteriores – o

ler, escrever e contar. O que se defendia é que os exames é que vêm dar o rigor e a exigência ao ensino. Uma perspetiva do que é a aprendizagem e o trabalho educativo tão reduzida que se torna quase confrangedora.

“Reduziram o ensino à preparação em massa para o exame, e, portanto, à degradação e à mecanização dos processos.

Estamos em presença de um sistema educacional que não ensina a observar nem a experimentar, nem a refletir, nem a raciocinar, nem a escrever, nem a falar: ensina apenas a repetir mecanicamente, a imitar e, por conseguinte, a não ter personalidade. (...) um sistema feito à medida da mediocridade obediente, que acerta o passo enquadrada em lições de explicadores. É, portanto, um ensino em regime de desdobramento: professor-explicador”.

Sebastião e Silva (1914-1972), 1968

O Perfil dos alunos e as aprendizagens essenciais

A definição do perfil dos alunos

para o final da escolaridade obrigatória foi um passo significativo.

Entretanto, em todo este processo das aprendizagens essenciais – que desde novembro passado estamos a trabalhar com a DGE e com o secretário de Estado – não se assume a revisão curricular. Todo o discurso parece que só pode ter uma conclusão – é preciso uma revisão curricular. Mas essa conclusão não se assume.

Por outro lado, um grande golpe foi converter um processo que iria ser iniciado em todas as escolas, nos primeiros anos de cada ciclo, num projeto piloto. Porque vai haver consequências práticas, para as quais a Associação de Professores de Matemática já alertou.

O perfil – sobre o qual a Associação de Professores de Matemática também se pronunciou (http://www.apm.pt/files/223525_parecer_Perfil_APM_58c694e28db3e.pdf) - é um perfil que aponta para um currículo baseado em competências-chave, numa relação dinâmica. Seria muito interessante se houvesse condições.

Algumas das ideias que a Associação de Professores de Matemática tem sobre estas aprendizagens:

. Documento que constitua um núcleo relevante de aprendizagens essenciais e, simultaneamente, seja útil ao trabalho dos professores na consecução dessas aprendizagens.

. Estes documentos não constituem um programa, mas devem ser suportados por programas capazes de potenciar as aprendizagens dos alunos e apoiar os professores nas suas opções didáticas e práticas letivas, consistentes com o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

[Com os programas em vigor, isto não é possível, nomeadamente em Matemática A]

. Qualquer programa, seja do ensino básico ou do ensino secundário, deverá ter em conta o tempo letivo necessário para o desenvolvimento de todas as aprendizagens essenciais, donde não podem estar ausentes a resolução de problemas, atividades de investigação, desenvolvimento de projetos no âmbito da disciplina e também de natureza interdisciplinar.

[Claro que a flexibilização de 25% nada tem a ver com um corte no programa (um mal entendido divulgado na comunicação social) - aponta para a realização de trabalhos interdisciplinares, de projetos de escola. E a gestão do currículo do ponto de vista das disciplinas significa que há conteúdos que não têm que ser trabalhados numa perspetiva da monodocência, mas de forma interdisciplinar. É uma outra forma de trabalhar. Mas que também exige condições efetivas para tal]

. Numa situação provisória, as aprendizagens essenciais devem ser a referência para a avaliação externa e que deve ser dada possibilidade de todas as escolas, independentemente do projeto de flexibilização, poderem implementar as aprendizagens essenciais.

[Se as aprendizagens essenciais são a referência para a avaliação externa – então, a partir do próximo ano deve ser acautelado que todas as escolas – estejam ou não estejam no projeto piloto

– devem ter oportunidade que as aprendizagens essenciais sejam a referência programática, em termos de conteúdo das disciplinas, para a lecionação]

Uma escola de qualidade

O rigor e exigência entendidos como regras muito bem discriminadas – numa perspetiva de seleção e de seriação dos alunos – são geralmente apresentados como se isso fosse rigor e exigência puros e não tivesse qualquer carga ideológica.

Nós entendemos que mais rigor e exigência terá uma coisa deste tipo:

As aprendizagens significativas são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autoreguladas.

Por isso, os alunos — todos os alunos — devem, antes de mais, ser considerados como sujeitos ativos, intervenientes na construção das suas estruturas de conhecimento.

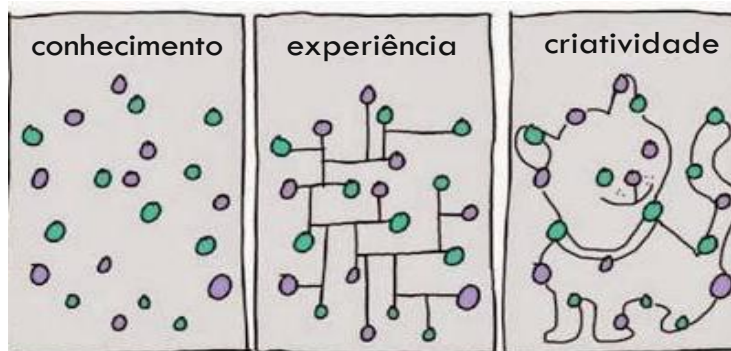
Muito mais exigente para o professor. Muito mais exigente para o aluno. Para cada aluno. Quando

didáticos, mas sem nenhuma ligação entre eles.

Há diversas formas de aceder ao conhecimento, por isso o grande desafio do professor — e do funcionamento do sistema educativo em que se integra — é o proporcionar diversas formas de abordagem e de experiência para que todos os alunos possam, por um lado, desenvolver diversas competências metacognitivas e, por outro, cada aluno possa encontrar uma porta de acesso ao conhecimento.

Retorno a Domingos Fernandes: “Parece evidente que, nestas circunstâncias, avaliar o desempenho dos alunos em tarefas rotineiras ou conhecimentos que pouco mais exigem do que a sua memorização será insuficiente. A avaliação tem que abranger processos complexos de pensamento, tem que contribuir para motivar os alunos para a resolução de problemas, tem que contribuir para que os aspetos de natureza sócio-afectiva sejam devidamente valorizados, tem que se centrar mais nas estratégias metacognitivas utilizadas e a utilizar pelos alunos.”

uma escola de qualidade...



nós defendemos uma educação para todos, é também para cada um.

A perspetiva que tem vigorado, também em relação ao conjunto de conhecimentos, é uma **perspetiva muito reprodutora**, com base na mobilização de processos

É na primeira linha de aquisição de conhecimentos – reprodutora, sem ligação entre processos didáticos - que os nossos alunos têm tido bons resultados no PISA e no TIMSS. Não nas outras.

Quando se trata de concretização – em relação à experiência, no entendimento em contexto e

na questão da resolução de problemas, criatividade – os nossos alunos continuam a ter desempenhos fracos.

Os resultados de 2015 são paradigmáticos. A Matemática melhorou. Mas as Ciências pioraram significativamente. E a Matemática melhorou apenas no cálculo. Piorou na Geometria. E melhorou apenas nas operações. Na resolução de problemas, nesse aspeto de aplicação à realidade, manteve-se nos níveis que tinha antes. Obviamente, se andamos a preparar alunos, durante 4 anos, para fazer exames a Matemática e a Português – alguma coisa ficou para trás.

Não houve de facto uma melhoria dos alunos. Os alunos pioraram globalmente. E pioraram globalmente porque foram vítimas desse afunilamento, dessa distorção curricular imposta pelo facto de as avaliações externas terem tido, socialmente, o peso que tiveram. O peso social que têm os exames é de tal forma que, nas escolas, os professores foram fortemente condicionados – pelas direções, pelos encarregados de educação – a preparar os alunos para exames.

ral; a valorização do conhecimento e do saber não é optativa, assim como não o pode ser a consagração de formas — desde o currículo aos programas, desde as práticas letivas às avaliativas, desde as condições de trabalho aos horários — que discriminam um significativo conjunto de crianças, de adolescentes e de jovens, como se de uma inevitabilidade se tratasse...

A valorização do conhecimento e do saber não é optativa. Nem é desvalorizada neste conjunto de documentos.

Assim como não pode ser optativa a consagração de formas que discriminam um conjunto significativo de crianças, de adolescentes e de jovens para a inevitabilidade do fracasso.

Uma escola de equidade

A questão da **equidade** também está referida no perfil do aluno.

Nós não queremos que todos os alunos cheguem a saber o mesmo. Nós não queremos prejudicar os bons alunos. É exatamente o contrário. É que, à partida, todos tenham as condições para desenvolver as suas capacidades. E não só – porque a escola também tem

só alguns é que vão ter sucesso. A perversidade da ideologia que está por trás daquelas metas e daqueles exames e daquela ideia de rigor e exigência que ouvimos no governo anterior, peca por esta falsa ideologia de que só alguns têm sucesso.

Por isso é tão importante questionarmo-nos sobre a equidade, sobre a justiça, sobre a democracia:

“O acesso de todas as crianças e jovens ao bem da educação é uma conquista das sociedades democráticas. Percebe-se que, em última análise, a consolidação e o desenvolvimento das democracias depende do que formos capazes de fazer nos domínios da educação, da ciência e da cultura. Num certo sentido, tudo o resto poderá ser uma consequência do investimento que fizermos naqueles domínios da atividade humana. Acontece que ter todas, ou praticamente todas, as crianças e jovens nas escolas é uma importante conquista das sociedades, mas temos que pensar de que formas é que estão nas escolas. Será que todos os alunos têm as mesmas oportunidades para aprender? Será que todos recebem os mesmos tipos de feedback quanto aos seus progressos e dificuldades? Será que todos podem ir tão longe quanto as suas motivações, interesses e saberes lho permitirem? Será que todos, nas suas diferenças, sejam elas quais forem, se sentem plenamente integrados e veem satisfeitas as suas legítimas aspirações? Será que a todos é proporcionada uma educação e uma formação que lhes permitam integrar-se plena e dignamente na sociedade? São questões que se colocam frequentemente e cujas respostas estão ainda longe de ser francamente positivas.”

1. *Que tipos de saberes, atitudes e capacidades são ensinados a quem?*

2. *Por que é que os saberes, atitudes e capacidades são ensinados de certas formas a determinados grupos particulares?*

3. *De que formas conseguimos que as histórias e culturas dos di-*

> 13 500 horas

Um bom aluno...	Um bom profissional...
Sentado;	Dinâmico;
Quieto; Calado; Bom ouvinte	Bom Comunicador;
Desempenho individual;	Trabalha em grupo e coopera;
Aprende o currículo; Todos o mesmo currículo;	Criativo e inovador;
Comporta-se como todos os outros; Cumpre o que está definido.	Demonstra iniciativa;
	Espírito crítico.

Um quadro que traduz aquilo que todos sabemos e todos sentimos.

Finalmente – uma **escola de qualidade** tem que ser uma **escola inclusiva**. Tem que ser uma **escola plural**.

Uma escola de qualidade deve ser inclusiva, desafiadora, plu-

o profundo valor de ser responsável, não só por uma tradição cultural, uma herança histórica e cultural, mas também por potenciar o desenvolvimento cultural e histórico, científico e artístico das novas gerações.

Nós, como sociedade, aceitamos com demasiada facilidade que

ferentes grupos de alunos sejam responsabilmente integradas nos processos de ensino e aprendizagem?

Avaliação

Quando se fala da avaliação como neutra, não sabemos o que é que estamos a dizer.

Em educação nada é neutro. As nossas aulas, as formas como ensinamos – nada é neutro. Os programas não são neutros. Se estes são ideológicos, os anteriores também são ideológicos. Não correspondem é à mesma ideologia.

A avaliação nunca é 100% objetiva, tem uma grande carga de subjetividade e o que temos é que ter consciência dessa subjetividade. Assumir a nossa subjetividade. É muito importante termos consciência das nossas convicções e crenças sobre a avaliação.

Há uma obra do National Council of Teachers of Mathematics da América do Norte - “Princípios para a ação – assegurar a todos o sucesso em matemática” - em que, em todos os capítulos, se confrontam crenças não produtivas e crenças produtivas.

Aquilo que pensamos sobre a avaliação vai influenciar fortemente as nossas práticas avaliativas.

Claro que nós, com esta mentalidade de medição – que nos invadiu com as metas curriculares – fomos colocados perante uma perspectiva avaliativa que é **psicométrica**. E com a justificação de que isso é que é rigoroso.

A avaliação psicométrica não se pode confundir com rigor. Antes pelo contrário – é uma avaliação muito redutora.

Nesta perspectiva prevalecem as funções sumativa, classificativa e seletiva da avaliação; O único objeto de avaliação são os conhecimentos; Há pouca, ou nenhuma, participação dos alunos no processo; A avaliação é, em geral, descontextualizada; Privilegia-se a quantificação das aprendizagens em busca da objetividade e da neutralidade do professor ou avaliador; A avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.

A avaliação alternativa não se limita exclusivamente à utiliza-

ção de formas alternativas de avaliação, mas é também uma utilização alternativa de avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem.

Uma adequada integração entre os três processos (ensino-aprendizagem-avaliação) permite, ou deve permitir, regular o ensino e a aprendizagem, utilizar tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender e avaliar e contextualizar a avaliação. Assim, haverá uma relação muito próxima entre as tarefas de avaliação e as finalidades do ensino. Não precisamos de mais tarefas, precisamos é de melhores tarefas. Ricas do ponto de vista educativo e formativo, cuja resolução implique que os alunos relacionem, integrem e mobilizem um leque alargado de aprendizagens (e.g., conhecimentos, capacidades, atitudes, competências metacognitivas, competências sócio-afectivas). Sem prejuízo, obviamente, de se utilizarem uma variedade de tarefas que permitam alcançar os diferentes tipos de objetivos curriculares.

Sempre que possível, as tarefas devem ter uma tripla função:

1. Integrar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor;

2. Ser meios privilegiados de aprendizagem;

3. Ter associado um qualquer processo de avaliação.

Considerando as duas grandes funções da avaliação educativa — a sumativa e a formativa — a avaliação alternativa tende a dar mais destaque à avaliação formativa, isto é, aquela que tem lugar durante os períodos em que ocorrem o ensino e todas as atividades a ele associado. É uma

avaliação

Crenças sobre a avaliação matemática

Crenças não produtivas

O principal objetivo da avaliação é a responsabilização dos alunos através da atribuição de níveis ou classificações.

