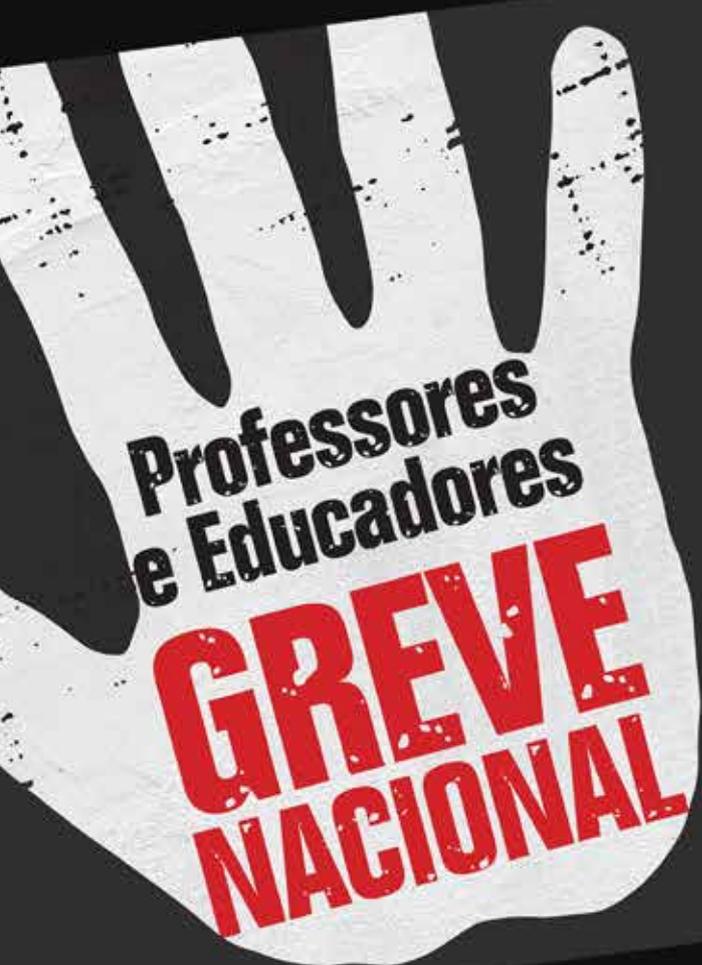




ESCOLA **informação**

Digital

nº 17. fevereiro..2018 
SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA . SPGL



**Professores
e Educadores**

**GREVE
NACIONAL**

**O Governo
deve respeitar
compromissos**

Rejeitamos propostas
negativas e adiamento
de soluções

13 de março

LISBOA, SANTARÉM,
SETÚBAL E REGIÃO
AUTÓNOMA DA MADEIRA

**13-16
março**

Sites e Blogs



Projeto "Dinâmicas do Cante Alentejano"

<http://www.cante.uevora.pt/>

Enquanto forma de expressão o Cante Alentejano distingue-se de outras formas musicais mais ou menos próximas, presentes na mesma área cultural, por ser um canto quase sempre coletivo, ornamentado, sem acompanhamento por instrumentos (a capella), sem coreografia. Existem no Alentejo várias outras formas musicais, interessantes e vivas, quase todas elas incluindo instrumentos musicais e coreografias (danças). Mas são formas culturais distintas do Cante, uma arte do canto sem instrumentos, ornamentado, solene, que se interpreta em situações que evocam rituais.

Esta página pretende sistematizar e dar acesso a toda a informação que se possa reunir sobre a prática do Cante: pessoas, grupos, modas, textos, testemunhos. Trata-se de um arquivo e um repositório ao serviço dum forma cultural de exceção, considerada Património Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO.

O site permite, assim e nomeadamente, a pesquisa e acesso à ficha individual de

cada grupo associado ao Cante, que contém os contactos, cantadores, repertório, traje, atuações, historial (fundação, objetivos, atividades, dificuldades, projetos, recursos, apoios, espólio...) e galeria de imagens; assim como ao repertório do Cante recolhido em cancionários e pelo projeto. A base de dados Cante pretende alojar igualmente os vídeos e gravações do projeto e as edições dos grupos em formato áudio.



Museu do fado

<http://www.museudofado.pt/>

Inteiramente consagrado ao universo da canção urbana de Lisboa, o Museu do Fado abriu as suas portas ao público a 25 de setembro de 1998 celebrando o valor excepcional do fado como símbolo identificador da cidade de Lisboa, o seu enraizamento profundo na tradição e história cultural do país, o seu papel na afirmação da identidade cultural e a sua importância como fonte de inspiração e de troca intercultural entre povos e comunidades.

Integram a missão do Museu o conjunto de atividades inerentes ao cumprimento dos objetivos gerais de angariação, preservação, conservação, investigação, interpretação, promoção, divulgação, exposição, documentação e fruição do património e do universo do fado e da guitarra portuguesa, tendo em vista difundir o conhecimento sobre esta expressão musical e de promover a sua aprendizagem.

No site pode aceder-se à biografia, galeria de imagens, galeria multimédia, discografia e outra informação de diversas personalidades do fado, para além de informação da Candidatura (ganha) do Fado à Lista Representativa do Património Cultural Imaterial da Humanidade. O site liga-se ao Arquivo Sonoro Digital. Desenvolvido através de uma parceria entre o Museu do Fado e o Instituto de Etnomusicologia. O Arquivo Sonoro Digital reúne milhares de registos de fados gravados, desde o início do século XX, consubstanciando-se no maior repositório histórico do som existente em Portugal. ■

Reduzir 9 anos e 4 meses a 2 anos e 10 meses é inaceitável!

1. Falemos claro: considerar que para o conjunto da administração pública se recuperam os 7 anos de serviço “roubados” entre 2011 e 2017, mas que para os professores só se recuperam 2 anos e 10 meses – esta é a proposta do Ministério da Educação apresentada aos sindicatos de docentes no passado dia 28 de fevereiro – é reduzir os professores e educadores a funcionários de 2ª categoria.

2. Esta proposta do Ministério da Educação, sustentada numa argumentação de uma indignância absoluta, pretende regressar a uma situação anterior a 1989, antes da aprovação de um Estatuto de Carreira Docente que, embora com algumas ligações à carreira geral da administração pública, se apresenta como distinta, de modo a respeitar a particular especificidade e exigência do trabalho docente.

3. Talvez a intenção do M.E não seja “regressar ao passado”, mas condicionar o futuro: acabar com o estatuto remuneratório dos docentes definido no ECD e integrar os docentes na chamada TRU - Tabela Remuneratória Única. Com consequências muito negativas para professores e educadores.

4. O Estatuto da Carreira Docente não é de certeza o ideal, mas merece ser firmemente defendido pela classe, porque o que em seu lugar se adivinha no horizonte, se cedêssemos à pretensão do governo, seria um grave retrocesso.

5. A luta pela contagem de todo o tempo de serviço para a progressão na carreira e a defesa intransigente do nosso ECD justificam o esforço para mais umas formas de luta: a greve dos docentes entre 13 e 16 de março e a realização de uma manifestação, ou melhor, de uma megamanifestação dos professores e educadores. ■

Miguel André

Nº17

FEVEREIRO.
2018

SUMÁRIO



4. Editorial – José Alberto Marques:

Lutar pela dignidade profissional é defender a Escola Pública

5. Dossier

5/8. Ação Reivindicativa: negociações inconclusivas: as razões para uma greve

9. Particular em ação: o ensino artístico especializado; o tempo de serviço em creche é tempo letivo!

10. AEC: o que há para avaliar?

11. Superior: uma leitura crítica do relatório da OCDE

17. Cidadania Eleições italianas:

uma situação preocupante

20. Reportagem

20. Jovens embaixadores do comércio justo – um projeto para continuar

23. Porquê (re)pensar a escola transformadora?

25. Prémio Mário Ruivo – gerações oceânicas

26. Aprender sobre direitos humanos à distância

27. Empregos para o clima

28. Aos Sócios

29. Visita sociocultural à rota do românico do Vale do Sousa

30. “Não se pode morar nos olhos de um gato”

31. Legislação; Espaço ABC

32. Consultório Jurídico:

Direitos e deveres do pessoal docente (2ª parte)



ficha técnica:

Diretor: José Alberto Marques . Chefe de Redação: António Avelãs . Conselho de Redação: Luis Viana, Joaquim Veiguinha, Rolando Silva, Isabel Pires . Redação: Lígia Calapez (Jornalista). Fotojornalista: Paulo Machado . Design Gráfico e Paginação: Dora Petinha. Capa: Dora Petinha . Composição: Fátima Caria . Revisão: Lígia 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

Lutar pela dignidade profissional é defender a Escola Pública

De acordo com [um estudo do Observatório da Sociedade Portuguesa da Católica-Lisbon](#) (Católica School of Business and Economics) a Escola Pública é a instituição nacional que gera maior nível médio de confiança na sociedade portuguesa logo a seguir à Presidência da República. Esta enorme confiança dos portugueses na sua Escola Pública não é um fenómeno recente, antes tem sido demonstrada com grande regularidade nas últimas décadas. Sendo evidente para todos que ela não assentará certamente na consistência e assertividade das políticas educativas (que têm sido erráticas, contraditórias e sem visão de futuro) ou no vigor do investimento (a escassez de recursos educativos e a degradação de muitos equipamentos e edifícios escolares são por demais evidentes), são naturalmente as pessoas que merecem essa confiança. E, nas escolas públicas portuguesas (como em quaisquer outras), para além dos alunos que são o seu capital mais precioso, temos os professores e educadores, os técnicos especializados e os funcionários. E deste grupo são os professores (sem beliscar minimamente a importância dos outros intervenientes) que marcam de forma indelével a qualidade da Escola Pública. Porém, será que esta confiança reforçada na Escola Pública (e necessariamente nos seus professores) tem conduzido a um reconhecimento profissional desta classe fundamental para o presente e futuro do país? Infelizmente, quando olhamos para o que se tem passado nos dezassete anos que já decorreram neste século, a resposta só pode ser negativa.

Quem se esqueceu da frase da ministra Maria de Lurdes Rodrigues, em junho de 2006: *“Admito que perdi os professores, mas ganhei a opinião pública!”*? Ou daquela, vergonhosa, proferida em novembro de 2008 pelo secretário de Estado Jorge Pedreira: *“Quando se dá uma bolacha a um rato, ele a seguir quer um copo de leite!”*? Ou ainda daquela aleivosia saída da boca de Margarida Moreira, Diretora Regional de Educação do Norte, também em novembro de 2008: *«[Os professores são] arruaceiros, covardes, são como o esparguete (depois de esticados, partem), só são valentes quando estão em grupo!»*? Talvez haja quem as tenha esquecido, mas certamente não os professores que viram a sua carreira destruída pela ação política destas personagens que desconheciam o decoro mas sabiam perfeitamente o que estavam a fazer.

É verdade. O primeiro governo de José Sócrates constitui-se como o maior rolo compressor deste século no sentido do esmagamento da carreira docente. Servido, ainda por cima, por personagens trauliteiras e indecorosas. Teve a resposta à altura, por parte da classe docente, através das maiores manifestações de sempre de qualquer grupo profissional, das quais resultaram, inclusivamente, consequências pesadas no plano político para o Partido Socialista. José Sócrates, aliás, intuiu isso mesmo a menos de um mês das eleições de 2009 quando, em declarações à RTP, no início de setembro desse ano, reconhecia, não a sua política de terra queimada relativamente à Escola Pública e à classe docente, mas o modo como ela tinha sido posta em prática, ao salientar que *“talvez não tivesse havido suficiente delicadeza na relação com os professores”*.

É verdade também que à exceção do primeiro governo de José Sócrates, não houve nunca este nível de ódio mesquinho, visceral e de pequenez mental por parte dos agentes políticos relativamente à classe que se constitui como o pilar essencial da Escola Pública, os docentes. Já quanto ao seu reconhecimento profissional, à dignificação da sua carreira e à melhoria das suas condições de trabalho a ação dos governos em mais de década e meia tem sido lamentável.

Por isso, os professores estão hoje de novo em luta, empenhados em vencer. É a sua própria dignidade e a dignidade da sua profissão que a isso os obrigam! ■

Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO ONLINE Nº17 fevereiro 2018

■ **Ação Reivindicativa, Processo Negocial**

Fazer o ponto de situação e “dar força” à necessidade de obrigar o ME a cumprir de forma clara os compromissos assumidos é a linha orientadora deste dossiê. Não esquecer: **dia 13 estamos em greve!** ■

Os sindicatos da FENPROF continuam a ser duros mas pragmáticos nos processos negociais



Vão soando vozes, sobretudo vindas “da direita”, acusando os sindicatos dos professores - leia-se, os sindicatos da FENPROF – de terem abandonado as reivindicações e as lutas, por deferência para com a “geringonça”. O dossiê deste número (online) do Escola Informação prova, com factos indesmentíveis, a falsidade de tal asserção. Aqui se mostra como os sindicatos da FENPROF, fiéis aos seus princípios e às suas práticas, continuam a ser duros mas pragmáticos nos processos negociais, e a recorrer às formas de luta mais adequadas em cada momento quando as propostas do ministério não são aceitáveis pela classe docente.

No plano geral do ensino público não superior, o dossiê faz o ponto da situação das negociações em curso quanto ao reposicionamento na carreira dos professores e educadores “retidos” no 1º escalão por imposição do congelamento da carreira entre 2011 e

2017; mostra a indignação provocada pela proposta apresentada pelo M.E. para a recuperação do tempo de serviço roubado; e denuncia a incapacidade ministerial de tomar medidas que regularizem os horários e viabilizem a aposentação antecipada. E porque o balanço destes processos se apresenta negativo, a Assembleia Geral de Sócios, como aqui se informa, aprovou a participação na greve nacional dos docentes, a decorrer, por regiões, entre 13 e 16 de março, cabendo ao SPGL (exceto a região Oeste) o dia 13. A questão das AEC, a sua natureza, função e avaliação é também uma questão importante para os docentes, e portanto aqui é também tratada.

No ensino particular e cooperativo, a luta mais geral desenvolve-se em torno da necessidade de forçar a central patronal (a CNEF) a acordar um CCT com os sindicatos da FENPROF, luta particularmente dificultada pela inconcebível traição da FNE, que assinou um CCT absolutamente contrário aos direitos dos docen-

tes. O dossiê chama a atenção para a exigência dos educadores para que o tempo de serviço prestado em creche seja considerado tempo docente para todos os efeitos; e aborda as especiais exigências e reivindicações dos docentes do ensino artístico especializado.

No que respeita ao ensino superior, o dossiê faz uma análise profunda do estudo divulgado pela OCDE, evidenciando que algumas das suas conclusões vêm ao encontro das posições dos sindicatos da FENPROF, outras porém vão em sentido contrário. Como este dossiê demonstra, os sindicatos da FENPROF estão bem ativos e combativos. Em todos os setores; no público e no privado. Mas não se deixarão “levar” pelo canto da sereia dos ideólogos da direita. Criticam o governo, lutam contra as medidas que prejudicam os professores e educadores, e a escola; mas não confundem este governo com o de Passos Coelho. ■

Reposicionamento

Objetivo

Que os docentes colocados obrigatoriamente no 1º escalão da carreira entre 2011 e 2017, independentemente do tempo de serviço, sejam reposicionados no escalão correspondendo ao seu tempo de serviço, nas mesmas condições (e condicionantes) dos seus colegas com o mesmo tempo de serviço.

Ponto da situação

Face à pretensão do ministério de não contar, para o reposicionamento, o tempo de serviço prestado antes da profissionalização, a FENPROF propôs que fosse pedido um parecer jurídico à Procuradoria-Geral da República, tendo a FENPROF entregue um parecer fundamentando a sua posição. Ainda não é conhecida a decisão da PGR.

A FENPROF continua a contestar que para esta normalização das progressões na carreira – situação excepcional – o ministério exija as “aulas assistidas” e a fre-

quência com aproveitamento de ações de formação contínua, por constituírem exigências não aplicáveis aos docentes contratados. Embora com uma redação um pouco mais favorável, o último projeto enviado pelo ministério (pode lê-lo aqui) mantém essas exigências.

A FENPROF requereu a chamada “negociação suplementar” com o objetivo de conseguir introduzir melhorias na proposta do M.E.

As razões da FENPROF

Enquanto professores e educadores contratados, estes docentes não tinham qualquer obrigatoriedade de terem aulas assistidas nem de frequentar ações de formação contínua. Nesta última eram, muitas vezes, preteridos nos centros de formação pelos docentes do quadro. Ambas as exigências apenas surgem como condições para a progressão na carreira, isto é, após o ingresso. Após o seu ingresso, e até 31 de dezembro de 2017, as mudanças

de escalão estiveram suprimidas; em muitas escolas não foi desenvolvido nenhum processo de avaliação, uma vez que esta é exigida apenas no ano imediatamente anterior à mudança de escalão, data que não era previsível. Em suma: estão a ser exigidas condições que em muitos casos os professores e educadores não têm qualquer hipótese de ter cumprido, sem que a responsabilidade lhes pertença.

Mas a posição do ministério pode ainda ser analisada a partir de outra perspetiva: ela transforma estas atividades em mera exigência burocrática, passando para segundo plano a sua intencionalidade e utilidade pedagógicas. Por isso, quem não teve aulas assistidas pode tê-las agora de “afogadilho”, todas de seguida; e inscrever-se na primeira ação de formação contínua que lhe aparecer, mesmo que não lhe interesse ou não corresponda a uma necessidade sua. A burocracia cega a impor-se.■

Horários de trabalho

Objetivo

Combater a carga excessiva de trabalho que recai sobre os docentes, que resulta da atribuição na componente não letiva de estabelecimento dos horários de atividades com os alunos que deveriam ser consideradas na componente letiva dos horários, de um número excessivo de reuniões realizadas na componente de trabalho individual, e, em muitos casos, de um elevado número de alunos por turma e de turmas

por docente e insuficiente apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Ponto da situação

Até agora, o M.E., reconhecendo embora o problema (o estado de desgaste e de esgotamento da classe docente é hoje em dia um dado impressionante e incontestado), não apresentou nenhuma medida concreta que imponha à direção das escolas/agrupamentos o respeito pelo horário dos docentes.

Posição da FENPROF

-Toda a atividade com alunos deve ser considerada atividade letiva.

- As reuniões de caráter regular devem ser incluídas na componente não letiva de estabelecimento.

- Deve ser reduzido o número de alunos por turma e o número de turmas por professor.

Estas medidas devem ser já aplicadas no ano letivo 2018-2019.■

A recuperação do tempo de serviço

Objetivo

Que os docentes sejam colocados no escalão da carreira correspondente aos anos de serviço docente efetivamente prestado, nos termos da versão atual do ECD. Nomeadamente, conquistar a contagem do tempo de serviço prestado entre 29 de agosto de 2007 e 31 de dezembro de 2010 e entre 1 de janeiro de 2011 e 31 de dezembro de 2017; mas também o tempo de serviço que se foi perdendo nas várias transições entre as diferentes versões do ECD, desde 2007.

Ponto da situação

A proposta apresentada pelo governo para recuperação do tempo de serviço perdido pelos professores é inaceitável. Não é, sequer, um ponto de partida para uma negociação séria. Os professores perderam, só com os congelamentos do tempo de serviço, 9 anos, 4 meses e 2 dias (112 meses); o governo admite recuperar aproximadamente 2 anos e 10 meses (34 meses). Ou seja, a proposta apresentada pelo governo pretende apagar 78 meses de serviço cumprido, isto é, 6 anos e

6 meses de trabalho.

A proposta é inaceitável e isso foi dito pela FENPROF aos representantes do governo que, apesar disso, mantiveram a sua proposta. No final, foi marcada nova ronda negocial para 12 de março, exigindo-se que, nessa reunião, seja apresentada uma nova proposta para negociação.

As razões da FENPROF

A exigência da FENPROF (contagem de todo o tempo de serviço, assenta numa atitude de bom senso e da boa fê; mesmo que aceitássemos (e não é o caso) que por razões de interesse geral, numa profunda crise económica e social, fosse justo bloquear a progressão na carreira, como aconteceu nos períodos atrás indicados, o fim do período de “intervenção externa” exige a recuperação desse tempo, tal como acontece na maioria das carreiras da Função Pública. Desde sempre, a FENPROF recusou aceitar o princípio de que esse tempo não contaria para a carreira – o que seria um roubo -, preferindo utilizar o termo “tempo congelado”.

Contra a posição dos professores,

argumenta-se com o peso que tal recuperação teria no orçamento do país – argumento sólido que a FENPROF anulou ao aceitar que esta “recuperação” se distribua ao longo dos próximos 5 anos e no conjunto de processos relativos a progressão e recuperação de tempo de serviço, até 31 de dezembro de 2019, todos os docentes deverão progredir, pelo menos, uma vez. Note-se que com este longo período temporal de “recuperação”, os professores dos atuais 7º, 8º e 9º escalões nunca recuperarão integralmente o tempo de serviço perdido porque atingem o último escalão da carreira, ou porque já não necessitam dele ou de parte dele ou porque entretanto se aposentam. A posição dos professores reforçou-se com a aprovação, na Assembleia da República (e com os votos do PS, BE, PCP e PEV), em 15 de dezembro de 2017 e publicada em Diário da República 2 de janeiro de 2018, de uma recomendação ao governo nesse mesmo sentido: a contagem de todo o tempo de serviço para a carreira dos docentes.■

Aposentação

Objetivo

Conseguir um regime especial de aposentação para os docentes que reconheça a dureza e as exigências físicas, psíquicas e mentais da profissão.

Ponto da situação

Para lá de alguns discursos “bem intencionados”, não há qualquer

proposta ou medida por parte do governo nem do M.E.

Posição da FENPROF

Como medida transitória e imediata, a FENPROF defende que sejam aposentados sem qualquer penalização os docentes com 60 anos de idade e 40 de serviço; a mais longo prazo, o regresso à

aposentação após 36 anos de serviço.

Defende também uma clara diminuição do valor da penalização a aplicar nas aposentações antecipadas e um substancial corte (ou mesmo extinção) no coeficiente atribuído ao “fator de sustentabilidade” que configura uma dupla penalização.■

Qualidade, financiamento e oferta nacional

O Ensino Artístico Especializado (EAE) é maioritariamente assegurado por estabelecimentos particulares ou cooperativos, fator que é necessário ter em atenção perante as alterações que se pretende introduzir à portaria nº 224-A/2005, de 5 de julho. Em documento enviado à secretária de Estado Adjunta e da Educação, a FENPROF salientou os seguintes aspetos:

- O EAE deve ser assegurado em

todo o território nacional.

- O EAE tem de ser ministrado com elevados padrões de exigência, devendo, no entanto, privilegiar a qualidade e não a quantidade.

- O apoio financeiro a prestar pelo M.E. (e o EAE é evidentemente caro!) tem de permitir não só o funcionamento normal dos estabelecimentos, mas também respeitar as habilitações profissionais e a antiguidade dos docentes, permitindo a sua normal progressão na carreira. Para a FENPROF, deve ser reprimida

da a regra de financiamento dos Contratos de Patrocínio com três escalões. A FENPROF sublinha que o cálculo de financiamento proposto pelo M.E. é manifestamente insuficiente.

- O EAE precisa de estatuto e regras próprias, geradores de coerência e sustentabilidade.

- O M.E. deve fiscalizar e controlar devidamente as verbas públicas transferidas para os estabelecimentos de ensino, de modo a evitar a sua utilização para fins distintos do seu objetivo. ■

Educadores de infância manifestam-se

Pelo reconhecimento como docente do tempo de serviço prestado em creche

No passado dia 5 de março, junto às novas instalações do M.E., na AV. Infante Santo, cerca de 150 educadores reclamaram que o tempo de serviço prestado em creche seja considerado como tempo de serviço docente para todos os efeitos. Recorde-se que, até 2017, o ministério reconhecia este tempo de serviço desde que o mesmo ocorresse nas duas valências com carácter sequencial e permanente.

A posição dos educadores sustenta-se nas recentes investigações científicas sobre o desenvolvimento humano na primeira infância que têm sublinhado a importância da creche enquanto

instituição educativa e a importância deste período etário (0-3 anos) no desenvolvimento. Este entendimento é corroborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que, através da Recomendação nº 3/2011, afirma que “A educação dos 0 aos 3 anos (...) passa pelo reconhecimento do trabalho dos educadores de infância (...) como docência (...)”. Também o secretário de Estado da Educação, João Costa, parece sustentar este modo de pensar, assumindo no preâmbulo às Orientações Curriculares para a Educação do Pré-Escolar (OCEPE -2016) que “Educar não é uma atividade que comece aos 6 anos e hoje só faz sentido planejar o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho

integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos (...)”. A mesma linha é seguida nas OCEPE-2016 que preveem “que há uma unidade em toda a pedagogia da infância e que o trabalho profissional com crianças dos 0 aos 6 anos tem fundamentos comuns e deve ser orientado pelos mesmos princípios educativo”.