A avaliação na aula implica a interrupção do processo de ensino.

Só testes de escolha múltipla ou outros testes “objetivos” de papel e lápis podem medir o conhecimento matemático com confiança e rigor.

Uma só avaliação pode ser usada para tomar decisões importantes no que respeita a alunos e professores.

A avaliação é algo que é feito aos alunos.

Interromper o ensino para rever e realizar testes melhora o desempenho dos alunos em testes de alto risco.

Crenças produtivas

O principal objetivo da avaliação é informar e melhorar o ensino e a aprendizagem da matemática.

A avaliação é um processo contínuo que está integrado no processo de ensino, para apoiar a aprendizagem dos alunos e fazer ajustamentos ao ensino.

A compreensão e os processos matemáticos podem ser medidos através do uso de uma variedade de estratégias e tarefas de avaliação.

São necessárias várias fontes de dados para proporcionarem uma imagem fiel do desempenho dos professores e alunos.

A avaliação é um processo que deve auxiliar os alunos a tornarem-se melhores juizes do seu próprio trabalho, apoiá-los a reconhecer um trabalho de qualidade quando o realizam e ajudá-los na utilização de evidências para progredirem na sua aprendizagem.

Revisões regulares e trabalho prático frequente, integrantes do ensino efetivo, são estratégias produtivas para a preparação de testes.

conceção em que há uma preocupação com os processos de ensino e de aprendizagem, que são analisados *in loco*; com a plena integração da avaliação nesses mesmos processos; com a criteriosa seleção de tarefas que motivem e mobilizem os alunos; e com o seu envolvimento, tão ativo quanto possível, na aprendizagem e na sua avaliação. Por isso, a avaliação alternativa tende a dar relevância a funções da avaliação tais como a motivação, a regulação e a autorregulação, o apoio à aprendizagem, a orientação ou o diagnóstico.

O bem-estar dos alunos

O 3º volume sobre os resultados do PISA 2015 é um volume totalmente dedicado ao **bem-estar dos alunos**.

<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Results-Students-Well-being-Volume-III-Overview.pdf>

Deste estudo ressalta, por exemplo, que resultados escolares e bem-estar não são coincidentes. Portugal está na média.

Uma questão abordada é a da **ansiedade** perante os testes.

Algumas – interessantes - conclusões:

- . as raparigas (de todos os países) revelam mais ansiedade do que os rapazes;
- . a ansiedade gerada pelos trabalhos escolares, incluindo os testes, influencia negativamente o desempenho dos alunos;
- . os alunos são menos propensos à ansiedade se o professor lhes der apoio individualizado, levando-os a perceber quais são

e o bem-estar?



os seus pontos fortes e pontos fracos para poderem melhorar; a estrutura dos testes também é muito importante e a sua frequência com grau de complexidade crescente leva os alunos a tomarem consciência das suas capacidades antes de fazerem um exame final;

- . a maior parte dos alunos fica preocupado com o grau de dificuldade dos exames, mesmo com uma boa preparação;
- . é importante o papel dos pais no controlo da ansiedade dos filhos, encorajando-os a confiar nas suas capacidades;
- . escolas mais competitivas geram maior ansiedade nos alunos, em especial se os alunos sentem que não conseguem acompanhar os seus colegas e se os seus professores dão especial atenção aos rankings;

[Quando se diz – *estuda para ser melhor que o outro* – isto não tem nada de neutro – em termos ideológicos no sentido do modelo social que nós queremos

construir]

. os professores e psicólogos da escola devem estar conscientes do impacto da ansiedade dos alunos no seu desempenho escolar e atuar conjuntamente de forma a criar um bom ambiente de aprendizagem que transmita confiança aos alunos.

Numa coisa os alunos portugueses foram os que responderam da forma mais positiva de todos. Relativamente à questão em que medida é que avaliam o apoio dos seus professores naquilo que consideram ser o ambiente de uma escola feliz, os nossos alunos são os que mais valorizam o papel dos seus professores no facto de considerarem a sua escola um sítio onde se sentem felizes.

Este é um resultado que só nos pode encher de orgulho. E, de certa forma, dar-nos alguma coragem e continuarmos – apesar da falta de condições – a trabalhar para eles e com eles. ■

Consulte a nossa página em

www.spgl.pt



Para que serve a Escola?

• Michel Eliard

Sociólogo

O texto de convocação diz: «Para que serve esta Escola?». Quer dizer, suponho eu, a Escola que temos agora aqui – mas também espalhada pelos outros países – onde pode haver grandes diferenças, mas que, de uma forma ou de outra, foi maltratada por numerosas más reformas (contrarreformas, ou seja reacionárias, no sentido de voltar para trás).

É fácil e rápido responder a esta questão: «Para que serve esta Escola?». Se tomar o exemplo da França, a Escola que temos – falo da Escola pública – é uma Escola que, de ano para ano, reduz a instrução dos alunos, suprimindo horas de ensino em matérias essenciais, como o Francês ou a Matemática, em troca daquilo a que podemos chamar “atividades ocupacionais”. Quem paga as consequências destas medidas? São essencialmente as crianças das classes populares, pois as famílias burguesas utilizam o ensino privado para o sucesso dos seus filhos – ensino que é 90% católico, largamente financiado pelo Estado e preservado de certos aspetos nefastos das reformas.

Deixando de lado o problema do título do debate, penso que desejamos falar da mesma coisa: o que é uma boa Escola? Em França, tal como aqui, os professores, os pais dos alunos e os sindicatos lutam por uma Escola do futuro? De imediato, eles lutam contra as más reformas, e assim preservam o futuro dos alunos e as possibilidades de haver no futuro uma Escola que instrua de verdade.

O sentido das palavras

Praticamente em todos os países, fala-se de Educação, de Ministério da Educação, por vezes nacional. Ora, instrução e educação não são a mesma coisa.

Instrução (ensino) quer dizer transmissão de conhecimentos, de fer-

ramentas intelectuais. Educação (adestrar) quer dizer, sobretudo, desenvolvimento físico e moral.

A Escola encarrega-se das duas coisas, mas em qual é posta a tónica?

Nos períodos revolucionários a tónica é sempre posta na instrução. Exemplo: em França, o Relatório de Condorcet – publicado no início da Revolução francesa (de 1789) – propôs substituir a Educação do clero (do Antigo Regime) pela Instrução pública, o que foi feito.

O termo instrução continuou a estar na base da construção da Escola republicana, ao longo de todo o século XIX, nos movimentos revolucionários de 1848, em 1871 (durante o período da Comuna de Paris), e desde o início da Terceira República – que conseguiu por fim instaurar o que a Revolução de 1789 não tinha podido levar até ao fim, pois teve que mobilizar o povo para se defender das monarquias europeias que apoiavam os contrarrevolucionários. Portanto, em 1881-1882, foi fundada a Escola gratuita, obrigatória e laica, o que levou Engels (o amigo de Marx) a dizer: «Os Franceses têm agora as melhores escolas do mundo porque expulsaram delas os padres». Em 1940, Pétain restabeleceu «a Educação nacional». Em França, como vocês sabem, a tradição era: «Para a Escola pública Fundos públicos (dinheiro público), para a Escola privada Fundos privados».



As escolas privadas têm liberdade para existir, mas financiam-se a si próprias (tradição que vinha da Revolução francesa e da IIIª República, suprimida sob a governação de Pétain, e a seguir, e 1959, sob a governação de De Gaulle. A Lei Debré foi a primeira lei da Vª República a romper a antiga tradição). A regra é mais ou menos esta: «Vocês têm transportes públicos; se utilizarem a vossa viatura privada não irão pedir ao Estado que vos pague a gasolina». Limites desta comparação: andar de comboio é caro. Desde 1959, que a «Libre pensée» (Pensamento livre) com outras associações combatem pela revogação da Lei Debré.

Duas escolas, a escola da burguesia e a escola do povo, ou uma só?

Volto a Condorcet. O seu plano concebia um sistema escolar igual para todos: «Tão igual quanto as circunstâncias o possam permitir: uma instrução para todos, sem recusar uma instrução superior àqueles que a possam frequentar...». Aqui há uma questão por vezes difícil de abordar, e da qual me dei conta num debate em que participei em Madrid, no final do mês passado. Trata-se do problema: duas escolas ou uma escola única? Durante a IIIª República francesa havia duas escolas: a escola

do povo (primária e primária superior) e a escola da burguesia. A maior parte das crianças de famílias populares terminavam no CEP (Ciclo de Estudos Primários), algumas faziam um exame para entrar no Primário superior ou no Ensino técnico. Em seguida, havia concursos que permitiam ir até ao nível superior. Foi Ferdinand Buisson que organizou este Ensino. Professor na Sorbonne, Presidente do «Libre pensée» e autor – com Aristide Briand – da Lei de 1905 de separação entre as Igrejas e o Estado.

Este sistema foi substituído, no início da Vª República (1959), pela fusão do Primário superior com os colégios secundários. Aparentemente, toda a gente está na mesma escola, do Primário ao Superior. Trata-se de uma ilusão completa: em vez das duas escolas, foram instituídos dois ramos curriculares, com um deles a dar acesso ao Ensino técnico, o qual foi colocado sob a alçada das empresas, dando origem aos CFA (Centros de Formação dos Aprendizizes). Isto faz-me pensar na SNCF (Sociedade Nacional dos Caminhos-de-ferro de França): no início, havia a via “express” (rápida) e a via “omnibus” (paragem em todas as estações); depois, passou a haver a via muito rápida, a via “express” e a via de “garage” (a qual permite estacionar o comboio)

– Porque foram suprimidas as linhas secundárias que davam acesso ao campo. Em vez de duas escolas temos agora – pela multiplicação dos ramos curriculares – pelo menos quatro. Isto tornou-se bem pior que as duas escolas.

Reforma ou revolução

Podemos constatar que nos períodos revolucionários, ou mesmo verdadeiramente republicanos, existem progressos na instrução pública.

Celebramos este ano o centenário da Revolução russa. Nesse país atrasado, em plena guerra civil, o Governo revolucionário realizou um trabalho de alfabetização colossal, até nas regiões camponesas mais longínquas da Sibéria. Antes da Revolução, havia 80%

de iletrados e, com certeza, uma maioria de analfabetos. As escolas eram dirigidas por sacerdotes. A partir de 1918, foram abertas por todo o lado escolas e bibliotecas. Milhares de professores – alguns deles apenas sabendo ler – foram mobilizados e formados, de modo que, em 1920, já havia cerca de 500 mil. Talvez vocês conheçam o escritor-jornalista dos EUA, John Reed, militante comunista que seguiu, como repórter, várias revoluções (nomeadamente a mexicana e, também, a Revolução russa até ao final da sua vida, em 1920); ele relata-a em *Dix jours qui ébranlèrent le monde* (Dez dias que abalaram o mundo, de outubro de 1917): «Toda a Rússia aprendia a ler, e lia sobre política, economia e história, porque o povo queria saber e conhecer (...).» Ele morreu com febre tifoide e foi enterrado no Kremlin (creio que é o único estrangeiro que lá está). Que toda a gente lia... é sem dúvida um pouco exagerado.

Nestas condições a relação instrução/educação não é a mesma que eu referi há pouco. Era necessário agir para mudar comportamentos atrasados, brutais, etc.

E aqui – neste magnífico país que eu amo tanto quanto a França – houve combates políticos, houve uma 1ª Revolução em 1910 que lançou as bases de uma Escola democrática, instaurando a República; e este acontecimento extraordinário, que vivi aqui (mas só vim cá em julho), a Revolução do 25 de Abril de 1974. No decurso dos seus acontecimentos, os camponeses pobres e os operários agrícolas do Alentejo reuniam-se para ouvir alguém ler as notícias do dia. Esta Revolução foi muito longe na democratização da Escola.

Atualmente

Com a União Europeia e a OCDE, só se fala de educação (e não de instrução) e, em quase toda a parte, são reduzidas as horas de ensino de matérias fundamentais a troco de horas de “ocupações” diversas. Atualmente, em todo o lado a Escola é maltratada. Veja-se o que se passa nos EUA, onde existem grandes universidades prestigia-

das, mas no Ensino primário é um verdadeiro desastre na Escola pública.

A política da União Europeia leva-nos diretamente para um desastre – através da privatização crescente do Ensino – se as classes operárias europeias e os sindicatos não conseguirem parar esta política.

Existe uma outra via possível? A da Finlândia, da Coreia e de Singapura foram gabadas por causa dos seus muito elevados scores nas avaliações da OCDE, designadas por PISA (Program for International Student Assessment, Programa internacional para a avaliação do progresso dos alunos). Mas, o que é avaliado?

Em quase toda a Europa e no resto do mundo, os povos e as classes operárias estão confrontados com políticas de reformas que se traduzem, por todo o lado, em medidas orçamentais que reduzem as verbas para o Ensino público. Mesmo na Suécia...

É certo que as famílias ricas têm capacidade para pagar bons estudos aos seus filhos: existem para isso as escolas privadas, chorudamente financiadas pelo Estado.

Em todo o lado, se coloca atualmente a questão: o que é urgente fazer? Defender o que ainda existe do Ensino público, a fim de reconstruir – em condições mais favoráveis – a Escola pública sobre estas bases preservadas, ou pelo contrário construir de imediato um outro Sistema? Mas, quem vai fazê-lo?

Suponhamos que vivíamos numa casa que foi desmoronada. Sem dúvida que iríamos repará-la, se os seus alicerces e as paredes não tivessem sido destruídos, a menos que tivéssemos dinheiro suficiente para fazer uma nova. Em relação à Escola, não é necessário defender o que conquistámos para a reconstruir no futuro?

Se consulto o Boletim do meu Sindicato – por exemplo para a preparação de um Congresso – está nele expresso, com todas as letras: «Contra a austeridade, pela defesa dos estatutos e dos direitos», «Pela revalorização dos salários», «Pela defesa de...» etc.

Parece-me que é sempre defendendo as posições já conquistadas que poderemos construir novas. ■

Em torno da conferência de Michel Eliard

O conservadorismo pedagógico conduz a uma escola mais justa?

• **Antônio Avelãs**

Dirigente do SPGL

A conferência do sociólogo francês Michel Eliard no passado dia 12 de junho no auditório do SPGL, cujo resumo (traduzido para português) elaborado pelo próprio se publica nas páginas anteriores deste *Escola Informação*, constituiu uma interessante fonte de reapreciação de pontos de vista sobre a “Escola que temos”. Serviu antes de mais para relembrar a necessidade de uma visão política (“de classe”) sobre os projetos e as práticas pedagógicas, mesmo sobre aquelas que à primeira vista parecem inovadoras e interessantes.

Firme defensor da escola pública (a que frequentemente acrescenta “laica”), Eliard considera que, um pouco por todo o lado, ela está a ser intencionalmente degradada, sendo que um sinal dessa degradação é que ela “*reduz a instrução dos alunos, suprimindo horas de ensino em matérias essenciais, como o francês (i.e. a língua materna) e a matemática em troca daquilo que podemos chamar “atividades ocupacionais”*”. Esta posição não pode deixar de nos surpreender ou pelo menos de nos interrogar. Eliard sustenta que a escola que melhor defende os filhos das classes operárias (categoria que usou repetidamente na conferência) é a que dá prioridade à “instrução”, entendida como a aprendizagem das matérias essenciais, enfim, o que nós chamaríamos de “escola

tradicionalista”, por oposição a uma escola centrada na “educação” - que Eliard parece ridicularizar apelidando-a de “atividades ocupacionais”. E a referência à necessidade de não suprimir “horas de ensino em matérias essenciais” remete entre nós para as medidas de Nuno Crato, talvez o ministro da Educação mais “à direita” desde 1974... Não quero com isto dizer que o alerta lançado por Eliard não seja útil. Sobretudo quando o autor sublinha em “*L'école en miettes*” que “*a renovação pedagógica atual – preconizando a abertura da Escola a todos os ventos da rua (e primeiro que tudo aos ventos das empresas) bem como a transformação dos professores em animadores e a formação permanente (“ao longo da vida”) em detrimento da formação inicial – não esconde debaixo da sua linguagem modernista, uma vasta tentativa de desqualificação da juventude, nomeadamente da juventude operária*”.

Na sua conferência, Eliard deixou transparecer a defesa do tradicionalismo pedagógico como o que melhor defende a possível ascensão social dos jovens oriundos das classes populares, considerando que boa parte das chamadas “inovações” tendem a desvalorizar a escola pública, desvalorização que as classes da burguesia compensam com o recurso ao privado – que Eliard considera, em França, ser cada vez mais financiado por recursos públicos.

Nesta lógica de contestação à inovação – sempre apresentada por ele sob a designação de “reforma” - Eliard toca num ponto que entre nós continua a ser atual e controverso: o da existência de vários ramos curriculares (que Nuno Crato pretendeu instituir logo após os 6 anos de escolaridade...). Sustenta o conferencista que, em França, esta “reforma” acabou por destruir o princípio de “um sistema escolar para todos” conduzindo a um sistema de escolas para a burguesia e escolas para o povo. É uma visão que entre nós também tem apoiantes, denunciando-se a criação das vias profissionais de ensino, mesmo que em Portugal - e derrotada que foi a iniciativa de Crato – tal “divisão” aconteça só no ensino secundário. Verdade se diga que, na linha do pensamento de Eliard, os dados estatísticos permitem evidenciar que, em Portugal, estas “escolhas” têm uma nítida “marca de classe social”, conduzindo a uma comprovada elitização (socioeconómica) no ensino superior – a que as vias profissionais só teoricamente dão acesso. Restará, porém, sempre saber se a não existência dessas vias profissionais combateria essa elitização ou se, pelo contrário, não conduziria a uma maior exclusão social. Tais dados, contudo, sustentam a tese de Eliard – aliás hoje relativamente pacífica – de que o princípio de “igualdade de oportunidades” que a escola deveria proporcionar é mera ilusão, ou, na linguagem do

autor de “La fin de l'école” uma “mistificação” e um “elemento essencial do arsenal ideológico do liberalismo”. Ou ainda de uma forma mais clara, “a aspiração à igualdade de oportunidades” corresponde ao desenvolvimento do individualismo enquanto expressão sociológica do desenvolvimento capitalista”, como escreve na obra atrás citada. No fundo, o reconhecimento de que as desigualdades estão “a montante”, são exteriores à escola e que esta não consegue superá-las ou mesmo diminuí-las. E que a Escola dominada pela ideologia mistificadora do liberalismo não tem qualquer “interesse” em modificar. A Escola, pública ou privada, continua assim a ser “um aparelho ideológico do Estado”. Do Estado burguês, marcadamente neoliberal, que vai formando as estruturas ideológicas, nelas incluindo as ideias pedagógicas. Sob a “mistificação” da igualdade de oportunidades, a Escola atual não faz mais do que eternizar as diferenças de classe. Contra este estado de coisas, Eliard apela à defesa do que conquistámos como base para a construção de uma Escola do futuro. Que, coerentemente, supõe uma revolução que reestabeleça o princípio de uma igualdade real, e não apenas mistificada no conceito de “igualdade de oportunidades”.

Mas devemos nós interrogar-nos: será que a Escola não contribui mesmo nada para combater as desigualdades sociais, nem que seja denunciando-as? Não estará também nas mãos dos professores fazer com que a Escola resista às sereias do neoliberalismo?

Regressemos então ao início deste texto: várias ideias expressas por Michel Eliard nesta conferência são contestáveis. Mas confrontam-nos com a necessidade de analisar os fundamentos de muitas das nossas (falsas?) certezas. ■

Pérolas

Da igualdade de oportunidades

• José Costa

Dirigente do SPGL

“Uma criança inteligente, filha de um operário hábil e honesto, pode na profissão de seu pai, vir a ser um trabalhador exímio, progressivo e apreciado, pode chegar a fazer parte do escol da sua profissão e assim deve ser. Na mecânica da escola única (...) Para estudar ciências para as quais o seu espírito não tem a mesma preparação hereditária que tem para o ofício, não passará nunca de um medíocre intelectual.”

Marcelo Caetano (1928)

“Considero mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos não pelo povo, mas pelas elites”.

Salazar

Era assim que pensava o fascismo português, solidamente entrincheirado nos seus privilégios e ciosamente elitista, protegido por dois poderosos sustentáculos: as Forças Armadas e a Igreja Católica. “Um lugar para cada um, cada um no seu lugar” dizia Salazar que, aliás, sempre ostentou uma postura paternalista e infantilizadora.

Na primeira fase do Estado Novo, período fundamental de construção ideológica do regime sobre a educação, o debate centrou-se na necessidade de ensinar ou não o povo a ler. A Constituição de 1935 introduziu o “Ensino ministrado pelo Estado” mas sempre atendidos os “princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do país”. Estavam construídas as bases de um ensino discrimi-

natório, paternalista e examista. O Estado Novo formava os seus cidadãos obedientes, disciplinados e submissos e a Escola foi o veículo ideal.

Estava lançado o que o próprio Salazar chamava, em 1932, “o método dos pobres” e era, de facto, um ensino singelo, barato e tradicional, pois era aos pobres que se dirigia. O Regente não precisava de possuir mais instrução do que aquela que o aluno poderia obter e custava ao Estado um quarto ou um terço do salário de um professor.

O Ensino baseava-se na memorização de um currículo simplificado e a principal questão pedagógica era a disciplina. Em fases posteriores, o Regime viu-se perante a necessidade de fazer mudanças e de aceitar expandir e modernizar o sistema educativo, na tentativa de o adaptar aos “novos ventos” que sopravam com mais intensidade após o fim da segunda guerra mundial. Era necessário adaptar o país a um moderado crescimento industrial, instrumento necessário ao desenvolvimento económico.

Mas só com o 25 de Abril de 1974 é que a Escola se democratizou e a primeira dimensão desta democratização é centrada na igualdade de oportunidades ao acesso e ao sucesso.

Efetivamente, a Escola Pública foi tentando construir esta igualdade de oportunidades, massificando-se, introduzindo novos conteúdos escolares, intensificando a formação dos seus professores, tornando-se democrática e permitindo que todas as crianças em idade escolar a ela tivessem

acesso. Esta era uma tarefa gigantesca que a escola tinha agora pela frente, a de eliminar as diferenças de origem dos seus alunos, contribuindo para a igualdade de oportunidades.

Contudo, a Escola Pública não é o único ator neste processo e as contradições latentes na sociedade portuguesa acabam sempre por emergir; o Portugal Democrático continuou, infelizmente, a reproduzir grupos sociais desfavorecidos e a escola acabou também por ser recetáculo destas desigualdades. Ao tentar adaptar-se às diferenças sociais existentes à sua volta, a Escola construiu uma diversidade de trajetórias escolares que não esbateram estas desigualdades.

Surgiram, entretanto, as chamadas vias profissionalizantes, que foram introduzidas primeiro nas escolas secundárias públicas, em 1989 e chegaram, mais tarde, ao 3.º ciclo do Ensino Básico. Uma via profissionalizante é uma modalidade de Educação que, não impedindo o prosseguimento de estudos, é essencialmente vocacionada para a integração no mercado de trabalho logo no final do Ensino Secundário.

Esta foi uma medida essencialmente política e é assim que deve ser assumida, pois pretendeu-se que a Escola Pública, mais do que responder à questão da igualdade de oportunidades, disponibilizasse diferentes alternativas e estratégias para que todos os seus “utentes” pudessem ter sucesso escolar. A ação foi deslocada da lógica da igualdade para a lógica da equidade e assim, supostamente, seria possível o sucesso de um maior número de alunos em função das diferentes necessidades de cada um deles.

É óbvio que as desigualdades não se esbateram e a Escola acabou por, involuntariamente, mantê-las ou mesmo reforçá-las.

Apesar do desprestígio social que estas vias de oferta educativa transportam, a procura deste percurso abrange, atualmente, cerca de cinquenta por cento do universo dos alunos do Ensino Secundário.



É interessante verificar que os diversos estudos nesta área mencionam, todos, um aspeto comum e recorrente. O ensino Técnico/Profissional é uma via de segunda escolha e frequentada por alunos cujos percursos escolares são pautados por insucessos repetidos e cujas origens socioeconómicas, são também mais desfavorecidas. O anterior Ministro da Educação, Nuno Crato, tentou ir mais longe quando propôs a implementação do designado ensino dual na Escola Pública; um Ensino de duas vias que implementava muito precocemente (logo no fim do segundo ciclo), uma desigualdade de tratamento. Definia aos 10 anos de idade ou pouco mais a trajetória escolar de uma criança. Se tivesse sido concretizada, tínhamos a Escola a tomar a iniciativa de associar o percurso escolar de uma criança às condições sociais dos seus progenitores, às origens étnicas e também aos seus territórios de origem, rural ou urbano. Perigoso determinismo que felizmente não avançou. É claramente reconhecido que as Democracias ganharam a batalha da democratização do ensino, o acesso foi alargado a todos e reduziram-se até diferenças sociais. Mas apesar de tudo, a Escola, no seu processo adaptativo à sociedade que a rodeia, continua a reproduzir desigualdades, se bem que de forma mais subtil. A percepção real de que as desigualdades não diminuem é fundamentada por vários estudos internacionais, realizados na Europa, nomeada-

mente em França e Inglaterra.

Estes estudos concluem que nos escalões mais baixos de escolaridade existe, de facto, uma democratização no acesso, mas chegados aos níveis mais avançados, nomeadamente o secundário, os filhos dos operários são os primeiros a serem encaminhados para outros percursos que não os do prosseguimento de estudos. Os filhos das classes mais favorecidas realizam, em regra, escolaridades mais longas e essa vantagem não dá sinais de abrandamento.

Em Portugal, felizmente, longe vão os tempos em que Virgínia de Castro e Almeida, escritora, referia que “A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses setenta e cinco por cento de analfabetos”. Apesar do percurso já feito, ainda muito tem que ser percorrido para termos uma educação verdadeiramente inclusiva. Mas, como alguém já disse, “O caminho faz-se caminhando”.

“Considero mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos não pelo povo, mas pelas elites”.

Salazar



Donald Trump: uma ameaça à paz mundial

Joaquim Jorge Veiguiinha

Para justificar os bombardeamentos da Síria do regime de Assad, um porta-voz do Presidente norte-americano declarou à imprensa que nem mesmo os alemães tinham utilizado armas químicas contra as populações. É verdadeiramente espantoso e até inacreditável que um representante de um país que tem enormes responsabilidades na manutenção da paz e da segurança internacionais tenha esquecido que na Primeira Guerra Mundial os alemães utilizaram armas químicas contra os seus adversários e que milhões de pessoas de origem judaica e outras foram gaseadas com essa tenebrosa arma, o Zyklon B, nos campos de morte nazis. Igualmente espantoso e inacreditável foi o silêncio dos principais dirigentes do Estado judaico, habitualmente tão céleres a contestar todas as iniciativas que se opõem à construção de colonatos nos territórios ocupados ilegalmente por Israel, relativamente a estas declarações incrivelmente ignorantes sobre a triste História do século XX. Os bombardeamentos da Síria e de alvos do Estado islâmico no Afeganistão com

a chamada “mãe de todas as bombas” expressaram apenas uma demonstração gratuita de força e, no segundo caso, um teste de uma nova arma. Nem o primeiro vai impedir que o regime de Assad continue a massacrar o seu povo com armas químicas ou outras com a justificação que está a combater o terrorismo, nem o segundo abalou significativamente o crescente poder do Estado islâmico no Afeganistão. Ambos visam apenas demonstrar que quem efectivamente manda no mundo é ele, Donald Trump, com o seu lema *América first*. Mais grave ainda é a linha política que a Administração Trump está a seguir relativamente ao Irão. O primeiro passo desta política foi a acusação totalmente infundada de que o Irão é o principal promotor e financiador do terrorismo, quando mesmo um observador não especializado nas temáticas da política internacional facilmente se apercebe que o wahabismo saudita e o sunismo são os principais inspiradores do terrorismo de matriz islamita. Este disparate magistral foi repetido incessantemente na visita de Trump à Arábia Saudita, num momento em

que foi eleito um candidato moderado no Irão para a Presidência da República, Hassan Rouhani, sendo simultaneamente concedidos ao reino wahabita saudita milhões de dólares para a compra de armamento norte-americano. O segundo passo é a ameaça de revisão do acordo nuclear com o Irão com o argumento de que este não o respeita. Até ao momento actual, tal acordo foi responsável por aliviar a tensão numa área tão conturbada como a do Médio Oriente, sobretudo por afastar o espectro de uma nuclearização da região e das ameaças de intervenção preventiva de Israel no país bastião do xiismo. Uma denúncia do acordo por parte de um dos subscritores, os Estados Unidos, para além de reforçar a nível interno os sectores mais fundamentalistas do regime teocrático iraniano, reabrirá a caixa de Pandora de um conflito de consequências imprevisíveis.