Uma moção com esta reivindicação e defendendo também que a tutela pedagógica das creches passe para o Ministério da Educação foi entregue no final da concentração, texto que foi enviado aos grupos parlamentares e a comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República. ■

Atividades de Enriquecimento Curricular, o que há para avaliar?

• **Carlos Leal**

Dirigente do SPGL

Dossier

Ação reivindicativa

Uma recomendação da Direção Geral da Educação de 28 de junho de 2017, enviada aos agrupamentos de escolas, começa por afirmar o seguinte em relação às AEC: “Não paramos de brincar porque envelhecemos; envelhecemos porque paramos de brincar. Foi deste modo que George Bernard Shaw selou, há perto de 100 anos, uma evidência que só muito recentemente a investigação científica veio comprovar: brincar e jogar são atividades essenciais para o desenvolvimento cerebral das crianças e jovens, contribuindo de forma determinante para o seu bem-estar físico, emocional, cognitivo e social”.

Será que os Agrupamentos de Escolas e as entidades promotoras da AEC têm tido este pressuposto em conta? Será que a verdadeira preocupação dessas entidades é dar resposta ao “Programa Escola a Tempo Inteiro”, implementado em 2005/2006, onde segundo o ME, se procurou dar resposta à Lei de Bases do Sistema Educativo prevendo o desenvolvimento de “ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa

dos seus tempos livres”, visando nomeadamente “o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos alunos na comunidade”?

Uma investigação académica independente realizada em 2013 a pedido do ME “alerta para uma realidade marcada pela excessiva escolarização das atividades de enriquecimento curricular, que se traduz em ofertas de carácter segmentado, disciplinar e formal, pouco articuladas com o período curricular e com o projeto educativo dos agrupamentos de escolas”.

O mais gravoso, principalmente para os alunos, mas também para os professores, é que esta realidade tem vindo a acentuar-se, refletindo-se principalmente em dois pontos: Nos horários e na avaliação.

Nos horários, na medida em que os mesmos são muitas vezes elaborados em função das AEC, obedecendo apenas a critérios economicistas, não respeitando qualquer lógica pedagógica, pelo contrário, subalternizando a atividade curricular, assim como não permitem aos pais poderem escolher que os seus educandos não frequentem estas atividades, tornando obrigatório o que devia ser facultativo.

Na avaliação, pois a partir do momento em que se cria um sistema de avaliação de alunos, numa atividade que se pretende seja lúdica, e isso acontece desde a sua implementação, está a subverter-se a sua verdadeira essência. Atualmente os agrupamentos que não fazem distinção na avaliação das áreas curriculares e das AEC, têm vindo a aumentar, sem que para tal se vislumbre qualquer benefício ou justificação.

Deverá então haver avaliação nas AEC? Obviamente que sim, as AEC deverão ser avaliadas, mas como atividades que são, no seu conteúdo, na sua aplicação, no seu funcionamento, de modo a que se monitorize a sua qualidade, sejam expurgadas as situações anómalas detetadas e se implementem outras que contribuam para que sejam o que devem ser: atividades facultativas, de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural.

Deverão os alunos ser avaliados nessas atividades lúdicas? Evidentemente que não, não se devem avaliar os jogos e as brincadeiras, essas são para disfrutar e ajudar as crianças a crescer de uma forma saudável.

Esta ideia tem de ser entendida rapidamente por todos, porque as nossas crianças estão a envelhecer muito depressa. ■



Faleceu Álvaro Miguel Almeida

Foi-nos comunicado o falecimento de Álvaro Miguel Duarte Almeida, sócio número 55 do SPGL e autor do símbolo que ainda hoje “representa” este grande sindicato. À família e aos seus amigos, os nossos sentimentos. Ao Álvaro Almeida, o agradecimento de todos os professores.

A direção do SPGL

OCDE avalia sistemas de ensino superior, ciência, tecnologia e inovação

• André Carmo
IDESI-SPGLI

Uma década depois, a OCDE regressa a Portugal, com uma nova avaliação dos sistemas de ensino superior, ciência, tecnologia e inovação. Este trabalho, encomendado pelo MCTES, faz um diagnóstico abrangente do sistema e avança um conjunto de recomendações. Este é, evidentemente, um instrumento importante para a redefinição de um rumo para o sistema científico e tecnológico nacional, na medida em que, com a “garantia de qualidade e neutralidade que só uma entidade externa internacional como a OCDE proporciona”, serve para legitimar opções de política científica. O conjunto de medidas que o MCTES, na sequência da apresentação pública desta avaliação, no passado dia 9 de fevereiro, tem vindo a colocar na agenda política e mediática (ex: doutoramentos no ensino superior politécnico, diminuição do número de mestrados integrados, criação de laboratórios colaborativos), parece confirmar esta leitura.

O relatório da OCDE reconhece, logo a abrir, que não existem soluções universais para os desafios presentes nos SCTN de diferentes países. Na formulação original: *there is no single recipe for success that can be applied internationally*. Esta preocupação com as diferenças contextuais é importante, embora, como veremos mais adiante, algumas das recomendações não pareçam acompanhar este princípio fun-

damental e se limitem a espelhar uma conceção (neo)liberal da realidade. Não obstante, são definidos cinco critérios que ajudam a contrastar as evidências colhidas pelos autores com uma situação de tipo-ideal, designadamente a existência de: i) oportunidades e incentivos para que um amplo leque de pessoas, com diferentes tipos de conhecimentos, competências e interesses, coopere no processo de desenvolvimento do sistema; ii) objetivos claros e regras e políticas estáveis e previsíveis, aumentando o grau de confiança dos intervenientes; iii) internacionalização, espelhando o grau de abertura e atratividade do sistema; iv) recursos adequados e estáveis, juntamente com incentivos ao desempenho e responsabilização pelos resultados obtidos; v) flexibilidade, adaptabilidade e diferenciação, de modo a dar respostas mais adequadas às necessidades existentes em cada contexto.

À luz destes critérios, a avaliação da OCDE incide sobre **seis grandes áreas** relativamente às quais gostaríamos de colocar em evidência os aspetos mais importantes, bem como as continuidades e os contrastes com as principais reivindicações da FENPROF para o SCTN.

A estratégia, as estruturas e o financiamento do sistema

Em primeiro lugar, a estratégia, as estruturas e o financiamento do sistema. A este respeito, a OCDE considera que não há uma

estratégia nacional partilhada, abrangente, simples e clara para o sistema, existindo, ao invés, uma profusão de documentos orientadores, com horizontes temporais, quadros institucionais e abrangências políticas que tornam difícil a identificação de prioridades e a definição de grandes opções para o seu desenvolvimento. No que toca às estruturas de governação associadas ao sistema em análise, assinala-se a inexistência de coordenação entre os ministérios e os departamentos mais diretamente implicados na governação do SCTN e, por fim, não apenas os baixos níveis relativos de investimento em I&D mas também a instabilidade e incerteza que lhes estão associadas, sendo a FCT particularmente visada. Em termos globais, esta é uma leitura bastante crítica que acompanha preocupações já manifestadas pela FENPROF, nomeadamente no que toca ao sub-financiamento crónico do sistema que, em última instância, compromete a sua sustentabilidade futura, bem como ao papel secundário que é normalmente atribuído à ciência. Ademais, considera-se também necessária uma maior clarificação do papel desempenhado pela FCT no sistema, na medida em que, apesar de ser uma agência de financiamento, tem sido frequentemente instrumentalizada pelo poder político (ex: atraso na divulgação das listas de bolsheiros doutorados elegíveis no âmbito da norma transitória da lei do emprego científico). No entanto, rejeita-se liminarmente a proposta feita pela OCDE para que a FCT

deixe de ser um instituto público e passe a ter o estatuto de fundação. A justificação apresentada – maior autonomia administrativa e financeira, mais flexibilidade operacional e menos burocracia –, mesmo que repetida *ad nauseum*, está ainda por demonstrar. Nada impede, aliás, que estes mesmos objetivos sejam alcançados, preservando a FCT a sua natureza pública.

A missão, o perfil e o uso de recursos nas instituições de ensino superior e investigação

Em segundo lugar, a missão, o perfil e o uso de recursos nas instituições de ensino superior e investigação. Neste capítulo, a OCDE afirma que, embora se assista a uma expansão da autonomia institucional, esta permanece insuficiente. O motivo? O facto de apenas cinco instituições de ensino superior terem atualmente o estatuto de fundação. Para a OCDE, o regime fundacional é, sem margem para qualquer dúvida, panaceia para todos os males. A organização assinala também uma convergência significativa entre os dois sub-sistemas de ensino superior – universitário e politécnico – sendo as sobreposições ao nível da oferta formativa bastante comuns. Como consequência, reduz-se a diferenciação do sistema no seu conjunto. Para além disso, dizem-nos os avaliadores, o modo como a despesa pública é efetuada dificulta a gestão estratégica das instituições e não incentiva melhorias no desempenho. A este respeito, a crítica da OCDE dirige-se, por um lado, à opacidade inerente ao modelo de financiamento das instituições, por outro, à existência frequente de cativações que as impedem de executar despesa. Mais uma vez, importa reiterar a posição contrária da FENPROF relativamente ao modo enfático como a OCDE defende a transformação de todas as instituições de ensino superior em fundações

públicas de direito privado. O facto de este regime abrir a porta à privatização do ensino superior público em Portugal, deve ser motivo de preocupação, para todos aqueles para quem a educação é uma necessidade social de primeira ordem e não uma mercadoria. Por outro lado, o facto de a OCDE recomendar que, mediante regras claras, objetivas e exigentes, as instituições de ensino superior politécnico possam abrir cursos conducentes ao grau de doutor, algo que, aliás, se encontra já vertido numa proposta de lei elaborada pelo MCTES, é algo que a FENPROF considera bastante positivo. Com efeito, este era um bloqueio incompreensível que relegava o ensino superior politécnico para uma situação de dependência e o subalternizava relativamente ao sistema universitário. O entendimento da FENPROF é o de que se deve avançar no sentido de um sistema unitário, integrado e diversificado. Embora falte ainda percorrer um longo caminho, este é um primeiro passo muito importante.

A provisão, o acesso e os mecanismos de apoio ao ensino superior

Em terceiro lugar, a provisão, o acesso e os mecanismos de apoio ao ensino superior. Para a OCDE, a oferta formativa no ensino superior permanece excessivamente teórica, pouco ligada ao mundo exterior e incapaz de dotar os estudantes das competências exigidas pela economia atual. Os programas apresentam estruturas pouco flexíveis, sendo difícil aos estudantes, quase todos jovens provenientes de cursos científico-humanísticos, definir os seus percursos com maior autonomia. Por outro lado, existe uma clara discriminação do ensino profissional, na medida em que os conteúdos abordados nas provas de acesso ao ensino superior não contemplam a especificidade de matérias e competências subjacentes a este tipo de formação.

Sendo o perfil socioeconómico do estudante-tipo do ensino profissional mais desfavorecido, o sistema reproduz e perpetua uma desigualdade estrutural no sistema de acesso ao ensino superior. O sistema levanta, assim, barreiras a percursos educativos “atípicos”, obstaculizando também a aprendizagem ao longo da vida, e uma melhor compatibilização com o mundo do trabalho. Ademais, o ensino baseia-se, sobretudo, em métodos convencionais de ensino-aprendizagem, centrados nos docentes enquanto figuras magistrais, relegando o aluno para a condição de figurante. Por fim, a OCDE coloca também em evidência a escassez de mecanismos de apoio, não só de natureza financeira mas também de apoio num sentido mais abrangente, aos estudantes do ensino superior. Com efeito, estas são preocupações que a FENPROF acompanha, nomeadamente, a necessidade de tornar a transição para o sistema de ensino superior menos discriminatória e mais inclusiva. Só assim a educação pode continuar a funcionar enquanto mecanismo privilegiado de mobilidade social e o papel histórico da escola enquanto instituição fulcral para o desenvolvimento global da sociedade sair reforçado. Com isto, e aqui gostaríamos de nos demarcar do entendimento que parece estar implícito no relatório da OCDE, está-se também a defender um ensino que ajude a formar seres humanos, no sentido mais abrangente da expressão, e não apenas profissionais aptos a ingressar no mercado de trabalho. A FENPROF rejeita esta conceção economicista, redutora e limitada do papel da educação para o desenvolvimento da sociedade.

A formação doutoral

Em quarto lugar, a formação doutoral. A este respeito, a avaliação da OCDE coloca em evidência o crescimento bastante significativo do número de doutorandos nas duas últimas décadas, traduzindo o aumento da capacidade das ins-

tuições de ensino superior, tendo hoje Portugal um número de doutorados por 10.000 habitantes similar aos de países como a Áustria, a França ou a Bélgica. Para além disso, o relatório identifica também uma mudança significativa no que toca ao perfil das bolsas de doutoramento concedidas pela FCT. Se na década de 1990 cerca de 40% das bolsas se destinavam a doutoramentos no estrangeiro, hoje, esse número não ultrapassa os 5%. No entanto, paralelamente a esta descida, assiste-se ao crescimento bastante significativo do número de bolsas partilhadas entre instituições nacionais e estrangeiras, bem como ao aumento da internacionalização do sistema, na medida em que o peso de bolsas concedidas a estrangeiros nos últimos anos ronda os 15%. Por outro lado, a OCDE aborda também a questão das oportunidades de emprego para doutorados em Portugal. Apesar da dificuldade em fazer um retrato preciso, visto que não existem estruturas de monitorização e acompanhamento dos seus percursos laborais, os dados existentes mostram que a maior parte dos doutorados (85%) são professores, investigadores ou bolsseiros de pós-doutoramento. Por outras palavras, fora da academia, é notória a incapacidade da sociedade e da economia em absorver doutorados. Esta situação, sobretudo decorrente do perfil de especialização da economia portuguesa, tem levado a que muitos procurem melhor sorte fora do país gerando o fenómeno conhecido como “fuga de cérebros”. À luz deste diagnóstico, a OCDE defende a necessidade de estabelecer prioridades no que toca às áreas de atribuição de bolsas de doutoramento, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento global do sistema que está ainda por criar, de alocar cerca de metade dos recursos da FCT a programas doutorais da responsabilidade das instituições de ensino superior que assegurem um conjunto de condições para o seu financiamento, estimular a criação de programas doutorais

que tenham lugar em contextos não-acadêmicos, no setor público ou privado, tendo como referência a experiência britânica e, por último, melhorar o sistema de recolha de informação acerca dos percursos trilhados pelos doutorados. Efetivamente, este diagnóstico coloca o enfoque sobre um aspeto particularmente complexo e sensível, e para o qual não há respostas definitivas, nomeadamente, o facto de existir um sistema de formação doutoral relativamente consolidado cujo principal produto – os doutorados – se debate com enormes dificuldades no acesso a um trabalho condigno, que, por um lado, não frustre as expectativas entretanto criadas no decurso do caminho percorrido até à obtenção do doutoramento e, por outro, permita condições de vida dignas, estabilidade laboral e um horizonte de futuro. É por isso que, para a FENPROF, o programa do emprego científico que visa substituir bolsas por contratos de trabalho a termo certo, embora dignifique o trabalho científico, está longe de constituir um instrumento de combate à precariedade, como tem apregoado o ministro Manuel Heitor.

As carreiras académicas

Em quinto lugar, as carreiras académicas. A OCDE colocou o enfoque sobre o processo de entrada nas carreiras, a sua estrutura e a mobilidade dos académicos. Com efeito, o relatório sublinha algo sobejamente conhecido, nomeadamente o facto do acesso à carreira não passar hoje de uma miragem para muitos docentes e investigadores. Uma consequência deste bloqueio é o crescimento do número de doutorados com bolsas de pós-doutoramento e com poucas expectativas de entrar para a carreira. Mesmo considerando a necessidade de fazer face às aposentações, *ceteris paribus*, as necessidades do SCTN permanecem abaixo do número de doutorados existentes, criando condições para o desenvol-

A OCDE colocou o enfoque sobre o processo de entrada nas carreiras, a sua estrutura e a mobilidade dos académicos. Com efeito, o relatório sublinha algo sobejamente conhecido, nomeadamente o facto do acesso à carreira não passar hoje de uma miragem para muitos docentes e investigadores. Uma consequência deste bloqueio é o crescimento do número de doutorados com bolsas de pós-doutoramento e com poucas expectativas de entrar para a carreira.

vimento daquilo a que se chama *post-doc pile up*, um dos maiores desafios do SCTN atual. A OCDE chama também a atenção para os elevados níveis de endogamia do sistema (existem instituições de ensino superior em que mais de 95% dos quadros fizeram o doutoramento nessa mesma instituição), que traduzem a existência de processos mais ou menos informais que contrariam a lógica meritocrática que deve guiar as escolhas feitas nos concursos de acesso à carreira. Por outro lado, o relatório faz também notar que a existência de regulamentos demasiado restritivos cria uma grande rigidez no sistema, particularmente no que toca à capacidade dos académicos terem autonomia para definirem o modo como usam o tempo e desenvolvem a sua carreira. Mais uma vez, para a OCDE, as fundações emergem como a solução potencial para esta rigidez, pois se as contratações forem feitas ao abrigo do direito privado, as cargas letivas e incentivos ao desempenho podem ser redefinidos. Para além disso, o relatório coloca ainda a tónica nos baixos níveis

de mobilidade interinstitucional e internacional da academia portuguesa, bem como no envelhecimento dos corpos docentes e os entraves que essa circunstância pode gerar ao nível da produtividade e da capacidade de inovação. Para a FENPROF, a problemática das carreiras, encontra-se no topo das suas preocupações. Como tal, à semelhança do que já foi dito anteriormente, não considera nem aceitável, nem verdadeiro, o argumento segundo o qual o regime fundacional permite solucionar de forma mais adequada o problema da rigidez do ensino superior. Efetivamente, não existem dados que permitam afirmar que as fundações atualmente existentes o tenham feito. Muito provavelmente, aliás, o sentido da mudança que se consegue vislumbrar é, já o dissemos, descendente. Como costuma ser, aliás, sempre que se privatizam serviços públicos. Evidentemente, esta posição de princípio poderá sempre ser revista mas, o ónus da prova, não recai sobre os sindicatos e todos aqueles que acreditam na importância de um sistema de ensino superior público de qualidade e lutam pela sua defesa. Importa ainda referir um aspeto relativamente ao qual, não

Importa ainda referir um aspeto relativamente ao qual, não surpreendentemente, o relatório da OCDE é omissivo, nomeadamente, o programa especial de regularização de vínculos precários na Administração Pública (PREVPAP) que, contrariamente à ideia que os representantes das instituições conseguiram passar para a opinião pública e, aparentemente, para o próprio ministro da tutela, abrange docentes e investigadores do ensino superior.

surpreendentemente, o relatório da OCDE é omissivo, nomeadamente, o programa especial de regularização de vínculos precários na Administração Pública (PREVPAP) que, contrariamente à ideia que os representantes das instituições conseguiram passar para a opinião pública e, aparentemente, para o próprio ministro da tutela, abrange docentes e investigadores do ensino superior. Este é, efetivamente, um instrumento fundamental no combate à precariedade que pode também apoiar a renovação dos corpos docentes, desde que devidamente implementado. Aquilo que sucede, porém, é o boicote sistemático do governo e das instituições, rejeitando liminarmente que quaisquer docentes e investigadores, possam desempenhar funções permanentes. A FENPROF tem denunciado esta situação e irá continuar a pugnar pela correta e justa aplicação do PREVPAP.

O emprego altamente qualificado, a cooperação com as instituições de ensino superior e a inovação no setor empresarial

Em sexto lugar, o emprego altamente qualificado, a cooperação com as instituições de ensino superior e a inovação no setor empresarial. Neste capítulo, a OCDE aborda as dinâmicas de inovação da economia portuguesa, colocando em evidência os baixos níveis de incorporação de inovação nos processos produtivos, devido ao perfil de especialização da economia portuguesa. No essencial, e salvo raras exceções, esta continua a ser uma economia de baixo valor acrescentado, assente na exploração intensiva de trabalho pouco qualificado, em que são predominantes as micro, pequenas e médias empresas. Como tal, e vimos isso anteriormente, tem muitas dificuldades para absorver a mão-de-obra altamente qualificada que é produzida no SCTN. Para a OCDE, as instituições de ensino superior

politécnico, pela sua ampla cobertura territorial e pelas externalidades positivas que geram nos territórios e regiões em que se localizam, apresentam um potencial maior de articulação com o tecido económico, seja através da formação técnico-científica que ministram, seja por intermédio das sinergias e complementaridades, nomeadamente ao nível da transferência de conhecimentos e competências, que podem estabelecer com esse mesmo tecido. Para a FENPROF, o pendório mais aplicado do conhecimento gerado nas unidades de investigação existentes nalgumas instituições de ensino superior politécnico e a recente criação dos cursos técnicos superiores profissionais, deve servir para aprofundar a diferenciação dos perfis institucionais e não para tornar mais acentuadas as hierarquias, de reconhecimento e estatuto, que ainda persistem.

Em jeito de conclusão, considera-se que o relatório de avaliação elaborado pela OCDE é um documento importante que aponta alguns caminhos e define os principais eixos estruturantes para o futuro do SCTN. Evidentemente, dada a sua complexidade, é também suscetível de apropriações estratégicas diferenciadas, dependendo da perspetiva a partir da qual se lê o documento. Embora apresente algumas ideias positivas suscetíveis de contribuir para a melhoria do SCTN, à luz daquilo que têm sido as principais reivindicações da FENPROF para o desenvolvimento do sistema no seu conjunto, a avaliação da OCDE assume que existe uma solução primordial para uma parte muito significativa dos seus problemas, designadamente, a transformação generalizada das instituições de ensino superior público em fundações de direito privado. Esta é, para a FENPROF, uma transformação de fundo do SCTN que deve ser combatida, devido ao enorme potencial destrutivo que encerra. ■

Assembleia Geral de Sócios aprova participação na greve



Respeitando os estatutos do SPGL, a direção do SPGL submeteu à apreciação da Assembleia Geral de Sócios, convocada para o passado dia 22 de fevereiro, a proposta do Secretariado Nacional da FENPROF de realização de uma greve, convocada por todos os sindicatos de docentes, por regiões, a decorrer entre 13 e 16 de março.

Foram aprovadas as seguintes moções:

MOÇÃO A O Governo deve respeitar compromissos!

Se o M.E. mantiver a prática de reunir mas não negociar, o recurso à greve é inadiável!

Em novembro de 2017, após um conjunto de ações reivindicativas que culminaram com a greve de 15 de novembro e concentração, nesse mesmo dia, junto à Assembleia da República, o Ministério da Educação e os sindicatos de professores assinaram um COMPROMISSO definindo intenções e, de certo modo, um “roteiro” que deveriam permitir restabelecer a “normalidade” na aplicação

do ECD, distorcida pelos anos de “congelamento” e pelas perdas de tempo de serviço resultantes das várias “revisões” do ECD.

Contudo, chegados a meio de fevereiro de 2018, pode objetivamente constatar-se que:

I. Sobre o reposicionamento dos docentes colocados no 1º escalão da carreira entre 2011 e 2017, com prejuízo do tempo de serviço anteriormente prestado, as propostas apresentadas pelo M.E. continuam inaceitáveis, uma vez que o ministério pretende:

- não contar o tempo de serviço docente prestado antes da profissionalização, matéria que se julgaria encerrada desde 1986.

- fazer depender o reposicionamento de medidas que não eram exigidas aos docentes enquanto contratados, como, a observação de aulas e a realização de ações de formação contínua creditadas.

II. Sobre a recuperação do tempo de serviço “roubado” entre 29 agosto de 2005 e 31 de dezembro de 2007, dos anos de 2011 a 2017 e das transições dos ECD, apesar da recomendação aprovada na Assembleia da República, aprovada com os votos favoráveis das bancadas parlamentares do PS, BE, PCP e PEV, recomendando ao governo a “recuperação de todo o tempo de serviço prestado pelos docentes”, rigorosamente nada se avançou. E, embora o

COMPROMISSO estabeleça que tal recuperação se inicia em 2019, é evidente que esse processo exige cuidadosas e difíceis negociações que não podem ser adiadas para as “calendas gregas”.

III. Também sobre a composição dos horários dos docentes, nomeadamente o respeito pela distinção entre a componente letiva e a não letiva (pondo termo ao abuso e ilegalidade da colocação nesta última de atividades de caráter regular e sistemático com alunos), a inclusão das reuniões e ações de formação contínua obrigatória na componente não letiva de estabelecimento e a consideração das reduções por idade/tempo de serviço na componente individual, nada de concreto foi ainda assumido pelo M.E., sendo que tal é urgente para ter efeito a partir de 1 de setembro próximo.

IV. Sobre a necessidade de um regime específico de aposentação dos docentes, absolutamente necessário pelo estado de desgaste e envelhecimento da classe, o M.E. tem-se desdobrado em discursos de concordância e compreensão sem que isso se traduza em qualquer proposta concreta.

A FENPROF tem-se pautado por uma postura negocial de grande seriedade: sem ceder nos princípios orientadores da sua intervenção (a recuperação do tempo de serviço, o reposicionamento

dos docentes, não ultrapassagens, ...) tem avançado com propostas solidamente sustentadas e claras, que conciliam a defesa dos direitos dos professores e educadores com as exigências do orçamento de Estado (como se evidencia pela aceitação de que a recuperação do tempo de serviço se estenda por 5 anos).