Doctor Strangelove

No seu filme *Doctor Strangelove*, com o subtítulo “Como começámos realmente

a amar a bomba (atómica)”, de Stanley Kubrick, um oficial louco do exército norte-americano desencadeia um conflito nuclear com a complacência manifesta do *establishment* militar. Neste filme, o genial actor britânico Peter Sellers desempenha três personagens: um oficial da RAF que tenta conseguir, sem sucesso, que o louco de farda despolete o apocalipse nuclear; o Presidente da República norte-americana que, ultrapassado pelos acontecimentos, tenta impedir a catástrofe, também sem o conseguir, e o próprio *Strangelove*, um cientista que no passado trabalhou para os nazis, mas que passou a colaborar nos programas nucleares norte-americanos, e que, como o nome *Estranho-Amor* indica, professa um amor louco pelas armas nucleares. O contexto é o da Guerra Fria que assim se transforma em Guerra Quente com a consequente destruição generalizada da vida na terra sob o som, em contraponto, de uma doce melodia.

Se tivermos em conta os recentes desenvolvimentos do conflito cada vez mais iminente na península coreana, Donald Trump não desempenharia o papel do Presidente norte-americano no filme de Kubrick, mas o de *Strangelove*. Com o argumento de que a Coreia do Norte poderá desferir um ataque nuclear contra Seul, a administração Trump, pela voz do secretário de Estado Rex Tillerson, ex-presidente executivo da petrolífera Exxon Móbil nomeado para chefiar a política externa norte-americana, ameaça com um ataque preventivo contra o regime de Kim Jong-Un. Entretanto, são deslocados para a região um porta-aviões e um submarino nuclear equipado com 154 mísseis Tomahawk e prepara-se a instalação de um sistema antimíssil THAAD com o alegado objectivo de proteger a Coreia do Sul do seu vizinho do Norte. Em princípios de Junho, os EUA, juntamente com o Japão, retomaram manobras militares na região, utilizando dois porta-aviões.

Toda esta estratégia – pese embora as demonstrações nuclearistas da Coreia do Norte que não deixam de ser também uma ameaça à estabilidade da região, mas que têm muito de *show off*, pois a diferença de poder nuclear do regime de Kim Jong-Un relativamente aos Estados Unidos é abissal – é profundamente errada, pois visa acossar e isolar ainda

mais um regime que tenderá a reagir de forma tanto mais imprevisível quanto mais sitiado se sentir. Se tivermos em conta que o conflito entre a Coreia do Norte e a Coreia do Sul entre 1950 e 1953 em que os Estados Unidos, a China e a ex-União Soviética se envolveram e de que resultaram 1,2 milhões vítimas, apenas menos 100 000 do que o da guerra do Vietname que durou dez anos, imagine-se o que poderia acontecer se um ataque preventivo à Coreia do Norte, que possui actualmente 20 ogivas nucleares operacionais, um milhar de mísseis com uma grande diversidade de raios de acção e 2500 toneladas de gás sarin, fosse desencadeado. Como referiu sensatamente ao Conselho de Segurança, Wang Yi, o ministro de Negócios Estrangeiros da China, “o uso da força não resolve as diferenças e apenas trará maiores desastres. A única saída é diplomática”⁽¹⁾. A recente eleição de um Presidente da República sul coreana, Moon Jae-in, aberto ao diálogo e às negociações com o seu vizinho do Norte é a única nota positiva nesta paisagem política. Pelos vistos, Trump e a sua administração não partilharam até ao momento desta sabedoria

Cenas dos últimos capítulos?

Em 5 de Junho de 2017, a Arábia Saudita, os Emirados Árabes Unidos, o Bahrein, e o Iémen, a que se juntaram o Egipto, um dos governos da Líbia e as Maldivas, impuseram um bloqueio ao Qatar com o argumento de que era um Estado financiador do terrorismo. As relações diplomáticas foram cortadas, as transacções comerciais por terra, que garantem a importação de bens alimentares imprescindíveis desta monarquia situada no deserto, foram suspensas e as ligações aéreas interrompidas. Com a Arábia Saudita à cabeça, principal aliada dos EUA na região, apesar do Qatar ter uma base norte-americana no seu território, foi ainda exigido o fecho da estação de televisão Al-Jazira, financiada pelo Qatar, mas um exemplo de pluralismo jornalístico na região, sendo fechados os escritórios da estação em Riad com a acusação de promover conflitos no Iémen e defender grupos terroristas. O verdadeiro alvo destas medidas é, porém, o Irão, país com o qual o Qatar mantém relações

e que constitui um rival da hegemonia da Arábia Saudita e seus parceiros na região do Golfo Pérsico. De resto, Riad acusou explicitamente o Qatar de “apoiar grupos terroristas com apoio iraniano”⁽²⁾ quando uma grande parte dos envolvidos no atentado de 11 de Setembro às torres gémeas de Nova Iorque de 2001 era de origem saudita.

Dois dias depois do corte das relações diplomáticas com o Qatar, o Estado Islâmico reivindicou um atentado em Teerão que provocou doze vítimas. No entanto, o seu verdadeiro objectivo que, felizmente, não foi atingido, era o Parlamento iraniano onde, ao contrário do que acontece na Arábia Saudita do wahabismo sunita, estão representados mulheres e minorias religiosas, em que se destacam os cristãos e os judeus. Não se conhece até ao momento ou não foi adequadamente divulgada pelos *media* nenhuma reacção explícita de repúdio deste atentado, nem qualquer manifestação de solidariedade de governos europeus tão lesto em condenar outros do mesmo tipo quando ocorrem nos seus territórios e atingem os seus concidadãos. Será que para estes governos existem vítimas de espécies diferentes, ou, por outras palavras, existem vítimas de primeira ordem e outras de segunda ordem, como as iranianas, e, por conseguinte, relativamente menos-prezáveis? Exceptuou-se neste contexto Donald Trump que, num dos seus *tweets*, condenou o atentado nestes termos edificantes: “Sofremos e rezamos pelas vítimas dos ataques terroristas no Irão e pelo povo do Irão que atravessa tempos difíceis. Sublinhamos que os Estados que apoiam o terrorismo arriscam-se a ser vítimas do mal que promovem”⁽³⁾. Como a dizer: “Lamentamos muito o que vos aconteceu, mas vocês estavam mesmo a pedi-las”. Eis, mais uma vez, Donald Trump, no máximo do seu grotesco esplendor.

Quanto tempo poderá manter-se esta personagem, que poderá provocar imensos danos nas relações internacionais, à frente de uma nação como os Estados Unidos da América? Só o futuro nos poderá dar uma resposta. ■

Este artigo não foi redigido segundo as normas do Novo Acordo Ortográfico

⁽¹⁾ *El País*, 29. 04. 2017.

⁽²⁾ *Público*, 6. 6. 2017.

⁽³⁾ *DN*, 9. 06. 2017.

Entrevista com Joaquim Melro

Só em espaços de liberdade é que as pessoas se formam



Foto: Lígia Calapez

“Quando aqui cheguei - vai fazer 4 anos em janeiro – comecei a organizar uma nova dinâmica de formação que respondesse a determinadas problemáticas que os professores consideravam importantíssimas, quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista pedagógico, quer do ponto de vista social e político. Porque não nos esqueçamos que a educação não é neutra”. Esta, no fundo, a base do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelo Centro de Formação António Sérgio. E de que aqui nos fala o seu diretor, Joaquim Melro. “Um apaixonado pela formação, desde sempre”, nas palavras do próprio.

Lígia Calapez
Jornalista

Quais os objetivos gerais do Centro de Formação António Sérgio?

Os centros de formação estão a atravessar um período um pouco ambíguo. Quando foram pensados, foram pensados e idealizados como uma ferramenta fortíssima para a formação contínua dos professores. Porque se partia do princípio que as escolas deveriam proporcionar também formação aos professores. Dando lugar a esta ideia, que eu acho fantástica, que era reunir determinado grupo de escolas em torno de um centro de formação, de que eram associadas. Essas escolas associadas deveriam dar resposta às necessidades formativas dos professores. Fazia todo o sentido que

assim fosse. Os professores não trabalhavam em abstrato. Os professores trabalham num contexto.

No quadro da democratização do ensino – que foi um muito grande passo – os desafios que a escola democrática (e a escola depois denominada escola de massas) colocou, levou a perceber que os professores tinham que entender mais do seu *metier*. E foi assim que emergiram os centros de formação.

A partir do momento em que surgiu esta crise financeira – em que a educação começou a ser muito maltratada, a escola pública a ser posta em causa – nunca mais houve verba para formação de professores. E, portanto, viveu-se aqui uma contradição: os professores continuavam a ser obrigados a fazer a formação – a lei diz que a formação é obrigatória (os professores, para subirem na carreira, são obri-

gados a ter X créditos de formação e gratuita –, mas não havia verba. A formação neste momento é paga pelos professores.

Esta realidade trouxe também novas dinâmicas aos centros de formação. Deixaram de servir unicamente o conjunto de escolas associadas e começaram a alargar a formação a todos os professores que se identificavam com a sua oferta.

Quando aqui cheguei – vai fazer 4 anos em janeiro – comecei a organizar uma nova dinâmica de formação que respondesse a determinadas problemáticas que os professores consideravam importantíssimas, quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista pedagógico, quer do ponto de vista social e político. Porque não nos esqueçamos que a educação não é neutra. A educação tem sempre por trás determinado paradigma – da so-



Fotos: "Site" Centro de Formação António Sérgio

cidade, dos homens, das mulheres, dos alunos, das crianças. E, portanto, tem sempre uma dimensão política fortíssima.

Como é que o Centro de Formação identifica essas problemáticas?

Os professores fazem-nos chegar as suas ideias. Ou por iniciativa própria – recebemos todos os dias sugestões, o que significa que nos reconhecem como capazes de dar resposta. Ou, então, nós próprios enviamos um questionário para os professores identificarem determinadas áreas de formação, para depois atuarmos nesse sentido. Quando fazemos a avaliação das formações, no final, também há uma parte em que pedimos sugestões. E isso é precioso. E é esta a dinâmica que este Centro começou a assumir.

Quando vim para aqui, tinha começado a planear uma pequena iniciativa – um encontro para a escola António Arroio sobre educação de surdos (fiz um doutoramento nessa área). Estava a organizar esse evento, quando me informaram que tinha sido selecionado para diretor do Centro de Formação António Sérgio. O ciclo de conferências sobre educação de surdos foi o início desta dinâmica toda. Foi uma coisa assombrosa, ninguém estava à espera. Dizem que estavam 320 pessoas no auditório.

Como conseguem desenvolver também atividades gratuitas?

O gratuito é isto que nós fazemos na nossa prática corrente. Estamos

de boa vontade, sentimos que temos deveres para com os outros. Os convidados destas conferências vêm também partilhar graciosamente os seus conhecimentos, as suas práticas, as suas experiências. E isto é maravilhoso. Porque nós sabemos que nesta sociedade, com um modelo neoliberal, tudo se vende. Esta coisa da dádiva é algo que está muito esquecida. E isto faz despertar outros valores que também estão esquecidos, adormecidos. Nós não tínhamos nenhum apoio. Mas depois houve pessoas que começaram a sentir-se identificadas com os projetos, gerando novas sinergias e uma dinâmica. E as pessoas confiaram. Foi assim que tudo começou.

Qual é o feedback das ações realizadas? Quais os problemas mais sentidos?

Cheguei ao Centro em janeiro. Os planos de formação aprovam-se no ano anterior. Portanto – não havia plano de formação. Eu próprio tive que perceber como é que as coisas funcionavam. A meu ver há uma coisa fundamental – que é a proximidade de ideias, a proximidade de projetos, a proximidade de pessoas. E faço questão de estar muito próximo das pessoas.

Portanto, quando comecei a delinear, com escolas associadas – que é o grande núcleo –, os planos de formação, fui tentar essa proximidade. Sentir cada escola, sentir cada professor – e ver o que é que podia ser oferecido. Nesse sentido, conseguimos mobilizar colegas nossos, que estão nas escolas,

que têm um capital enorme de conhecimento e que não é valorizado. Muitas vezes numa conversa ocasional fui descobrindo colegas com grande valor. Começámos a falar e surgiram projetos de formação.

Isto é possível acontecer porque os professores querem isto. E os professores são intelectuais. E gostam de discutir as suas coisas.

O grande problema dos centros de formação é – recursos. Recursos de toda a ordem. Nós temos à média de quase 2 mil formandos por ano letivo. E o centro de formação – sou eu, um funcionário e dois colegas que vêm dar apoio.

Depois coloca-se a questão dos recursos financeiros. O centro de formação pode desenvolver uma série de atividades – numa perspetiva de se auto-financiar. Portanto – temos uma série de ações que são pagas pelos professores. E é incrível que surjam muitos. Porque nem sempre tem a ver com os créditos. Há colegas nossos que estão no final de carreira, já não precisam de créditos para nada – e enchem as salas de formação. É esta ânsia de saber, esta ânsia de perceber melhor, de querer fazer tudo pelos alunos, pelas famílias, pelas escolas – e eu diria mesmo pelo país, porque é isso que está em causa.

O balanço tem sido muito positivo. Todos os anos fazemos uma avaliação. E, no último relatório é referido que 99% das pessoas disseram que queriam voltar a fazer formação aqui e que recomendavam a um amigo, a um familiar, a um colega.

Penso que melhor *feedback* do que

este não há...

Tudo isto não serve, entretanto, para mascarar as dificuldades – e os dilemas – que todos que nós sentimos. Eu próprio vivi um dilema ético: a formação é gratuita e o Centro estava a oferecer formação paga. Outra coisa que considero muito importante – os protocolos, as parcerias.

Neste momento o Centro de Formação é aberto a quem se identificar com os nossos projetos. Porque já não faz sentido num mundo global – e a escola é um microcosmos das sociedades e do mundo – mantermo-nos fechados.

Em relação ao ciclo de conferências “Da escola aos direitos humanos: como humanizar a educação?”, o que haveria a salientar?

Queria salientar, antes do mais, a origem. Este ciclo de conferências surgiu daquele outro primeiro sobre a educação de surdos.

Foi ao fazermos o balanço das diferentes iniciativas, que concluímos: temos que fazer uma coisa sobre direitos humanos. Os dilemas que cada professor vive na sala de aula, no corredor, são sempre dilemas de direitos humanos.

Começámos a traçar o plano. Fomos organizando por temas e a pensar quem é que gostaríamos de ter a intervir nos painéis. E foi assim que se foi construindo o ciclo (26 horas de trabalhos). Uma iniciativa que, mais uma vez, parte da vontade das pessoas, das necessidades das pessoas.

Depois considerámos que seria interessante dar um outro formato às conferências. Sair para fora das escolas, auditórios – e irmos para um espaço aonde os direitos humanos fossem uma coisa muito retratada. E fosse próximo de nós, do nosso país.

Contatámos então o museu do Aljube. O museu do Aljube é um excelente parceiro. Mais – é um museu esquecido. E uma das coisas também importantes nestas ações de formação é dar voz.

Fomos lá reunir e começámos a delinear estratégias (também para superar o problema da pequenez das instala-

ções). Quando nós queremos tudo é possível.

A maior parte das pessoas nunca lá tinha ido nem sabia que este museu existia. E não sabia que havia aqueles factos, próximos de nós. Aquilo foi um fascínio total. Correu muito bem. O acolhimento por parte do museu foi espantoso. O próprio diretor fez a abertura, estive lá connosco. E, depois, os professores fizeram um excelente trabalho. O desafio foi organizarmo-nos em pequenos grupos e cada um escolher do que é que queria falar, para os outros, sobre a experiência da visita ao museu do Aljube. Os próprios professores foram conferencistas. Ficámos completamente rendidos às propostas pedagógicas que fizeram. Foram apresentados projetos fantásticos. Inclusive dos educadores de infância. Que era a grande dúvida da parte do museu. Como é que se faz com crianças pequeninas? Como é que vamos dizer a um miúdo de 4 anos que ali se torturava.

Outro aspeto importante: pusemos as pessoas todas a falar entre si. Níveis diferentes de ensino, áreas diferentes curriculares. Constituíram-se grupos heterogéneos. Para que houvesse essa partilha. E para que todos aprendessem uns com os outros.

A nossa ideia agora é editar um *e-book* – em torno deste ciclo de conferências. Porque pensamos que é essencial dar a conhecer o que os professores fazem. Estão ali trabalhos fantásticos. Coisas maravilhosas, em termos de reflexão, de crítica e de propostas. O fundamental é as pessoas sentirem que aquilo tem a ver com elas.

A formação também é isto. Só em espaços de liberdade é que as pessoas se formam.

Que perspetivas?

As perspetivas são as melhores. Agora estamos com um desafio enorme – que tem a ver com o plano nacional para o sucesso escolar, um programa do ME (https://www.portugal2020.pt/Portal2020/Media/Default/Docs/Legislacao/Nacional/RCM23_2016.pdf).

Penso que este plano é uma boa notícia e um bom sinal. Finalmente o ME retomou aquilo que é seu dever: formar os professores. Parece-me que o tema do sucesso escolar é um tema bem escolhido. Embora se tenha que discutir o que é o sucesso.

Este plano já foi pensado desde o ano passado – com formação para diretores de escolas.

Dessa formação, cada escola delineou o seu projeto de ação. E depois construiu, em conjunto com os centros de formação, esse plano de formação. Voltámos assim à associação de escolas. E, neste momento, estamos com essa tarefa, que é dar corpo a esse plano. Já apresentámos a candidatura. Esperamos ser aceite.

No próximo ano letivo, o grosso do plano de formação vai ser esse. Estou, entretanto, com alguns dilemas. Porque as pessoas mandam-me sugestões. Pelo que vamos também desenvolver uma série de atividades paralelas a este projeto.

Alguma mensagem a concluir?

Para o futuro, considero que se tem que pensar a formação como parte integrante da vida dos professores. Não faz sentido que os professores não tenham nos seus horários um tempo para a formação.

Para lá da questão financeira, há a questão de conceção de escola, de conceção da personalidade docente, de conceção de país. O direito à formação é um direito de qualquer trabalhador, é um direito humano, tal como o direito ao trabalho. Temos que valorizar a componente de formação como parte integrante do trabalho do professor. A formação é fulcral e, sendo fulcral, não pode estar ausente daquilo que deve estar contemplado no horário de trabalho do professor.

Parafraseando António Nóvoa – os professores têm que regressar. Eles foram esquecidos. E um dos regressos é voltar a contemplar a formação no horário dos professores. É esta mensagem – uma mensagem política - que queria deixar. ■

A Ponte entre a Escola e a Ciência Azul

Ser bom implica gostar - e é isso que “traz inovação”. Desenvolver a curiosidade, fazer pensar, aprofundar questões – são também “obrigações dos cientistas”. As ciências têm que ser exatas? Estas e muitas outras questões foram abordadas no Congresso Nacional “A Ponte entre a Escola e a Ciência Azul”. Uma iniciativa organizada pela Estrutura de Missão para a Extensão da Plataforma Continental (EMEPC), e que já vai na sua 4ª edição.

Desta vez teve lugar, dia 31 de maio, no auditório do Colégio Pedro Arrupe, em Lisboa. Onde jovens do ensino secundário de 9 escolas tiveram oportunidade de apresentar as conclusões dos trabalhos desenvolvidos em diferentes áreas científicas ligadas ao mar e de participar num diálogo com cientistas.



Lígia Calapez
Jornalista

“A Ponte entre a Escola e a Ciência Azul” apresenta-se como um projeto que visa, no fundamental, aproximar os estudantes do mundo da investigação científica, nomeadamente das ciências do mar, através do seu envolvimento em contextos de investigação autênticos, com parcerias ativas entre instituições de investigação científica e escolas do ensino secundário.

Este projeto resulta do desenvolvimento e inovação do Kit do Mar, que acompanha permanentemente os alunos implicados, nas três etapas da sua participação: Realização de dois *workshops* em sala de aula, com recurso a estratégias de ensino de natureza investigativa; Colaboração ativa dos alunos em trabalhos de investigação nas institui-

ções de acolhimento; Conclusão do trabalho com apresentação no Congresso Científico “A Ponte Entre a Escola e a Ciência Azul”.

Este ano, foram cinco as instituições que aderiram ao projeto e receberam alunos nas suas instalações: Estrutura de Missão para a Extensão da Plataforma Continental, Instituto Português do Mar e da Atmosfera, Jardim Zoológico, MARE - Centro de Ciências do Mar e do Ambiente (ISPA) e Instituto Superior Técnico (ISR, MARETEC e LA). Esta edição do Congresso incluiu um significativo momento de diálogo entre alunos e cientistas e contou com 9 apresentações de alunos do Ensino Secundário, pertencentes a nove das escolas que integraram o projeto: Escola Secundária Augusto Gomes (Matosinhos), Escola Secundária de Santa Comba Dão (Santa Comba Dão), Escola Secundária Seomara da Costa Primo (Amadora), Colégio Pedro Arrupe

(Lisboa), Escola Secundária D. Filipa de Lencastre (Lisboa), Escola Secundária Camilo Castelo Branco (Oeiras), Escola Secundária Quinta do Marquês (Oeiras), Escola Secundária Luís de Freitas Branco (Oeiras) e Escola Secundária Anselmo de Andrade (Almada). http://www.emepc.pt/images/kit_do_mar/ponte/1617/ProgramaCongresso.pdf

Múltiplos projetos. Dinâmicas comuns

Nos diferentes – e muito diversos – trabalhos apresentados ao Congresso, ressaltam algumas dinâmicas, metodologias e aprendizados comuns.

Logo na primeira apresentação (dos alunos da escola anfitriã) – construção de nova ferramenta de corte para o ROV Luso <http://www.emepc.pt/pt/rov-luso>, um veículo de operação re-

mota, com capacidade de mergulhar a 6000m de profundidade e que permite efetuar recolha seletiva amostras geológicas do fundo marinho – ressaltou, com particular relevância, o caráter prático do objetivo proposto: no caso, criar uma ferramenta que permita libertar o veículo no caso de uma cabo de energia ficar preso.

Essa mesma perspectiva prática – não sendo embora um elemento dominante no trabalho investigativo – está igualmente presente, de formas distintas, noutros projetos apresentados.

É o caso, por exemplo, da investigação em torno dos micropásticos no estuário do Tejo (E. S. Filipa de Lencastre), em que a perspectiva da defesa do ambiente está bem presente, sublinhando a necessidade de soluções - os 3 R (https://pt.wikipedia.org/wiki/Hierarquia_dos_res%C3%ADduos) - com destaque para a contribuição cidadã, sendo a reciclagem o último recurso.

Tal como do trabalho dos alunos da E.S./3 de Santa Comba Dão, sobre caracterização das rejeições em diferentes artes de pesca – polivalente ou redes de arrasto. Que os levou, não apenas a afirmar a nossa “responsabilidade de cuidar do mar”, como a frisar a necessidade de procurar medidas, investir em novas artes de pesca” com menos impacto a nível marinho”. Sem esquecer – porque todo este trabalho de investigação é interdisciplinar – a dimensão económica e social da questão, pois também é “a vida dos pescadores” que está em jogo.

Em todas as apresentações foi dado destaque à descrição do processo – as ideias, os debates entre pares e com os técnicos, a referência aos problemas encontrados, a tentativa e erro, a minúcia e rigor dos procedimentos. Minúcia que ressalta mais ainda quando o que está em causa são estudos de ADN para identificação de espécies de peixes (E.S. Seomara da Costa Primo), recorrendo à técnica eletroforese https://pt.wikipedia.org/wiki/Eletroforese_em_gel. Ou em experiências em torno da colonização de espécies marinhas em substratos artificiais (E.S. Quinta do Marquês e E.S. Luís de Freitas Branco), em que se estuda a sucessão ecológica de um processo envolvendo organismo minúsculos. E assim esti-

mulando também “o gosto pelas pequenas coisas”.

Finalmente, uma área não menos importante: qual a influência de estímulos novos – formas de enriquecimento ambiental, social, ocupacional, físico, sensorial ou alimentar – no comportamento de pinguins (E.S. Camilo Castelo Branco) ou de golfinhos (E.S. Anselmo de Andrade)? Através de métodos simples – espelhos, jatos de água – e de uma observação cuidadosa, aqui se deu continuidade a um trabalho anterior e se deixou um ponto de partida para um próximo grupo. Num quadro de experiências que se sucedem e interligam – como é próprio da investigação e experimentação científica.

O que deve ser a aprendizagem

“Ter as mãos na massa, perceber procedimentos”. Isto é aprendizagem. Trabalhar para testes “não é aprendizagem”. Esta uma das ideias sublinhadas no filme apresentado a anteceder um momento especial – “Conversas com cientistas”, entre investigadores e jovens alunos, mediadas por um responsável da Ciência Viva –, e ao longo dessa mesma conversa.

Aprofundando um pouco mais – em causa estão a ligação entre teoria e prática, o prazer de descobrir, de “deixar uma marca”, a compreensão da exigência do trabalho de investigação, a compreensão da dimensão social (“poluímos os oceanos, tiramos em demasia”), a importância do trabalho em equipa (“sozinhos somos uma gota, juntos somos um oceano”).

“Ter o bichinho lá dentro é o mais importante”, disse um dos cientistas presentes na conversa. Depois, há trabalho que se aprecia mais ou que se aprecia menos. Há trabalho de campo

e trabalho de laboratório. Há as horas sentado ao computador. O importante é mesmo gostar, ser bom no que se faz – é isso que traz a inovação. Desenvolver a curiosidade, fazer pensar, aprofundar questões – é essa a obrigação do cientista.

Estamos num domínio – a investigação – em que as diferentes áreas não têm fronteiras estanques entre si, em que a complementaridade, a interdisciplinaridade, o trabalho em equipa, são condição de descoberta e de avanço no conhecimento.

O que, no fundo, vai de encontro a uma pergunta – particularmente interessante – de uma aluna; “se a ciência é tão exata, porque há tantas perspectivas na investigação?”

A que correspondeu uma resposta, não menos interessante: nesse processo que é a investigação, “as ciências não têm que ser exatas”. ■

Mais-Valias

- Promove uma melhoria da literacia científica e do oceano dos jovens portugueses.
 - Aproxima os estudantes do mundo da investigação científica e mostra a relevância das disciplinas de ciências.
 - Adequa-se às orientações curriculares do Secundário e às competências a atingir pelos alunos neste ciclo.
 - Proporciona um primeiro contacto com a linguagem e estrutura de artigos científicos.
 - Permite a implementação de estratégias educativas de natureza investigativa.
 - Contribui para a reflexão dos alunos sobre a natureza da ciência.
 - Permite aos jovens uma escolha mais esclarecida em relação a cursos na área das ciências do mar.
 - Proporciona o contacto direto e troca de experiências entre cientistas marinhos e alunos do ensino secundário.
 - Facilita o desenvolvimento de competências técnicas laboratoriais, de raciocínio lógico, interpretação e argumentação.
 - Divulgação de investigações científicas sobre o mar realizadas em Portugal.
- <http://www.emepc.pt/pt/kit-do-mar/home>



Reivindicações justas não chegam para uma boa greve



António Avelãs
Dirigente do SPGL

Descongelar as carreiras docentes em 2018. Regras de aposentação adequadas à dureza da profissão. Horários que nos permitam ser professores – não transformar em horas letivas as que são não-letivas. Direito à vinculação. Não haverá professores e educadores que não se identifiquem com estas reivindicações que constavam dos cartazes e dos “flyers” da greve convocada pela FENPROF (e acessoriamente também pela FNE) para o passado dia 21 de junho. E, contudo, a greve fracassou.