É orientada por este comportamento de firmeza na luta em defesa dos direitos dos docentes e de disponibilidade para a negociação que a FENPROF propôs aos docentes, representados através de todos os seus sindicatos, a realização de uma semana de greves, por regiões, entre 13 e 16 de março, a iniciar-se nos distritos de Lisboa, Santarém e Setúbal, área do SPGL, e na Região Autónoma da Madeira. O espaço de tempo que medeia entre o anúncio da greve e a sua concretização – praticamente um mês – dá tempo ao M.E. para que assuma de forma clara e eficiente o respeito pelo COMPROMISSO que assinou. Além da reunião já marcada para 28 de fevereiro (sobre a recuperação do tempo de serviço), é indispensável que o M.E. dê os passos necessários para uma proposta de reposicionamento que seja aceitável pelos docentes, que concretize medidas de respeito pelo horário dos docentes e dê passos claros quanto ao regime de aposentação.

Porque as conquistas dos professores e educadores exigem a articulação entre os processos negociais e firmes ações de luta que potenciem os seus resultados, A ASSEMBLEIA GERAL DE SÓCIOS do SPGL, reunida a 22 de fevereiro de 2018:

. Apoia as deliberações aprovadas no Plenário nacional de 2 de fevereiro.

. Decide aprovar a convocatória de uma greve dos docentes, por regiões, entre 13 e 16 de março próximo, se até lá não houver avanços significativos nos processos negociais em curso.

. Aprova, caso não seja garantido por parte do M.E., até final do 2º período, a integração na componente letiva de todas as ativida-

des desenvolvidas diretamente com alunos, a partir do próximo ano letivo, que no 3º período seja retomada a greve à componente não letiva de estabelecimento, sempre que esta seja preenchida com atividades letivas, alargada às reuniões convocadas fora dessa componente.

A direção do SPGL

MOÇÃO C Lutar para Vencer

A AGS do SPGL, reunida em Lisboa, no dia 22/02/2018, tendo analisado a situação de impasse criada pela atitude de má-fé negociada evidenciada pelo ME e pelo Governo:

a) Repudia as propostas vergonhosas apresentadas pelo ME/Governo, designadamente as que se referem às progressões aos 5º e 7º escalões, e à tentativa de não reposicionar no escalão a que têm direito, os professores que entraram na carreira depois de 2009.

b) Manifesta a sua desconfiança perante a ausência de propostas concretas do ME/Governo, acerca da recuperação da totalidade do tempo de serviço congelado, entre Agosto de 2005 e Dezembro de 2017.

c) Declara a sua adesão às formas de luta decididas pelas Organizações Sindicais de Professores, designadamente à greve a realizar, na semana de 13 a 16 de março, apoiando integralmente os objetivos definidos para a mesma.

d) Considera fundamental a realização, até ao final de Abril, de um novo Plenário Nacional de Professores, a fim de efectuar o balanço da situação negociada e decidir sobre formas de continuação da luta.

Carlos Vasconcellos,
sócio nº 21053

António Melo, sócio nº 14719

Leonor Vasco, sócia nº 45200

José Duarte, sócio nº 44748

Otilia Marques, sócia nº 63780

Moção

(exterior à OT da AG)

Mensagem aos trabalhadores dos CTT e às suas organizações
Solidariedade com a luta dos trabalhadores dos CTT e das populações
Defesa de todos os postos de trabalho, das estações de correio e da sua renacionalização

1) Tendo conhecimento das múltiplas iniciativas das populações, um pouco por todo o país, para impedir o encerramento dos balcões dos CTT;

2) Tendo conhecimento da luta dos trabalhadores desta empresa privatizada, para salvar os seus postos de trabalho, alvo da ofensiva levada a cabo pela sua Administração, apenas interessada em delapidar o património dos Correios de Portugal, direccionando os seus serviços para os mercados financeiros;

Os professores e educadores do SPGL, reunidos em Assembleia-Geral, a 22 de Fevereiro de 2018:

3) Dirigem uma mensagem de solidariedade aos trabalhadores dos CTT que, ao apelo das suas organizações sindicais e da sua CT, realizam uma greve nacional e uma manifestação, no próximo dia 23 de Fevereiro, em Lisboa, acompanhados de sectores da população de vários pontos do país e dos seus eleitos locais, para fazer valer as suas legítimas exigências e forçar o Governo a reverter o processo de privatização da empresa;

4) Estão convictos que esta mobilização será um passo em frente na concretização destes objetivos, pois a luta dos trabalhadores dos CTT e das populações em defesa dos seus direitos e do seu serviço de correio tem o mesmo sentido que a nossa luta em defesa do nosso Estatuto e da Escola Pública.

Primeiros subscritores: *Joaquim Pagarete (sócio nº 38); Carmelinda Pereira (sócia nº 36425); Maria Luísa Alves Patrício (sócia nº 75914); Maria Adélia Gomes (sócia nº 36098)* ■



Eleições italianas: uma situação preocupante

Joaquim Jorge Veigunha

“**A** raça branca está a desaparecer em Itália”, assim falou Attilio Fontana candidato do partido de extrema-direita Liga do Norte em 15 de janeiro (*Corriere della Sera*, 16.1.18). Numa visita à Itália o jornalista do *Público* e historiador, Rui Tavares, ficou chocado e impressionado perante um livro dum

jornalista italiano que figurava em lugar de destaque nas montras de inúmeras livrarias transalpinas que tinha como título em letras garrafais “TRAÍDOS, INVADIDOS, SUBMETIDOS!” e em que se afirmava na esteira de Fontana: “Estamos perante uma perspetiva apocalíptica: a extinção dos italianos” (*Público*, 29.1.2008). Em 3 de fevereiro Luca Traini, candidato da Liga do Norte de uma povoação do norte de Itália, disparou aleatoriamente da janela

dum Alfa Romeo preto, cor de referência dos ‘camisas negras’ de Mussolini, contra emigrantes africanos, como retaliação do assassinato dum jovem toxicodependente italiana por um suspeito traficante de nacionalidade nigeriana, ferindo seis e fazendo a saudação fascista após este ato hediondo. Mais hediondo ainda foi o líder da Liga do Norte que acabou por justificar o tiroteio: “Está claro e é evidente que uma emigração fora de controlo e financiada todos estes

anos conduz ao confronto social” (*El País*, 4.02.2018).

Segundo as sondagens mais recentes, a Liga de Salvini, os Irmãos de Itália, da jornalista Giorgia Melloni, outro partido de extrema-direita, a *Forza Italia* de Silvio Berlusconi que, devido a um processo judicial não poderá candidatar-se, mas dirige de facto o partido qual fénix renascida das cinzas, e outros grupos marginais de direita poderão obter 37,2% dos votos, o que os coloca perto do limiar dos 40% que, segundo o novo sistema eleitoral italiano, uma combinação de círculos uninominais e do sistema proporcional, lhes poderá conferir a maioria absoluta. Tudo aponta para que o partido mais votado seja o Movimento Cinco Estrelas, conhecido pela sigla M5S, cujo líder, Luigi di Maio, descreveu as Organizações Governamentais (ONG) como “taxistas de imigrantes” e meses antes que “a Itália importou 40% dos [seus] criminosos da Roménia, enquanto a Roménia importa as empresas e o capital da Itália” (*Público* 19.02.2018), com 29,1% dos sufrágios. Em contrapartida, a esquerda representada pelo Partido Democrático (PD), o Livres e Iguais criado pelo atual Presidente

do Senado, Pietro Grasso, que entrou em rutura com o PD levando consigo, entre outros, Massimo d’Alema, um dos políticos mais inteligentes de Itália, e outros grupos de centro esquerda estima-se que não consigam mais do que 33% dos votos, embora o PD se situe em segundo lugar com 22,8% dos sufrágios à frente do partido de Berlusconi, com 16,4%, e da Liga do Norte, designada também por Liga com Salvini, com 13,4%.

A ascensão da extrema-direita

Apesar de tudo apontar para que o chamado polo das direitas não conseguirá a maioria absoluta e de ser pouco provável que o M5S, apesar do seu carácter xenófobo que partilha como partido de Salvini não se lhe junte na formação dum hipotético governo, o que equivaleria ao seu desaparecimento a prazo, a ascensão da extrema-direita a nível nacional é um facto indesmentível. Prova disso é que a Liga com Salvini, herdeira da Liga lombarda de Umberto Bossi que formou um governo de coligação com a *Forza Italia* e os fascistas reconvertidos da Aliança Nacional, descendentes políticos do Movimento Social Italiano (MSI), partido declaradamente fascista, é atualmente cada vez mais um partido com implantação nacional quando nos tempos de Bossi estava circunscrito ao norte de Itália. Particularmente preocupante é a implantação de partidos abertamente fascistas, de que se destaca a *Forza Nuova* entre os mais jovens, a partir das associações de estudantes do ensino secundário. Interrogado por um jornalista da revista italiana *L’Espresso* um jovem líder desta organização num liceu de Novara, cidade do Norte de Itália, atualmente estudante universitário do 1º ano de Sociologia defende que to-

dos os emigrantes devem ser expulsos: “Deve promover-se um retorno, não se deve permitir a nenhum uma estada prolongada” (*L’Espresso*, 4.2.18).

A ‘República dos juízes’ e a ‘Internacional negra’

Estas considerações do jovem fascista não diferem das de Berlusconi e Salvini que defendem também que os 600 000 imigrantes que chegaram a Itália nos últimos cinco anos, muitos dos quais juntamente com outros já radicados em Itália e cidadãos italianos já lá trabalham, pagando os seus impostos e as suas contribuições para a segurança social, devem ser expulsos do país. Estes dois partidos juntam à xenofobia e ao racismo visceral um programa político ultraliberal que visa a destruição do frágil Estado Social italiano e cujo primeiro passo é a instauração duma *flat tax*, imposto único sobre o rendimento, de 23% para o primeiro e 15% para o segundo. As causas remotas da ascensão da extrema-direita em Itália remontam ainda à década de noventa em que a magistratura transalpina, que tem atualmente na brasileira uma digna sucessora, destruiu o sistema político da I República italiana que, apesar da exclusão dum partido do poder, o Partido Comunista Italiano (PCI) que deu origem posteriormente ao Partido Democrático de Esquerda e a que se juntaram elementos da ala esquerda da Democracia Cristã, se baseava num conjunto de equilíbrios dinâmicos, para abrir a porta a Berlusconi e aos partidos da extrema-direita. Causas mais próximas desta ascensão são a rutura da ligação entre representantes e representados, cuja expressão máxima é M5S, partido da antipolítica sem propostas alternativas cuja característica nuclear é disparar em todas as direções, e a adesão maciça à vaga de xenofobia e racismo das chamadas

Particularmente preocupante é a implantação de partidos abertamente fascistas, de que se destaca a Forza Nuova entre os mais jovens, a partir das associações de estudantes do ensino secundário.

classes intermédias, particularmente os pequenos e médios proprietários do norte endividados e em risco de empobrecimento que transferem para os imigrantes as suas frustrações, habilmente exploradas pela extrema-direita que aposta numa nova estratégia de tensão, como nos anos 70 do século passado, alimentada pelo agravamento da polarização social que se caracteriza, segundo Emilio Reynieri, professor de Sociologia na Universidade Bicocca de Milão, por “uma redução do ‘estrato médio’ dos empregados, operários, comerciantes e artesãos – em vias de extinção – em benefício de uma ‘estrato alto’, de técnicos e operários especializados ou peritos, e dum ‘estrato baixo’ de tarefas de baixa produtividade e baixo valor acrescentado” (*L’Espresso*, 4.02.18). Se a isto acrescentarmos o que poderemos designar por ‘privatização da política’ após o decreto do ex-primeiro ministro italiano Enrico Letta que interditiu as subvenções públicas aos partidos políticos, abrindo assim a porta aos financiamentos e clientelismos da parte de grupos privados poderosos num cenário de americanização da política italiana, fecha-se o quadro. Eis as razões pelas quais temos em Itália uma mistura explosiva, a qual mesmo que a direita e a extrema-direita não consigam, como é provável, a maioria absoluta nas eleições legislativas de 4 de Março, continuará a alimentar a ascensão de partidos e movimentos de carácter fascista em outros países da Europa, de que se destacam a Alternativa para a Alemanha (Afd) que ultrapassou recentemente nas sondagens o Partido Social Democrata Alemão, para não falar do Partido da Liberdade austríaco e o de Marine Le Pen em França que já exprimiu a sua solidariedade com o partido de Salvini, em direção à formação duma ‘Internacional’ da extrema-direita que já está em

adiantado estado de construção.