Serviços mínimos

Contra todas as expectativas, o Tribunal Arbitral decretou “serviços mínimos” para o dia da greve de modo a garantir a realização dos exames nacionais e das provas de aferição marcados para esse dia. Definiu como “serviços mínimos” os que são normalmente necessários para a realização dos exames. Os serviços mínimos decretados coincidem na prática com serviços máximos; mesmo assim houve escolas/agrupa-

mentos que foram mais longe, tendo convocados todos os docentes para o serviço dos exames e provas de aferição, o que compagina uma adulteração da decisão do tribunal arbitral, facto de que a FENPROF fará queixa junto da Inspeção Geral de Ensino. É difícil perceber de que modo é que provas que podem ser feitas em qualquer outro dia são consideradas necessidades imperitáveis e inadiáveis – condição para serem sujeitas ao regime de serviços mínimos -, pelo que a decisão do tribunal mais não é do que uma limitação grosseira do direito à greve.

Mas o resultado desta decisão foi que todos os exames e provas de aferição desse dia se realizaram de facto. O uso de um autocolante por alguns dos docentes convocados para o cumprimento dos serviços mínimos mostrando a sua concordância com uma greve a que por razões jurídicas estavam impedidos de aderir não foi mais do que um gesto simbólico, sem visibilidade fora da sala de aula onde as provas decorriam. Para a comunicação social – ainda então dominada pela catástrofe dos incêndios – a notícia sobre a greve resumiu-se a dizer que todos os exames se tinham realizado, dando assim ainda um maior destaque público ao insucesso da luta.

Neste contexto, boa parte das escolas 2,3 e secundárias - já sem aulas- deixou de poder participar na greve, já que a única atividade prevista – a realização dos exames e provas de aferição - foi garantida pelo cumprimento dos serviços mínimos. Em algumas outras houve conselhos de turma convocadas e alguns não se realizaram devido à greve de um ou mais docentes. Assim, a greve acabou por afetar quase exclusivamente de forma notória escolas do 1º ciclo e estabelecimentos do pré-escolar; mas mesmo nesses casos não se pode falar em grande sucesso.

FENPROF: disponibilidade para negociar até ao último minuto. Do M.E não se pode dizer o mesmo.

A FENPROF tentou até ao fim da tarde do dia 20 arrancar ao M.E. um compromisso em torno de, pelo menos, algumas das suas reivindicações. Reuniu com o ministro da Educação no dia 6 de junho e na sequência dessa reunião apresentou um texto de um “compromisso” que, a ser aceite, teria evitado a greve, para a qual de resto se ia sentindo pouca adesão por parte dos docentes, facto que o M.E. não deve ter

ignorado e que terá justificado a atitude intransigente dos responsáveis da 5 de Outubro. Uma outra reunião, na qual a FENPROF apresentou um texto ainda mais conciliatório que o anterior, decorreu na tarde da véspera do dia da greve, mas a intenção do M.E. era de não chegar a qualquer entendimento, fosse pelas suas próprias posições em torno das exigências apresentadas, fosse por não ter “luz verde” das finanças ou do primeiro-ministro para ir mais longe.

De qualquer modo, todo este processo de discussão com os professores e educadores e a visibilidade que se conseguiu dar em torno das reivindicações dos docentes, de cujas razões ninguém parece discordar, poderão ter criado condições para que o Orçamento de Estado para 2018, a aprovar em outubro, possa ter em atenção a necessidade de repor alguma justiça na situação profissional dos docentes.

E agora?

As reivindicações em torno das quais girou esta greve têm de manter-se. Constituem bases inadiáveis na defesa do prestígio da profissão docente e no respeito pelo seu estatuto de carreira. Os professores e os seus sindicatos terão de as inserir num plano sustentado e lúcido de lutas a desencadear logo no primeiro período do próximo ano letivo. A experiência deste fracasso mostra porém que o recurso à greve nem sempre é a melhor das soluções; ou melhor, nunca é, se esta não for cuidadosamente preparada e se não resultar de uma vontade clara e inequívoca dos professores e educadores para a levarem a efeito. ■

Errata

O texto com o título "O SPGL reuniu com a Secretária de Estado da Cidadania e Igualdade", publicado no Escola Informação do mês de maio, na pág. 25, foi erradamente atribuído a Carlos Leal. Trata-se de um texto coletivo de que Carlos Leal faz parte. Escola Informação assume o erro na identificação. ■



Assembleia Geral de Sócios disse SIM à greve

Cumprindo rigorosamente os estatutos do sindicato, a direção convocou para o passado dia 12 de junho a Assembleia Geral de Sócios para decidir a posição do SPGL face à proposta do Secretariado Nacional da FENPROF de uma greve nacional a todo o serviço no dia 21. Os sócios presentes (88) votaram por esmagadora maioria a participação do SPGL na greve convocada. As moções aprovadas na assembleia podem ser consultadas na página do SPGL. ■



Concursos 2017

Os docentes contratados dispõem na [página do SPGL](#) de um GUIA (designado “Guia de sobrevivência”) com indicações sobre o modo de concorrer. Consulte e use! ■

Por desrespeito pelos serviços mínimos FENPROF denuncia comportamento de diretores

No passado dia 27 de junho a FENPROF entregou, na Procuradoria-Geral da República, uma queixa contra diretores de agrupamento e escolas não agrupadas que violaram a decisão do Colégio Arbitral sobre os serviços mínimos a cumprir no dia 21 – dia de greve. Para garantir a realização dos exames nacionais e provas de aferição marcados para esse dia, o Colégio Arbitral estipulou que deveriam ser garantidos dois docentes por cada exame e um por cada prova de aferição, além dos docentes estritamente necessários para a receção das provas e secretariado de exames. Pretendia-se assim garantir a “necessidade, adequação e proporcionalidade”, como se plasma no Acórdão. Ao convocarem para os exames e provas em causa todos os docentes ou um número muito superior ao necessário, os diretores terão violado a decisão do Colégio Arbitral, transformando, no limite, serviços mínimos em serviços máximos, contrariando a proporcionalidade que o tribunal garantira e pondo, de facto, em causa o direito à greve.

A exigência do cumprimento do Acórdão não colide com a posição de princípio da FENPROF de considerar absurda a determinação de serviços mínimos na Educação, nomeadamente nas atividades agora em causa. No documento entregue na PGR são identificados mais de 50 agrupamentos de escolas, considerando a FENPROF que esse número não será o definitivo. ■

Alterações aprovadas pela Assembleia da República muito positivas

• *O Secretariado Nacional*

Foi aprovada no dia 22 de junho, em Plenário da Assembleia da República, por todas as bancadas parlamentares, a [lei de alteração ao regime transitório dos docentes do Ensino Superior Politécnico](#) (DL n.º 45/2016) que inclui soluções muito positivas, que abaixo se descrevem.

A FENPROF congratula-se por terem sido aprovadas as suas principais propostas neste processo de apreciação legislativa do DL n.º 45/2016, que foi solicitado pela FENPROF, junto de todos os grupos parlamentares, logo após a publicação do diploma em agosto do ano passado. O BE e o PCP corresponderam positivamente a esta nossa solicitação e, desse modo, foi possível criar esta oportunidade que agora conduziu a resultados muito positivos que se acrescentam a outros que têm vindo a ser conseguidos desde que, em 2009, foi realizada a revisão da carreira docente do Politécnico, com a consagração do doutoramento e do título de especialista como habilitações de referência.

Embora, nessa altura, não tenha sido conseguido um regime transitório que atribuísse direitos de ingresso na carreira a quem já detinha o doutoramento, ou viesse a obter mais tarde uma das habilitações de referência, a FENPROF não deixou de reconhecer na altura que a revisão continha medidas positivas para a dignificação e a qualificação do ensino superior politécnico, tendo afirmado que a luta por condições de passagem à carreira de quem dispusesse de tais habilitações se travaria até que isso

fosse conseguido. O resultado agora obtido é de grande relevância.

Foi essa luta, para a qual a FENPROF contribuiu, designadamente, ao mobilizar para ela muitos docentes do Politécnico, que veio a permitir que, sucessivamente, fossem aprovados: a Lei n.º 7/2010, o DL n.º 45/2016 e agora a lei de alteração que em breve será publicada. **Foi assim possível, por uma correta visão estratégica da FENPROF, desde o processo de negociação da revisão da carreira em 2009, combinar a qualificação dos corpos docentes do Politécnico, com um processo de ingresso na carreira, que já beneficiou mais de 2000 colegas e bastantes mais ainda serão beneficiados nos próximos anos.** Desta forma recebem uma justa compensação pelo seu enorme esforço de qualificação, infelizmente, em muitos e muitos casos, feito sem os apoios que tinham sido consagrados na lei e com sobrecarga de serviço letivo, em vez da sua dispensa.

Com este processo de apreciação parlamentar, embora nem tudo o que seria justo tenha sido aprovado, concretizou-se o que poderá ser o último ato de um processo legislativo que se arrastou demasiado devido à necessidade de enfrentar resistências várias a que ele fosse mais justo e mais célere.

Em resumo, as principais alterações aprovadas foram no seguinte sentido:

1. Alargamento do âmbito do diploma aos docentes que estavam, em 1/9/2009, em regime de tempo integral ou de dedicação exclusiva, mas que não tinham ainda, nessa data, mais de 5 anos nesses

regimes;

2. Alargamento do âmbito do diploma também aos docentes que em 1/9/2009 tinham o seu processo de contratação em curso e o contrato tenha sido celebrado no ano letivo de 2009-2010, e também àqueles que se encontravam, naquela data, com o contrato suspenso, por força de bolsa atribuída para a obtenção de grau académico;

3. Eliminação do impedimento de transição dos assistentes e equiparados a assistente, com a habilitação de referência (doutoramento ou título de especialista), para a categoria de professor adjunto;

4. Revogação do impedimento da passagem do regime de tempo integral para o de dedicação exclusiva, no caso dos docentes anteriormente contratados no regime de tempo parcial e que transitaram para um contrato por tempo indeterminado, ao abrigo do DL n.º 45/2016.

5. Redução da antiguidade exigida para acesso às provas públicas de avaliação de competência pedagógica e técnico-científica, para 15 anos de exercício de funções, em regime de tempo integral ou de dedicação exclusiva, calculados à data de 18/8/2016.

6. Reafirmação da possibilidade de atribuição de dispensa do serviço docente para efeitos de conclusão de doutoramento.

A FENPROF orgulha-se por ter contribuído decisivamente para este resultado final, embora não considere que tenha terminado a luta, no que se refere ao regime transitório e ao combate à precariedade entre os docentes do Politécnico. ■

“O Prémio Camões a quem o merece...”

De Praça da Canção e de O Canto e as Armas se assinalaram, em 2015 e agora em 2017, os 50 anos (“bodas de ouro”...) das respetivas edições. Com novas edições, “comemorativas”, após tantas e tantas que esses dois excepcionais e já, de certa forma, ‘lendários’ livros, sobretudo o primeiro, tiveram ao longo do tempo – incluindo, durante a ditadura, as clandestinas. “Cinquentenários” que se assinalaram ainda com outras diversas iniciativas em que os leitores de hoje, mormente jovens, quiseram ouvir falar dessas obras, ouvir o seu autor, Manuel Alegre, prestar tributo sobretudo ao poeta, sem esquecer o ficcionista e, em geral, o cidadão e combatente pela liberdade. De quantos escritores se pode dizer que, meio século após a sua publicação, tiveram assim assinalados, ‘festejados’, dois livros seus, que continuam a ser lidos? Livros, no caso os primeiros que o autor deu a lume, a que o *establishment* literário longamente dominante sempre quis colar o rótulo de datados e menores. Ou seja: tendo como destino imediato ou próximo o caixote do lixo da literatura. E “próximo” seria, no máximo, depois de ultrapassada a circunstância histórica que tais livros também testemunhavam e combatiam. Ora, aconteceu exatamente o contrário: Praça da Canção e O Canto e as Armas estão “vivos”, perduraram e perduram, enquanto não há memória nem rasto de generalidade das obras que os portavozes desse *establishment* mais enalteciam, e, com possível exceção a confirmar a regra, das suas próprias obras. Mas estes dois livros, com o seu peso e simbolismo, se por um lado não podem ser, nem são, esquecidos ou minimiza-

dos, por outro também não podem fazer esquecer ou minimizar toda a obra subsequente do escritor – vasta, valiosa e multifacetada. Desde logo na poesia, onde tem mais de 20 títulos, numa rara multiplicidade de (chamemos-lhe impropriamente assim) *temas*, registos, formas. Sempre, no essencial, com a sua *toada* inconfundível, uma extraordinária noção de ritmo, um raro *saber fazer*; uma inventiva e agilidade na utilização dos múltiplos recursos estilísticos, incluindo os da nossa mais forte tradição lírica, como a rima e a métrica. Desde o início, até ao último Bairro Ocidental, é isso que fundamentalmente faz de Alegre um grande poeta: é isso que faz a dimensão e o significado ímpares da nossa História e de suas figuras mais simbólicas na sua obra; a afirmação da pátria e sua independência, do povo, sua dignidade e seus direitos; e da Poesia e de poetas maiores, portugueses e alguns estrangeiros; da paz contra a guerra; da liberdade e outros valores supremos; de gentes e territórios, geográficos e afetivos, de Coimbra ao Alentejo e aos Açores; do amor e da morte, com expressão singular, por exemplo, em Senhora das Tempestades. Etc., etc. Épico, mas sem deixar de ser lírico – e até confessional. Desde logo, disse, na poesia. Mas também na ficção. Com muito de autobiográfico, ainda mais ‘visível’ do que na poesia. Na ficção, particularmente no que respeita à experiência da guerra colonial. Uma vez mais sendo a escrita, o ritmo, a toada da magnífica prosa, um seu traço essencial e identificador. O que, aliás, também é verdade para outros textos de Alegre, em particular de intervenção cívica e política. E volto a uma efeméride, porque nesta



oportunidade se impõe recordar que foi em 1992, há 25 anos (“bodas de prata”...) que saiu Com que pena – Vinte (belos, acrescento) poemas para Camões. Não há poeta português, creio eu – pelo menos hoje, que já não temos cá o nosso Vasco Graça Moura – mais camoniano do que Manuel Alegre. Nunca o esquece, está bem presente em tanto do que escreve(u) e até também por isso foi muito justo e oportuno este prémio. Que chegou a altura de ser entregue fora do modelo habitual, que já aqui critiquei. Mas a isso hei-de voltar. ■

Editorial de José Carlos de Vasconcelos no Jornal de Letras

21-06-2017



Levar os direitos humanos à escola

Numa altura em que se prepara o planeamento do próximo ano letivo, lançamos-lhe um desafio: levar os direitos humanos à escola e contribuir para mobilizar os seus alunos e colegas a atuar na sua promoção e defesa.

Luisa Marques
Amnistia Internacional Portugal

A educação para os direitos humanos visa a construção de um mundo onde todos conhecem os seus direitos e sabem como reivindicá-los. Esta capacitação faz-se através de uma aprendizagem que leve todos os participantes neste processo a atuar, seja individualmente, nas suas ações, ou globalmente, exercendo o seu papel na comunidade. É por esta importância que a Amnistia Internacional desenvolve um trabalho intenso nesta área promovendo:

- . a elaboração e publicação de manuais de EDH ([Recursos Pedagógicos](#));
- . a disponibilização de planos de aula e outros materiais de apoio a todos os interessados na prática de EDH ([Documentação](#));
- . a realização de sessões ou programas e projetos de EDH junto dos mais variados públicos. [Ficha de Pedido de Sessão](#)

Nos próximos meses, os desafios de direitos humanos são vários: a delicada

situação dos refugiados para a qual é urgente encontrar soluções, como uma maior partilha de responsabilidades entre os países no seu acolhimento, mas também a integração nos seus destinos, para a qual todos podemos contribuir. As escolas podem ter um papel determinante promovendo a sensibilização necessária para que cada um de nós assuma um simples e muito pessoal compromisso em ajudar – dizendo, tão simplesmente: “Eu acolho os refugiados”. Outro desafio global é a proteção dos defensores de direitos humanos. Mulheres e homens que se atrevem a ter uma posição em defesa dos direitos humanos estão atualmente sob ataque em cada vez mais países e a uma escala alarmante. Enfrentam ameaças, intimidação, difamação, detenções arbitrárias e tortura. Muitos destes ativistas chegam a ser assassinados simplesmente por defenderem o que é correto. A Amnistia Internacional lançou recentemente uma campanha sobre os Defensores de direitos humanos: [BRAVE](#) é uma campanha que pretende inspirar mais pessoas a agir pela justiça, liberdade e igualdade e apela ao uso da coragem de cada um de nós na proteção dos direitos dos defensores de direitos humanos. Para ilustrar as diferentes situações a que estes defensores de direitos humanos se encontram expostos, a Amnistia Internacional trabalhará cinco casos ao longo desta campanha, procurando uma melhoria das condições destas pessoas e das comunidades

em risco. **Trabalhar sobre estes casos pode ser uma ótima oportunidade para as crianças e jovens terem um contacto mais ativo com os Direitos Humanos.** Ao conhecer os casos e fazerem algo para os ajudar, sentem que estão a contribuir para um mundo melhor. Pode apoiar-nos nesta campanha, “apadrinhando” um destes casos e trabalhando-o com os seus alunos, assim como com a restante comunidade educativa.

A pena de morte estará também nas nossas prioridades no próximo ano letivo. No ano em que se assinalam 150 anos da aprovação da Carta de Lei que aboliu a pena de morte em Portugal, juntámo-nos à Torre do Tombo nestas comemorações, com a realização da simulação de uma Assembleia Geral da ONU sobre a pena de morte, no dia 10 de outubro. Pretendemos com esta ação dinamizar e promover o debate, junto dos jovens, sobre a aplicação da pena de morte, convidando assim as escolas a integrarem esta iniciativa.

Contacte-nos para saber mais sobre estas formas de levar os direitos humanos à escola, através do email l.marques@amnistia.pt.

Todas as iniciativas contam para que os direitos humanos sejam cada vez mais usufruídos por todos, em todo o mundo. ■



“A enorme paixão”



Delphim Miranda esteve, nos passados dias 25 de maio a 8 de junho, no Espaço ABC, celebrando os seus 40 anos de marionetista e contador de histórias, com a mostra/espetáculo “Foi Há 40 Anos!...”. À *Escola Informação* revelou um pouco desse seu percurso, movido por uma “enorme paixão”.

Sofia Vilarigues
Jornalista

Delphim Miranda esteve ligado ao ensino regular, lecionando Trabalhos Manuais, Educação Visual e E.V.T. Coordenou a Biblioteca do Agrupamento de Escolas Manuel da Maia. Dedicou-se também ao teatro, à animação, ao cinema, à escrita, à banda desenhada, à ilustração, à formação de animadores e outros agentes de ensino e, claro, ao que ele chama o “mundo fantástico das marionetas”, como marionetista e contador de histórias. A *Escola Informação* quis saber um pouco mais sobre o seu percurso nesse mundo fantástico e fez-lhe uma pequena entrevista.

Como começou o seu percurso com as marionetas?

Não foi por acaso... mas sim por imposição de um grupo de alunos da escola Damião de Góis nos Olivais... daí, aquela que eu considero a minha primeira marioneta a que deu início a todo o processo chamar-se Damião. Colocado a "desoras", em novembro de 76 sou confrontado com um

grupo de seis alunos que recusavam o trabalho proposto pelo meu par pedagógico: tapeçaria. Em conversa com eles, estabelecendo regras, foi-me dito que queriam fazer marionetas, mas de fios... Começando por assumir o meu desconhecimento sobre o assunto, acabei propondo-lhes aprendermos juntos coisas sobre o tema. Depois de, sem resultados, ter contactado alguns amigos ligados ao teatro, foi na Livraria Bertrand no Chiado que encontrei um livro sobre marionetas em francês. Não ensinava a fazê-las, mas era um álbum recheado de fotografias a cores de marionetas e marionetistas de todo o mundo. Comprei-o, pagando-o em duas vezes, pois o meu ordenado mensal não me permitia fazê-lo de uma só vez... Foi pois esta descoberta que desencadeou em mim a enorme paixão por esta área.

Poderia contar alguma história sobre algum dos seus bonecos?

Todos ou quase todos "os meus bonecos" têm a origem ou originam estórias... pois neste momento sinto-me acima de tudo um contador de estórias e o mesmo acontece com "as

coisas" que coleciono, pois todas elas têm a sua história...

Como começou a criar as suas próprias histórias?

Foi a partir da personalização de objetos...

"Os dados estão viciados", a primeira estória que escrevi, é disso o exemplo. Comecei por contar as suas aventuras no tabuleiro de xadrez, acabando por fixar o texto final, depois de a ter contado várias, muitas vezes.

Poderia contar alguma experiência que gostasse de destacar das suas sessões como marionetista com escolas?

Há quem lhe chame desapego, eu chamar-lhe-ia confiança... Acontece, com frequência, fazer várias apresentações no mesmo dia, na mesma escola e eu deixo o espaço cénico, montado entre sessões. E quando me dizem que a escola "é problemática", que não há segurança, eu limito-me a nomear alguns guardiões, pedindo-lhes que tomem conta das minhas "coisas"... e nunca me desapareceu nada. ■

Escola, Educação e Diversidade

Que caminhos possíveis?



Silvia Baptista
Professora Aposentada

Realizou-se mais uma atividade da responsabilidade do Grupo da Escola Intercultural, no dia 24 de maio de 2017, na sede do SPGL, cuja dinamização esteve a cargo de Jorge Cardoso. Licenciado em Organização e Gestão de Empresas pelo ISCTE, com Pós-graduação em Desenvolvimento Social e Económico em África pela mesma Universidade, integra a equipa da área de Cidadania Global e Desenvolvimento da Fundação Gonçalo da Silveira.

A sua experiência na implementação de diversos projetos na área da Educação para o Desenvolvimento/Educação para a Cidadania Global, na coordenação da rede nacional de Centros Locais de Apoio à Integração de Imigrantes (CLAII) e como técnico no Gabinete de Apoio Técnico às Associações de Imigrantes, levou Jorge Cardoso a criar momentos enriquecedores, quer na sua parte mais expositiva, quer na dinamização do debate. Jorge Cardoso pertenceu também a uma equipa de investigação do Centro de Estudos do ISCTE. Como forma de provocar a reflexão, foram colocados aos presentes algumas questões:

A diversidade é uma questão social?

É uma questão de não entendimento?

É uma questão política?

É resultante do conflito das relações de poder?

É uma influência do atual processo de globalização?

Qual o valor real da diversidade?

Vários caminhos são possíveis de se-

rem trilhados se pretendemos passar da esfera individual (empatia/tolerância/acolhimento) para a esfera do coletivo (reflexão crítica/conscialização da injustiça/reconhecimento da opressão/ação transformadora).

Jorge Cardoso referiu que esta atitude de questionamento constante e de contestação não produzem resultados imediatos, pois as questões ligadas à coesão social e transformação social fazem parte de um processo complexo. Existe uma visão simplista nalgumas práticas da diversidade quando se realiza uma comparação entre a cultura dos que acolhem e a cultura, a ideologia, ou a religião do outro que é diferente. Resulta muitas vezes numa tendência de discurso moralista e, muitas das vezes paternalista, pois só se centra na esfera da cultura visível. Daí resultar a criação de estereótipos que se tornam difíceis de combater. O que parece é e fica como verdade absoluta e muitas das vezes passa a ser enunciado como ditos populares.

"A diversidade é a importância fundamental da consciência histórica e das próprias histórias/narrativas que se contam e vivem". Reconhecer a existência de uma outra cultura, tão profunda como a nossa, mas diversa, deverá ser uma prática assente numa construção interna de reflexão. Jorge Cardoso sugere, entretanto, que se abandone o "Deve ser" ou "Eu/nós desejamos e queremos que seja (ou não seja)". E concluiu: "Todos temos o direito ao dissenso, à diversidade de

opiniões, visões e opções."

Esse processo de questionamento reflexivo poderá trazer modificações profundas, tais como, alargar o universo de pessoas e instituições; aprofundar o entendimento do outro e compreender o seu posicionamento; aprofundar as práticas para melhorar o processo de construção interna; questionar sempre as lógicas surgidas pela observação factual de atitudes opostas ou dissemelhantes; trabalhar, em termos de processos humanos, as questões relacionadas com a emancipação da mulher, a liberdade da vida, a promoção da paz e a defesa dos direitos humanos que deverão ser inaliáveis para todos os seres humanos do nosso planeta.

Trabalhar para interculturalidade é essencialmente um trabalho de terraplanagem, mencionou Jorge Cardoso. Uma terraplanagem de culturas por ser um trabalho assente na relação com os outros, de culturas diferentes ou da mesma cultura que a nossa.

A sessão terminou com a participação de alguns dos presentes que colocaram questões ou deram o seu contributo para enriquecer as ideias ligadas a esta temática.

Jorge Cardoso sugeriu o visionamento da palestra dada pela escritora nigeriana, Chimamanda Adichie, "O Perigo da História Única". Esta escritora de contos e novelas nigerianas adverte nesta palestra:

"Se ouvirmos uma única história sobre uma outra pessoa ou sobre um país cairemos num mal-entendido." ■

Organização

Serviços

Protocolos

Cultura

Consultório Jurídico

Aos
SÓCIOS

Contacte-nos



SPGL
SINDICATO DOS PROFESSORES
DA GRANDE LISBOA

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

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

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

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

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

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

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

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

Direcção Regional de Santarém

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

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

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

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

Direcção Regional de Setúbal

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

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



O meu livro quer outro livro

Livro Cordoaria Nacional de Nunes da Rocha apresentado pelo Professor de Português/Francês e Mestre em Literaturas Africanas - Adriano Alcântara - e com a presença do autor.

No dia 8 de Junho decorreu mais uma sessão de “O meu livro quer outro livro”, no 4º andar da sede do SPGL. Esta sessão foi, mais uma vez, organizada pelo Departamento de Professores Aposentados e pelo Departamento de Cultura.

O tema da sessão foi a obra “Cordoaria Nacional” do poeta Nunes da Rocha. A apresentação esteve a cargo de Adriano Alcântara.

A iniciar a sessão Marcos Pinheiro lembrou que um dos objetivos destas sessões é manter o gosto pelos livros e pela leitura, através da troca ou da oferta de livros. Apresentou alguns livros da biblioteca do Departamento que ficaram à disposição dos colegas para leitura de férias. Leonoreta Leitão trouxe, para oferta ao Departamento, “Do fundo do tempo”, de Miguel Urbano Rodrigues, recentemente falecido. Ofereceu, também, um volume de uma coletânea por ela organizada – “cadernos juventude e cultura – 13 – BAIRO DE LATA” - e mandada destruir, por razões políticas, pelo então ministro da Educação, Sottomaior Cardia. Seguidamente Marcos Pinheiro apresentou Nunes da Rocha e Adriano Alcântara.

Nunes da Rocha referiu a sua prefe-

rência por uma poesia que não tem de ser bonita ou agradável, mas que, sem intenção de ser política, é trabalhada para ser sincera.

Adriano Alcântara fez o historial do percurso literário de Nunes da Rocha.

A sua primeira obra, “Tráfico de Rimbaud na Costa Portuguesa”, data de 1990 e tem capa de José D’Alexandre. Este amigo de Nunes da Rocha ilustrou também as capas de “Que horas são?” e de “Cordoaria Nacional”.

Logo de início o autor revelou influências surrealistas de Cinatti, de Cesariny e de Pedro Oom.

“Sabão Offenbach” é a primeira de uma série de obras editadas por Vítor Silva Tavares, a quem dedica um grande reconhecimento, que se revela na dedicatória de “Cordoaria Nacional”: “para vítor silva tavares mestre em caixa alta”.