A vitória do ‘qualunquismo’, da xenofobia e do racismo

Os resultados das eleições legislativas italianas não confirmaram, mas também não desmentiram a interrogação que assinala o título deste artigo. A vitória do M5ST, de Luigi di Maio, com 32,68% de votos para a Câmara de Deputados e 32,2% para o Senado, é a vitória do partido da antipolítica, na linha do ‘Partito Dell’Uomo Qualunque’ surgido no pós-Segunda Guerra Mundial – ‘qualunque’, donde deriva o adjetivo ‘qualunquista’, significa ‘qualquer um’, ou seja, abrange todos aqueles italianos cuja característica comum é a sua aversão visceral à política e aos políticos, que condenam e põem em causa sem propor nada em concreto para o melhoramento do país –, mas com um dimensão incomparavelmente superior. Mais preocupante é o facto da direita liberal da ‘Forza Italia’ e a direita xenófoba da Liga, dos Irmãos de Itália e de Nós com Itália se terem aproximado dos 40%, já que conseguiram 37% para a Câmara de Deputados e 37,5% para o Senado, com a agravante do partido de Salvini ter ultrapassado a ‘Forza Italia’, conseguindo 17,4% contra apenas 14% do partido de Berlusconi na sua versão Antonio Tajani, presidente do Parlamento Europeu, uma versão ‘soft’, para ‘épater les bourgeois’ da Comissão Europeia de Junker. Não é credível um cenário de coligação entre o M5ST e o a Liga de Salvini, que prejudicaria sobretudo o primeiro destes partidos, embora seja mais o que os aproxima do que o que os afasta, particularmente no euroceticismo e no declarado antieuropeísmo de Salvini, bem como na sua defesa da deportação de imigrantes, a maior

Os resultados das eleições legislativas italianas não confirmaram, mas também não desmentiram a interrogação que assinala o título deste artigo.

A vitória do M5ST, de Luigi di Maio, com 32,68% de votos para a Câmara de Deputados e 32,2% para o Senado, é a vitória do partido da antipolítica, na linha do ‘Partito Dell’Uomo Qualunque’ surgido no pós-Segunda Guerra Mundial

parte dos quais trabalha, paga os seus impostos e contribuições para a Segurança Social italiana. À esquerda o resultado foi desastroso: o Partido Democrático, apesar de ter sido o segundo partido mais votado limitou-se a cerca de 19% dos sufrágios, o que implicou a demissão do seu líder Matteo Renzi, os Livres e Iguais, fruto duma cisão com o anterior partido não conseguiram mais do que 3,4% e a + Europa de Emma Bonino apenas 2,5%. As perspetivas de curto prazo não são portanto particularmente animadoras. Resta, no entanto, a esperança que, como o coração, é sempre a última a morrer, no movimento sindical e nos inúmeros cidadãos progressistas deste extraordinário país que gerou intelectuais com a dimensão de Maquiavel, Leonardo da Vinci, Galileu e Antonio Gramsci entre muitos outros a quem a Europa da política, da cultura e da ciência tanto deve. ■

Lisboa, 6 de maio de 2018

Jovens Embaixadores do Comércio Justo

Um projeto para continuar

Lígia Calapez
Jornalista

Jovens Embaixadores do Comércio Justo (JACE na sigla francesa) é um projeto que nasce a nível europeu, cofinanciado pela comissão europeia ao abrigo do programa Erasmus+. Um dos seus principais objetivos – nas palavras de Ludovina Moreira, coordenadora do projeto na Escola Secundária José Gomes Ferreira (a escola portuguesa neste momento envolvida no JACE) – é “formar para a cidadania, além de aprendizagens transversais ao currículo e o desenvolvimento de competências”.

O projeto partiu da iniciativa da escola francesa Bel Orme, de Bordéus. A escola José Gomes Ferreira é parceira no projeto, assim como a escola belga Institut Saint-Roch, de Theux. Participam ainda, em parceria, as ONG: CIDAC (Portugal), Artisan du Monde (França), OXFAM (Bélgica) e a cooperativa CECOVASA, produtora de café, do Perú.

Para sabermos mais sobre a história e o desenvolvimento deste projeto, fomos conversar com **Stéphane Laurent**, do CIDAC, que nos falou do muito que já foi feito e das perspetivas que se desenharam.

De como tudo começou

O ponto de partida para lançar esta iniciativa não parece ter uma ligação



Foto: <http://sites.aebnifica.org/face/foja/fotografias>

imediate com a promoção do comércio justo. Assumida pelo Licée San Roque de Bordéus, o objetivo era lutar contra o abandono escolar. Tanto a escola belga como a escola francesa envolvidas – não é o caso da escola portuguesa –, ambas escolas com uma dimensão profissional, confrontam-se com graves problemas de abandono escolar. “São jovens que tiveram uma relação muito problemática com a escola e com a escolaridade de um modo geral”, diz Stéphane Laurent.

Assim, uma das grandes motivações do projeto era “fazer outra coisa na escola, permitir ver que não é só estar na sala de aula; ser avaliado com base noutros critérios que não são as disciplinas, mas competências, posturas, envolvimentos”.

Nesta perspetiva, uma das dimensões deste projeto é a elaboração de um

portfólio de competências. Portfólio que foi elaborado, consensualizado, entre as equipas pedagógicas das três escolas. Elenca grandes famílias de competências e funciona numa base de autoavaliação.

No caso da escola José Gomes Ferreira, o abandono escolar é uma questão extremamente periférica. “Se o portfólio de competências foi trabalhado, validado – sublinha Stéphane - é também nesta perspetiva de não valorizar estritamente a questão da nota e da média, mas dizer – há outras coisas na vida”. Um outro aspeto relevante da participação portuguesa: “Foi a escola que nos escolheu. Fomos solicitados pela professora Ludovina Moreira da escola José Gomes Ferreira. É uma escola que foi buscar uma organização da sociedade civil para um caminho coletivo”.

Os primeiros passos

O projeto – com a duração de três anos – tem início em 2015. “Passámos cerca de um ano na conceção propriamente dita da intervenção, de conhecimento também entre atores”. A ideia era acompanhar um grupo de jovens do 10º ao 12º ano.

“Primeiro houve um processo de informação sobre a iniciativa. E de adesão ao grupo de jovens embaixadores, que foi feita de forma voluntária. Tivemos 21 inscritos no primeiro ano. Grupo que, com pequenas variações, manteve-se”.

O trabalho foi desenvolvido, sempre em tempo não letivo (nunca na sala de aula), de concerto com os professores. “Também os professores – que não sabiam muito sobre a temática do comércio justo – se puseram em posição de educando. Foi interessante – porque havia uma certa horizontalidade nesta descoberta da temática”, sublinha o responsável do CIDAC.

Criado o grupo de Jovens Embaixadores do Comércio Justo, iniciaram-se sessões semanais de sensibilização (que se mantêm). Na perspetiva de preparar os jovens para “os próprios poderem assumir este papel der sensibilização no seio da escola”.

Todo o processo de sensibilização assenta em “metodologias participativas, ativas, aprendizagem experiencial”. O objetivo é os jovens perceberem efetivamente “do que é que falamos quando falamos de comércio justo. Entender primeiro o comércio internacional, as injustiças que gera, para se perceber porque é preciso uma alternativa a este sistema injusto”.

Também se fala da realidade a nível nacional. “Há dois grandes polos do comércio justo a nível internacional hoje em dia – explica Stéphane. Um polo a que podemos chamar internacional e que mantém uma definição de comércio justo estritamente baseada em trocas do sul para o norte (vamos ajudar os países pobres). E há um polo, ainda relativamente minoritário, mas com alguma força, que defende que o paradigma económico que exclui os pequenos produtores no sul do mundo é exatamente o mesmo que faz com que a agricultura camponesa e a agricultu-

ra familiar na Europa esteja a morrer a cada dia que passa. Razão pela qual, por exemplo, na nossa loja do Cidac, encontramos, tanto produtos da Ásia, África e América Latina, como produtos portugueses fundamentais na defesa da soberania alimentar”.

A importância das mobilidades

Um componente importante do projeto são as mobilidades. Concretamente – momentos em que os jovens das várias escolas envolvidas se encontram e partilham experiências.

Em cada ano organiza-se um encontro europeu. O primeiro foi na Bélgica. “Foi o primeiro momento em que todos estes jovens se descobriram. Foi um encontro muito interessante, em que puderam partilhar as suas iniciativas”. E que envolveu um primeiro *choque* – a questão da língua.

Foi um choque muito forte para os jovens embaixadores portugueses. Que têm domínio do inglês que não se compara ao dos jovens belgas e franceses. “Foi uma descoberta intercultural para eles, que pensavam que todos os jovens na Europa dominavam o inglês”. Isso gerou algum mal-estar inicial. “Mas assim se vê o interesse deste tipo de iniciativas – sublinha Stéphane. Porque colocou os jovens, nomeadamente os belgas e franceses, numa situação de necessidade de comunicação, de domínio da língua e não da prática de uma disciplina avaliada e sancionada por uma nota”. Então “vimos ao longo do tempo, processos de desinibição no domínio das línguas. Em que o objetivo não era falar o inglês académico, perfeito, mas fazer-se entender”.

Em março de 2017, houve novo encontro entre os jovens. Agora em França [em novembro de 2017 seria em Lisboa]. Um encontro crucial por anteceder a viagem – marcante – ao Perú.

As mobilidades constituem “momentos de reflexão e de partilha sobre o projeto, em que vamos visitar iniciativas, nomeadamente iniciativas de produção local”. Hortas comunitárias, por exemplo. Ou, como em França, ver como funciona e estuda a economia do mar, a pequena produção artesanal.

Ou ainda – o contacto com o funcionamento da União Europeia. “Isto na

perspetiva de outras dimensões que também compõem o projeto – tentar favorecer uma apropriação política da Europa pelos seus cidadãos. Perceber como é que funciona – quem decide, o que fazem os deputados, como é que funciona a comissão”. Na primeira vez, na Bélgica, “fomos visitar a comissão europeia, o parlamento. Na ida para França organizamos uma sessão de simulação sobre uma sessão parlamentar do Parlamento Europeu. Os jovens convidaram eurodeputados a virem à escola falar do seu papel. Muito recentemente – desta nossa escola – foram ao parlamento europeu conversar diretamente com eurodeputados portugueses”.

A loja do comércio justo

Já na primeira fase de implementação do projeto (1º ano), “os jovens começaram a fazer algum trabalho de sensibilização junto dos seus colegas. Realizaram exposições, sessões de sensibilização nas turmas, intervenções em momentos simbólicos como o dia da escola. Realizaram vendas de produtos do comércio justo para o Natal – organizaram uma grande banca”.

Ainda nesta primeira fase iniciou-se um projeto muito significativo: abrir uma loja de comércio justo dentro da escola. Uma iniciativa que passou, necessariamente por uma plena participação e apoio da direção da escola e dos professores envolvidos (o projeto conta com uma equipa permanente de cinco professores).

“Abrir uma loja implica ter um espaço. Mas implica também que vamos ter fluxos de dinheiro – uma atividade comercial em condições reais no seio da escola. Durante este ano de intervenção também trabalhamos com os jovens sobre – então como vai ser isto de gerir uma loja no seio da escola? Há possibilidades de fazer concorrência a outros atores no seio da escola? Já há atividades económicas? O que são as atividades económicas na escola? E estruturámos em conjunto um trabalho de investigação no seio da escola sobre os hábitos de consumo dos alunos, do pessoal não docente e dos professores. O que permitiu, no final do ano, desenhar um modelo adequado”.

O segundo ano do projeto foi também o ano de abertura da loja. “Organizaram-se equipas: equipas encarregadas da gestão das encomendas; uma equipa encarregada do atendimento e de fazer grelhas dos voluntários que vão atender na loja, que está aberta todos os dias; e uma equipa mais dedicada à questão da sensibilização – porque os jovens entenderam muito bem que uma loja de comércio justo só faz sentido se assume esta dupla vocação – de comercializar produtos e de sensibilizar e informar as pessoas sobre as injustiças do comércio internacional e porque é que faz sentido o comércio justo”.

“A loja transformou-se mesmo num espaço de sensibilização. Apropriaram-se do espaço”, conclui Stéphane.