“Cancioneiro da Trafaria”, de 2009, traz-lhe, finalmente, alguma visibilidade. Com “Cova Funda” é integrado numa coletânea, parceria da Documenta e Fnac, em que se salientam “a unidade orgânica e a sintaxe brilhante” da obra.

“Cordoaria Nacional” é a sua obra mais recente, que Hugo Dias Santos

classificou como “Poema político e de um eu medido contra ásperos muros da vida. Um uso da língua que recrudescer ao elevar-se”.

Adriano Alcântara não concorda que “Cordoaria Nacional” seja um poema político. Ele considera que Nunes da Rocha “não cede à demagogia da intervenção política ou subversão militante”. Diz que a sua poesia é “vigiada” porque é “estrategicamente confeccionada”, do que resulta uma poesia em que o autor “se mantém igual a si mesmo, ainda que mais subtil e descarado, culto e bruto, veemente, sensível, comovido”. Para atingir o seu objetivo, o autor utiliza diversos recursos expressivos: o léxico joga com o culto, o familiar e o calão. A sintaxe é, por vezes, irregular. As imagens são inesperadas.

Segundo António José Fortes este é “um poeta de faca nos dentes”.

Seguiu-se a leitura de alguns poemas pelo autor e algumas perguntas por alguns dos presentes a que o autor respondeu. O autor autografou alguns exemplares antes de terminar a sessão. ■

<https://www.youtube.com/watch?v=zDFwUDg3LDE&t=51s>

O meu livro quer outro livro

Sessão de encerramento das atividades 2016/2017

Balanço do trabalho desenvolvido e perspetivas futuras

Realizou-se, no dia 22 de junho, no Espaço ABC, na sede do SPGL, a sessão de encerramento das atividades 2016/2017, do projeto “O meu livro quer outro Livro”, do Departamento dos Aposentados e do Departamento da Cultura do SPGL.

Foi passado um vídeo com a apresentação dos cartazes de todas as sessões realizadas ao longo do ano, nomeadamente:

12 de outubro, “O povo na Literatura Portuguesa” por Leonoreta Leitão e Virgínia Rodrigues;

26 de outubro, “A obra literária de Ana Cristina Silva”, apresentada por Fernanda Branco e com a presença da autora;

9 de novembro, “As mulheres com poder e autoridade. - O exemplo da mulher grega na época clássica”, apresentado por Manuel Duarte;

23 de novembro, “Conversa com o escritor Pedro de Sá, sobre a sua obra literária”;

7 de dezembro, “Manuela Castro Neves falou-nos da sua obra – livros infantis”;

12 de janeiro, “A cor das histórias” - Conversa com Miguel Horta, dinamizador do projeto, em estabelecimentos prisionais;

26 de janeiro, “Para uma história do Fado” - Conversa com Rui Vieira Nery, com momento musical e jantar;

9 de fevereiro, “Notas sobre a obra de Manuel de Arriaga”, por Delfina Porto e “Lemos...mas também tecemos” – a arte da renda de ganchos por M^a do Carmo Ângelo;

23 de fevereiro, também fomos ao teatro assistir a “Reservado”, tributo à poesia, aos poetas e à língua portuguesa, no Teatro da Trindade;

9 de março, Comemoração do Dia



Internacional da Mulher - “Mulher-Educação- Igualdade” por Carmelinda Pereira e Regina Marques;

25 de março, Comemoração do Dia Internacional da Poesia - “Sebastião da Gama o Poeta da Arrábida”, por Inês Veiga;

25 de maio, “Utopia” - Poema para o amanhã - de Francisco Madureira, apresentado por Almiro Lopes;

8 de junho, “Cordoaria Nacional” do poeta Nunes da Rocha apresentado por Adriano Alcântara, com a presença do autor.

Fez-se a troca de livros habitual. Seguiu-se uma apreciação das sessões, com intervenções dos presentes, das quais se destacaram algumas.

Houve intervenções manifestando apreço por tudo o que foi realizado e a pena de não terem estado mais vezes presentes.

A opinião geral foi que este projeto não pode acabar, devendo as sessões passarem a ser mensais.

Foi ainda proposto um outro tipo de atividades com periodicidade e tipo a decidir, com o objetivo de patrocinar



momentos de bem-estar aos participantes.

Reviram-se alguns dos temas em vista para o próximo ano e decidiu-se que, no sentido de motivar os professores em exercício, devemos manter o envio, para as escolas, do cartaz trimestral com as iniciativas planificadas.

Seguiu-se um lanche-convívio muito agradável.

Agora é esperar pelo próximo ano e estar atento porque vale a pena. Documentação mais pormenorizada pode ser encontrada no *facebook* e no *site* do SPGL.■

Departamento dos Professores e Educadores Aposentados e do Departamento da Cultura do



Das memórias aos direitos

“*Memórias – os sonhos continuam, os direitos não se extinguem*” é o título da exposição que está patente na delegação do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, em Santarém, da iniciativa do Departamento de Professores e Educadores Aposentados do SPGL.

Carvalho da Silva, ex-Secretário-Geral da CGTP-IN, professor da Universidade e investigador da CES, esteve presente como convidado e brindou-nos com uma profícua reflexão sobre *Trabalho, Emprego e Sindicalismo: ética e desafios políticos*.

Tomando como ponto de partida os sonhos não extintos dos professores aposentados e a luta persistente pelos seus direitos, C. da Silva abordou alguns tópicos de extrema importância e que merecem, da nossa parte, uma atenta e cuidadosa reflexão.

Se a geração, nascida na década de 40 do séc. XX, teve sonhos, lutou por eles, semeou-os em terra por si mesma desbravada e os viu dar flor e fruto no ano de 1974, como pode a geração atual retomar a tarefa dos seus ascendentes, na realidade presente e no futuro? Que perspetivas face a esta economia capitalista, demolidora, que fascina, tudo promete e a todos compromete? A uma economia que estabelece contra-

tos de trabalho, que estudos recentes e credíveis põem a nu a crueza, uma vez que o salário médio auferido por um trabalhador português, entre Março de 2013 e Maio de 2017, se resume a 647 euros mensais? Como se pode, ainda, lutar contra o peso da tecnologia que fascina e domina, contribuindo para a desvalorização do trabalho e retirando emprego, sem desmistificar a falácia desta premissa e provar que as bases da equação trabalho/ tecnologia estão incorretas?

O trabalho humano, além de ser um direito universal, deve ter o reconhecimento da sociedade e não ser desvalorizado (como tem acontecido nos últimos anos, nomeadamente no campo da Educação), tal como o conceito de pleno emprego. Reprovável é a sua mercantilização, convertendo-se, sim, na forma acabada da negação do trabalho numa sociedade já de per si desigual. Além do mais, é a forma perfeita de impor políticas internas injustas e desvirtuar as causas do desemprego, causas essas intimamente ligadas às políticas adotadas.

E é por todas estas razões que o futuro do trabalho e do emprego está em aberto, carecendo as perspetivas de mudança duma urgente e esclarecida formação das populações que, uma vez

munidas de conhecimentos capazes, saibam modificar este estado das coisas.

É este último tópico que se prende com uma matéria tão cara a todos os presentes – A Escola dos nossos dias – a escola que prepare cidadãos como seres plenos e aptos para o trabalho, uma escola que não elimine as Ciências Sociais e Humanas, que não descure a **ética** e os **valores**, que crie cidadãos críticos, conscientes, preparados para trabalhar de forma **coletiva**, capazes de eliminar as várias formas de medo (mesmo as ocultas), em suma, cidadãos que se integrem e defendam uma sociedade plural. ■

O trabalho humano, além de ser um direito universal, deve ter o reconhecimento da sociedade e não ser desvalorizado (como tem acontecido nos últimos anos, nomeadamente no campo da Educação), tal como o conceito de pleno emprego.

Texto escrito pela Professora Everilde Pires para a coluna “Porta do sol” do jornal “Correio do Ribatejo”

Legislação

I Série

- **Lei n.º 23/2017 - Diário da República n.º 99/2017, Série I de 2017-05-23107061811**

Terceira alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela [Lei n.º 147/99](#), de 1 de setembro, alargando o período de proteção até aos 25 anos

- **Resolução da Assembleia da República n.º 88/2017 - Diário da República n.º 99/2017, Série I de 2017 - 05-23107061812**

Recomenda ao Governo que dê cumprimento à [Lei n.º 65/2015](#), de 3 de julho, alargando a universalidade da educação pré-escolar às crianças com 3 anos de idade

- **Resolução da Assembleia da República n.º 89/2017 - Diário da República n.º 99/2017, Série I de 2017-05-23107061813**

Recomenda ao Governo que estabeleça a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 3 anos de idade

- **Lei n.º 25/2017 - Diário da República n.º 104/2017, Série I de 2017-05-30107094720**

Aprova o regime da valorização profissional dos trabalhadores com vínculo de emprego público, procede à segunda alteração à [Lei n.º 35/2014](#), de 20 de junho, e à quarta alteração à Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, e revoga a [Lei n.º 80/2013](#), de 28 de novembro

- **Decreto-Lei n.º 53-A/2017 - Diário da República n.º 105/2017, 1º Suplemento, Série I de 2017-05-31107114288**

Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

Altera o regime jurídico de proteção social da eventualidade de desemprego dos trabalhadores por conta de outrem

- **Decreto-Lei n.º 72/2017 - Diário da República n.º 118/2017, Série I de 2017-06-21107541408**

Trabalho, Solidariedade e Segurança

Social

Estabelece incentivos à contratação de jovens à procura do primeiro emprego e de desempregados de longa duração e de muito longa duração

II Série

3746/2017, de 18 de abril, é prorrogado para o dia 22 de maio de 2017

- **Parecer n.º 4/2017 - Diário da República n.º 104/2017, Série II de 2017-05-30 107099845**

Educação - Conselho Nacional de Educação

Parecer sobre Perfil dos Alunos para o Século XXI

- **Despacho n.º 4672/2017 - Diário da República n.º 104/2017, Série II de 2017-05-30 107099857**

Educação, Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e Saúde - Gabinetes dos Ministros da Educação, do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e da Saúde

Determina a constituição e regras de funcionamento da Comissão de Coordenação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI)

- **Despacho n.º 5296/2017 - Diário da República n.º 115/2017, Série II de 2017-06-16 107516544**

Educação - Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Educação
Procede à alteração do Despacho n.º 8452-A/2015, de 31 de julho

- **Despacho n.º 5458-A/2017 - Diário da República n.º 119/2017, 1º Suplemento, Série II de 2017-06-22 107549829**

Educação - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação
Determina a aprovação dos calendários, para o ano letivo de 2017-2018, dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, dos estabelecimentos particulares de ensino especial, bem como o calendário de provas e exames dos ensinos básico e secundário

ESPAÇO

ANTÓNIO BORGES
COELHO (ABC)



Até 20 de julho Exposição de pintura de MARÍLIA VIEGAS

Marília Viegas é um nome de reconhecida e elevada qualidade na pintura e na gravura. Foi bolseira da Fundação Gulbenkian e professora na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. É membro da Academia Nacional de Belas Artes. Recebeu vários prémios de pintura e Gravura.

Obras suas estão presentes na Câmara Municipal de Amadora, no Banco de Fomento Nacional, no Banco de Portugal, nos Museus da EPAL, de Mirandela, do Desporto e no Museu Municipal Bello Pinero, em Ferrol - Espanha.

Nas obras expostas no ESPAÇO ABC (na sede do SPGL) ressalta a conjugação de técnicas de pintura com técnicas de gravura com resultados de grande brilhantismo.

A não perder!

Visitável nos dias úteis entre as 10 e as 18 horas. ■

Contratos de substituição temporária

Tendo em conta que o processo de colocação de professores decorrente do concurso para seleção e recrutamento para o ano escolar de 2017/18 ainda não se iniciou penso ser oportuna uma abordagem sobre a situação específica dos contratos de trabalho a termo resolutivo destinados à substituição temporária de docentes.

Esta matéria encontra-se regulamentada no artigo 42º, nºs 11 e 12 do D.L. nº 132/2012, de 27 de junho na última redação introduzida pelo D.L. nº 28/2017, de 15 de março. De acordo com o referido quadro legal, estes contratos destinam-se, como o próprio nome indica, a regular a substituição temporária de docentes que se encontrem pontualmente impedidos de exercer as suas funções. Assim, os referidos contratos têm normalmente uma vigência reduzida coincidente com o tempo necessário à substituição ou, até ao 3º dia útil a contar do dia imediato ao da apresentação do docente substituído. O regime em questão prevê ainda que nas situações em que estes docentes se apresentem durante o período de realização dos trabalhos de avaliação, o contrato do docente em substituição vigora até à respetiva conclusão. Esta previsão legislativa tem naturalmente como objetivo não comprometer a avaliação dos alunos através da atribuição dessa tarefa a um docente que não os acompanhou ao longo do ano letivo. Sobre esta mesma matéria também já se

pronunciou o Ministério da Educação, em 15 de junho de 2015, através de comunicação enviada para os diretores dos Agrupamentos de Escolas e de Escolas não Agrupadas informando, no sentido de uniformizar procedimentos, que nesta mesma situação, **os contratos só cessam antes do termo do ano escolar (31 de agosto), no caso do docente substituído regressar ao serviço.** A propósito desta última questão é importante esclarecer os docentes nestas circunstâncias de que deverão reagir no caso de serem impedidos de continuar ao serviço até ao final do ano escolar (por ex.: após o período de avaliações) sem que o titular do lugar se tenha apresentado. A ocorrer tal situação deverão os lesados solicitar que os diretores profiram decisão fundamentada nesse sentido a fim de a mesma poder ser impugnada pelo docente lesado com base na sua ilegalidade. Para o efeito, poderão dirigir-se ao Serviço de Apoio a Sócios do SPGL que os encaminhará para uma consulta jurídica com vista a pugna pelos direitos que lhes assistem, designadamente à contagem do tempo de serviço até ao final do ano escolar e ao pagamento das remunerações que também lhes são devidas até essa data. Desde já esclareço que este procedimento tem que ser desencadeado com celeridade a fim de não serem ultrapassados os prazos legalmente previstos para garantir a tutela dos direitos em questão. ■