Visita ao Perú – um momento crucial

A visita ao Perú foi um ponto alto de todo este percurso. É uma experiência inesquecível e transformadora (como indicam os testemunhos de que damos nota, em *caixa*) para os jovens que viajaram - com mandato dos seus colegas. “No Perú fizemos dois grupos. Um grupo que fez o que chamamos o percurso do café – foram viver com comunidades rurais, produtores de café, com quem ficaram uma semana (numa estadia de cerca de 16 dias). Primeiro ficaram numa vila e depois numa aldeia muito mais isolada. Sempre tendo como ponto de referência uma escola. Foram recebidos pelos professores e pelos representantes da cooperativa Cecovasa de produtores de café. A dimensão intercultural foi bastante forte e bastante partilhada. Participaram na colheita do café.

“Outro grupo fez um caminho a que chamamos caminho do artesanato. Estes ficaram mais tempo em Lima – na periferia de Lima – para se encontrarem com uma cooperativa inter-regional de artesãos do Perú. Puderam conviver com estes artesãos – praticar cerâmica, tecelagem, trabalho com madeira. Foram também à zona andina. Ficaram uma semana à beira do lago Titicaca, onde contataram iniciativas de produção artesanal, nomeadamente o trabalho da lã. E onde foram visitar também escolas em zonas ainda mais



De como mudou o olhar sobre a vida Breves testemunhos da viagem ao Perú

- Foi muito emocionante a forma como nos falaram do seu quotidiano. Tiveram confiança em nós.

- Recebi uma grande lição de vida. Não poderia viver como eles, não temos as mesmas condições de vida, a mesma cultura. É difícil. Eu achava que eles não viviam bem. Mas para eles não é nada disso. Ok, são pobres, mas não os impede de serem felizes. Isso foi um choque para mim, nunca se queixam. Acho que agora queixo-me menos e relativizo as coisas.

- Isto mudou a minha perceção do que é viver a vida.

- Acho que agora tenho menos medo de comunicar com as pessoas. Comuniquei com pessoas que nunca tinha visto, correndo o risco de ser mal recebido. Hoje percebo que não corro risco nenhum. Só pode trazer coisas boas.

- Viver este contraste é importante porque agora tudo parece melhor. Tudo é muito mais agradável desde que voltámos da viagem.

- Foi uma super-experiência humana. Ganhámos consciência de muita coisa.

recuadas”.

Um momento alto que ainda está a ser trabalhado. E que já proporcionou momentos de partilha, testemunhos dos jovens sobre a sua experiência. Nomeadamente uma edição especial do jornal do projeto sobre esta visita – descoberta – de estudo. Um pequeno filme que reflete a descoberta, os choques culturais com que se defrontaram. Um documentário sobre a produção de café que irá integrar uma mala pedagógica.

“Foi um momento que deu muita matéria que estamos permanentemente a trabalhar”.

Perspetivas

“Já tivemos muitas conversas com os nossos colegas da escola José Gomes Ferreira. Este projeto é para continuar. Queremos que seja uma iniciativa perene”. Esta uma das dimensões da continuidade dos Jovens Embaixadores do Comércio Justo. Nesta perspetiva, no início deste ano letivo, “os jovens foram fazer sessões de sensibilização em todas as turmas do 10º ano, para convidar alunos a juntarem-se ao grupo. Conseguiram recrutar mais 14 jovens – que estão a começar este trabalho de sensibilização”.

Em março, haverá um último encontro em Bordéus, com todos os alunos, professores, organizações do comércio justo envolvidos neste percurso, para

tentar avaliá-lo e “perspetivar o futuro da nossa intervenção”. Em novembro, haverá uma conferência para apresentação pública do trabalho realizado. Para além da aposta na perenidade da iniciativa em curso, outras perspetivas se perfilam.

“O que estamos a tentar fazer agora, a nível do Cidac, é replicar esta iniciativa noutros estabelecimentos – refere Stéphane Laurent. E para isso fizemos uma candidatura ao Instituto Camões”. À candidatura aderiram a escola José Gomes Ferreira, uma escola de Almada (Fernão Mendes Pinto), uma escola de Castelo de Vide e outra de Braga. “São escolas com que já temos algum contacto, onde vamos fazer sessões de sensibilização sobre comércio justo pontuais, há muitos anos, ou que têm um contacto connosco no quadro da rede de professores para a cidadania global, da qual fazemos parte. Foi esta ponte”.

“Queremos avançar lentamente”, sublinha Stéphane. “Não queremos estandardizar um modelo. Queremos é – na base das aprendizagens que fizemos com a escola José Gomes Ferreira – tentar trabalhar com outras escolas, em que cada uma vai desenvolver o seu modelo”, conclui. ■

Para saber mais:

<http://sites.aebenfica.org/jace/>

<https://www.cidac.pt/>

Porquê (re)pensar a escola transformadora?



Porquê (re)pensar a escola transformadora? O tema da conferência promovida, dia 15 de fevereiro, pelo Cidac e pela Fundação Gonçalo da Silveira, e o estudo preliminar então apresentado, inscrevem-se num trabalho conjunto de vários anos na área da educação para a cidadania global.

Lígia Calapez . Sofia Vilarigues
Jornalistas

“**A** dado momento dos nossos percursos constatámos da importância de trabalharmos de forma colaborativa”, foi referido na abertura da conferência. “Assim nasceu este processo entre a Fundação e o Cidac. Um trabalho desenvolvido dentro da educação formal, com a escola”. E que envolve, naturalmente, professores e educadores que, sentindo igualmente a necessidade de, dentro do espaço escolar, trabalhar de forma mais colaborativa, criaram a **rede de educação para cidadania global**.

No trabalho que, neste quadro, tem vindo a desenvolver-se, “a reflexão sobre a **educação transformadora**, uma **escola transformadora** – tem sido o centro”. Daí resultou a definição de alguns pontos essenciais do que se entende por escola transformadora, e que abarcam quatro dimensões: uma dimensão política, uma dimensão ética, uma dimensão pedagógica, uma dimensão de trabalho colaborativo. Simultaneamente, e em torno da mesma temática, o Cidac e a Fundação

Gonçalo da Silveira prosseguem diferentes iniciativas e projetos. Desde ações de formação ao desenvolvimento de um recurso pedagógico, dirigido a escolas e professores – e que estará brevemente disponível - cujo objetivo é pensar o tema da educação para a cidadania global dentro da temática do trabalho. “Como é que a questão do trabalho é pensada, de que modo é que se reflete nas nossas vidas, o que é que poderá ter a ver com a educação para a cidadania global, com o querermos transformar o mundo?”

Ou ainda - o estudo sobre Iniciativas de Educação para a Cidadania Global em meio escolar, realizado no quadro do projeto Desafios Globais e cujos resultados preliminares foram apresentados na Conferência.

Iniciativas de Educação para a Cidadania Global em meio escolar

Porquê este estudo exploratório? Na apresentação dos dados preliminares do estudo, Sara Poças destacou o “conhecimento sobre a temática da educação para a cidadania global. Conhecer com maior profundidade o tema, de forma a proporcionar uma visão global

do mesmo. Reunir mais conhecimento. Integrar novas ideias, explorar novas dimensões”.

Do *porquê* passou-se a um trabalho desenvolvido em várias etapas. Começando pelo aprofundamento concetual sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG), com uma equipa que integra um conjunto de educadores e professores que trabalham com redes ligadas às instituições promotoras. Passando depois à elaboração de um inquérito, colocado on-line, para obtenção de respostas em torno de iniciativas de ECG em meio escolar.

O universo de investigação abarca os estabelecimentos de ensino de todo o território nacional – públicos, privados e cooperativos, instituições de educação do pré-escolar, ensino básico, ensino secundário, formação profissional e artística.

Neste momento está-se em fase de análise dos dados (124 respostas validadas, de iniciativas de 113 escolas públicas, 9 privadas e 2 escolas cooperativas) e de elaboração do relatório, a concluir e divulgar a partir de março.

Como ponto de partida para a análise de dados, foram definidos como critérios: os valores e princípios, o pensamento crítico, o tipo de abordagem temática, o olhar para as causas estruturais, as

interdependências entre o global e o local, o trabalho colaborativo, a motivação para a ação/intervenção e as metodologias de educação para a cidadania global. Tendo igualmente em conta as dimensões da ECG - pedagógica, trabalho colaborativo, ética e política.

Desde já, das iniciativas apresentadas pelos respondentes, ressaltam algumas temáticas: educação para a saúde, educação para a cidadania, educação ambiental, educação sexual, prevenção rodoviária, educação para a ciência, justiça, direitos humanos, paz, solidariedade, interculturalidade, educação para os valores, educação para o desenvolvimento, relações humanas, multiculturalismo, direitos das crianças, cooperação, educação para a diferença.

Escola – dimensão transformadora

Pensar a escola na sua dimensão transformadora foi o tema de fundo desenvolvido por João Costa, secretário de Estado da Educação, que centrou a sua intervenção em três desafios: Quem ensinamos? Para que é que ensinamos? Como ensinamos?

Partindo, naturalmente, de uma perspetiva de enquadramento político, João Costa foi desenvolvendo os desafios colocados. Com novas questões e esboço de caminhos possíveis. Começou por sublinhar que uma educação de qualidade para todos, ou seja uma verdadeira inclusão, ainda não é real. 35% dos alunos não concluem o ensino secundário. E lembrou que “os que reprovam ou abandonam a escola são os mais pobres, os das minorias”.

Do *quem* – que engloba a dimensão inclusiva da escola – passou ao *para quem*. Começando por lembrar que vivemos um momento de profunda mudança à escala global, de mudanças científicas, tecnológicas, que, entretanto, não estão a ser acompanhadas da “criação de um mundo melhor”, sublinhou a necessidade de competências transformadoras (reportando-se nomeadamente ao *perfil do aluno*). “A formação integral ultrapassa em muito as rotinas da memorização”, disse e frisou a importância da educação para a cidadania, de par da urgência das humanidades, de uma for-

te dimensão ética, das artes. Tendo em mente o bem-estar individual e coletivo como finalidade da escola.

No *como*, o acento foi para a necessidade de autonomia, de flexibilidade, a importância da inovação pedagógica. Numa perspetiva de inclusão, de transformação.

Caminhando para centros educativos (escolas) transformadores

“Caminhando para centros educativos (escolas) transformadores” foi o título da apresentação de Alejandra Boni, investigadora da INGENIO - Universidade Politécnica de Valência.

“Esta proposta que vou apresentar é uma proposta desenvolvida pelo *Movimiento por la Educación Transformadora*, que é um grupo de pessoas em que participam 4 ONG’s espanholas, que são a Oxfam, Entreculturas, Alboan e InteRed. Participam estas 4 organizações e todos os professores e professoras que trabalham com estas organizações”, introduziu Alejandra Boni.

Começou por questionar porque falamos de um centro educativo (escola) transformador. A educação para o desenvolvimento tem evoluído, de práticas muito paternalistas, eurocêntricas, assistencialistas, avaliou. Agora propõe-se uma visão distinta como educação para a cidadania global. A esta proposta também se chama educação transformadora.

A Educação Transformadora e para a Cidadania Global (ETCG) é “um processo sócio-educativo continuado que promove uma cidadania global crítica, responsável e comprometida, a nível pessoal e coletivo, com a transformação da realidade local e global para construir um mundo mais justo, mais equitativo e mais respeitoso da diversidade e com o ambiente, em que todas as pessoas se possam desenvolver livre e satisfatoriamente”, definiu, de acordo com o *Movimiento por la Educación Transformadora*.

Na apresentação houve um momento de participação do público sobre quais poderiam ser as características de uma escola transformadora. Cada um deba-

teu com o colega do lado e escreveu uma característica em *post-it*, que depois foram reunidos num quadro.

O Movimento definiu também as características de centros educativos transformadores (http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2015/12/centros_educativos_transformadores_rasgos.pdf), que mais ou menos coincidiram com as reunidas no debate. Uma têm a ver com a cultura do centro, os seus princípios, visões e valores, e vão desde uma orientação para a justiça social, dialógica, democrática, inclusiva, a equidade de género, a desenvolvimento sustentável. Outras têm que ver com as práticas, princípios pedagógicos e metodologias transformadoras, e incluem uma avaliação que gera aprendizado e melhoria, aprendizagem significativa, aprendizagem crítica, metodologias socioafetivas e currículo de educação para a cidadania global. Outras ainda têm a ver com as políticas do centro, a planificação e organização do centro, e englobam nomeadamente o ser um projeto educativo participativo e transformador, o trabalho em rede, com o meio envolvente e atento às relações de poder e cuidado.

Alejandra Boni apresentou também os passos que conduzem às características transformadoras. Antes do mais, o autodiagnóstico, uma análise da realidade específica do centro educativo. Quanto a âmbitos de trabalho - a formação; a coordenação, diálogo e reflexão conjunta; o trabalho com metodologias e conteúdos da ETCG; o desenvolvimento de materiais e ferramentas; a tomada de decisões e organização do centro, e a avaliação, sistematização e investigação.

Em conclusão, Alejandra Boni salientou que esta é uma proposta orientadora e aberta e que cada centro tem de adaptar a proposta à sua realidade e necessidades.

Para saber mais: <https://www.cidac.pt/>
<https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/educacao-para-o-desenvolvimento-ed/>
<https://www.cidac.pt/files/3113/8497/4866/CMManifesto.pdf>
<http://fgs.org.pt/>
<http://fgs.org.pt/desafios-globais-2/>
<http://www.rede-ecg.pt/> ■

Prémio Mário Ruivo

Gerações Oceânicas

No dia 31 de janeiro, na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, em Almada, teve lugar o lançamento oficial do Prémio Mário Ruivo – Gerações Oceânicas. Nesse mesmo dia, o pequeno veleiro não tripulado NADA, trabalhado e decorado por alunos da Anselmo Andrade, foi de novo relançado nas águas do Atlântico. Uma feliz coincidência temporal. Mas a escolha desta escola para lançamento do prémio Mário Ruivo, já não o é.



O Prémio Mário Ruivo – direcionado para alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário - tem como objetivo promover o conhecimento sobre o oceano entre os jovens, alertando para a sua importância na nossa vida quotidiana e no futuro da Humanidade.

Na cerimónia de lançamento do prémio – em que estiveram presentes nomeadamente os ministros da Cultura, da Educação e do Mar – foram particularmente sublinhadas algumas ideias. O elo de ligação entre o pensamento, visão e intervenção prática de Mário Ruivo, a sua “visão holística

dos oceanos”, destacado pelo ministro da Cultura. O trabalho desenvolvido pela escola, e em particular a EBSAA “pela forma como trabalha o mar e nos faz pensar o que podemos fazer para salvaguardá-lo” (palavras do ministro da Educação). E ainda, como frisou a ministra do Mar, o sentido de responsabilidade (“no oceano não há plano B”), a importância de assumir desse sentido pela nova geração, numa perspetiva de sustentabilidade do país e do planeta.

Um barquinho chamado NADA

Há uma década que professores e alunos da Anselmo Andrade trabalham as ciências do mar. Um trabalho, saudado

pelo diretor do agrupamento, que tem dado os seus frutos. Pelo envolvimento e consciencialização de professores e alunos. E pela concretização de projetos como o do pequeno veleiro NADA. Projetos que fazem a diferença. Porque geram entusiasmo e propiciam aprendizagens.

Nesta cerimónia de lançamento do Prémio Mário Ruivo, alunos que participam na construção do NADA – que se inscreve no projeto educativo “Leva Portugal ao Mundo” - apresentaram uma síntese de um processo, que continua. ■

Para saber mais:

<http://www.emepc.pt/pt/kit-do-mar/home>
www.emepc.pt/pt/kit-do-mar/projetos/leva-portugal-ao-mundo
<http://www.emepc.pt/pt/kit-do-mar/west>
<http://www.emepc.pt/pt/kit-do-mar/projetos/ponte>
<http://www.emepc.pt/pt/kit-do-mar/projetos/west>
http://www.emepc.pt/images/kit_do_mar/ponte/1617/ProgramaCongresso.pdf
https://www.nefsc.noaa.gov/drifter/drift_madeira_2017_1.html
<https://www.facebook.com/kitdomar/>
<http://www.montanheiros.com/noticias/ver.php?id=932>
<https://www.premiomarioruivo.pt/>
<https://www.dgpm.mm.gov.pt/lpm-nada>

Relembramos aqui palavras destes jovens, em extratos de breve entrevista à nossa revista EI, em novembro de 2016, quando do lançamento simbólico do barquinho.

“Todo o agrupamento foi envolvido no projeto. *Os meninos da pré-primária fizeram desenhos. Não fizeram mensagens, fizeram desenhos. E não nos podemos esquecer dos do ensino especial da nossa escola – que também fizeram um desenho do barquinho – que nós vamos pôr no barco*”.

“Se “tudo correr bem, este projeto – de que os nossos entrevistados dizem estar a gostar imenso - proporcionará ainda estabelecer contato *entre a nossa escola e outras escolas de outros países*. Pontes entre gentes e realidades diversas. Talvez hoje mais essenciais que nunca”.

<http://www.spqi.pt/Media/Default/Info/22000/900/0/6/ESCOLA%20INF.%20276.pdf>

WHO ARE HUMAN RIGHTS DEFENDERS?



AMNESTY INTERNATIONAL

Aprender sobre direitos humanos à distância

Luisa Marques

Amnistia Internacional Portugal

As escolas têm um papel importante nas nossas vidas e na vida da comunidade. Como um reflexo da sociedade em geral, as escolas são a chave para socializar as novas gerações e para preparar os alunos para se tornarem membros ativos e comprometidos na sociedade. Num século XXI interligado e globalizado, os jovens estão expostos a um mundo diverso e em transformação, um mundo em que a pobreza, a desigualdade e outras injustiças são ainda uma parte integrante das vidas de milhões de pessoas.

Os direitos humanos podem dar às escolas de todo o mundo uma linguagem comum de igualdade, não-discriminação, inclusão, respeito, dignidade e participação que é crucial para atingir uma sociedade mais pacífica e justa. A educação para os direitos humanos é um meio fundamental para inculcar o conhecimento, aptidões, atitudes e valores que podem promover uma cultura de direitos humanos.

Mas como promover uma cultura de direitos humanos quando falta tempo para aprender mais sobre eles? As novas tecnologias têm um papel fundamental. A formação à distância proporciona abertura e flexibilidade, aumentando as oportu-

nidades de aprender mais sobre qualquer assunto.

Com o objetivo de levar os direitos humanos a cada vez mais pessoas, a Amnistia Internacional fez uma parceria com a edX.org, empresa líder mundial em educação *online*, fundada pela Universidade de Harvard e pelo MIT.

As duas organizações estão a desenvolver uma série de Cursos à distância (MOOC – Massive Open Online Courses). Os MOOC são cursos feitos *online* com um alcance de participação em larga escala e, sem as limitações das quatro paredes de uma sala de aula, podem chegar a centenas de milhares de pessoas no mundo inteiro. É uma formação aberta a todos, de inscrição gratuita e todos os materiais estão disponíveis na internet.

O terceiro MOOC promovido pela Amnistia Internacional intitula-se: "[Defensores de Direitos Humanos](#)". Pretende dar visibilidade ao papel dos defensores de direitos humanos, às suas histórias, lutas e sucessos. Ao divulgar a sua coragem em enfrentar as injustiças, procura mobilizar outros a defender os direitos humanos e a apoiar o seu trabalho.

Especificamente, os participantes irão aprender: o que é um defensor de direitos humanos; identificar os riscos associa-

dos à defesa dos direitos humanos; como usar a sua voz e como se juntar a outros na defesa dos direitos humanos; e o papel dos governos na proteção dos defensores de direitos humanos.

As inscrições estão abertas e permanecem disponíveis até 24 de abril, sendo o curso lecionado em inglês, francês, espanhol e árabe.

O curso tem um total de quatro módulos de formação, cada um entre três e cinco horas de duração. Os inscritos podem fazer esta formação ao seu próprio ritmo, até ao final do curso, em 24 de abril de 2018.

Todas as pessoas interessadas podem participar no curso, desde estudantes a professores e educadores, sem limite de idade, havendo registo de estudantes com apenas 12 anos e adultos com 85.

Uma oportunidade imperdível para quem quer saber mais e fazer mais pelos direitos humanos porque "A educação sobre direitos humanos é a chave para lutar contra as causas profundas de injustiça em todo o mundo. Quanto mais pessoas souberem sobre os seus direitos e os direitos do outro na sociedade, melhor preparadas estarão para protegê-los." (Salil Shetty, Secretário-geral da Amnistia Internacional).●

Campanha Empregos para o Clima

A campanha *Empregos para o Clima*, que conta com o apoio, entre outros, da CGTP-IN e do SPGL, teve a sua reunião anual de coordenação no passado dia 10 de fevereiro, em Lisboa, para avaliar as atividades de 2017 e planear as de 2018.

Em jeito de balanço, 2017 viu três novas organizações juntarem-se à campanha (CIDAC, Academia Cidadã e Juventude Operária Católica), e viu editado um relatório com as reivindicações centrais da campanha, incluindo a criação de algo semelhante a um Serviço Nacional do Clima: 10.000 novos empregos dignos no setor público, para cortar as emissões de gases de efeito de estufa para 1/3 em cerca de 15 anos.

Houve ao longo do ano vários momentos de encontro interseccional entre as lutas pela justiça laboral e pela justiça climática, incluindo um debate sobre precariedade (com participação da CGTP-IN e dos Precários Inflexíveis) na FCSH, uma conferência local sobre transição justa e o futuro do trabalho em Sines (com participação da comissão de trabalhadores da central termoelétrica de Sines), uma sessão de discussão sobre transportes públicos e clima (com



participação da FECTRANS) na FCUL, e a participação da campanha na Marcha pelo Clima assim como na manifestação do 1º de maio em Lisboa e no Porto.

A campanha teve assim sucesso num dos seus objetivos primordiais: o de iniciar uma conversa e partilha relevantes, capazes de criar solidariedade e confiança, entre sindicatos e ambientalistas. Em 2018, irá continuar a progredir nesta

senda com duas ações relevantes: a 8 de setembro, uma marcha que reivindicará no mesmo mote empregos, justiça e clima; no final de novembro, uma conferência internacional sobre transição justa. Estes dois eventos serão alimentados por várias outras iniciativas locais e setoriais, a anunciar.

Para mais informações: empregos-clima.pt ●

Conselho Geral aprovou Orçamento do SPGL para 2018

Reunido no passado dia 21 de fevereiro, o Conselho Geral do SPGL aprovou, com 2 abstenções e sem votos contra, o orçamento para 2018, sobre o qual o Conselho Fiscal, no seu parecer, escreveu: “O Conselho Fiscal, com a presença de todos os seus conselheiros, considera que a Proposta de

Orçamento se encontra devidamente fundamentada, reflete as realidades político-sindicais e socioprofissionais e prevê, com realismo, as implicações financeiras da atividade do SPGL para o ano de 2018, pelo que emite, por unanimidade, parecer favorável ao orçamento.”

O Orçamento aprovado prevê um au-

mento de quotização de 0.25% relativamente ao valor estimado para a execução de 2017. Prevê um aumento nominal dos gastos totais de 7,66%, em parte devido “à recuperação dos últimos dois anos do tempo de serviço congelado em 2011 a todos os trabalhadores em situação de progressão”.

O Orçamento para 2018 prevê um saldo negativo de 1561.03 Euros. ●

Coronel João Varela Gomes

Recordando o enorme combate de João Varela Gomes contra a ditadura fascista, contribuindo para a conquista da Liberdade, sem a qual o SPGL não teria sido possível, e a coragem lúcida com que se bateu por uma sociedade mais justa e humana, o SPGL presta pública homenagem ao coronel Varela Gomes, no momento do seu falecimento.

A direção do SPGL

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
•Direção: spgl@spgl.pt
•www.spgl.pt

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

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

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

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

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

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

Direção Regional do Oeste
•**Caldas da Rainha**
Av. Engº Luís Paiva e Sousa, 4 B
2500-329 Caldas da Rainha
Tel: 262841065 Fax: 262844240
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

Direção Regional de Santarém

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

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

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

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

Direção Regional de Setúbal

•**Setúbal**
Rua Dr. Alves da Fonseca, 5 – 2º
2900-218 Setúbal
Telef.: 265 228 778
Fax: 265 525 935
Correio eletrónico: setubal@spgl.pt

•**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

Visita Sociocultural à Rota do Românico do Vale do Sousa



10 Abril – Partida de Lisboa. Visita ao centro histórico da cidade de Penafiel e ao **Museu Municipal**, instalado no palacete setecentista dos Pereira do Lago e um espaço cultural de excelência, que foi distinguido em 2010 como o Museu do Ano pela Associação Portuguesa de Museologia. De seguida visitaremos o **Mosteiro de S. Pedro de Cete**, datado do final do séc. IX, um testemunho da arquitetura estilo românico tardio de entre Minho e Douro, e o **Mosteiro de Salvador de Paço de Sousa**, obra românica de excelência na região, onde se encontra sepultado Dom Egas Moniz, aio do 1º rei de Portugal.

11 Abril – Visitas à **Igreja de S. Vicente de Sousa**, classificada como Monumento Nacional desde 1977, e ao **Mosteiro de Santa Maria de Pombeiro**, obra românica e barroca de grande valor arquitetónica e com uma envolvente paisagística muito interessante. Almoço em Felgueiras seguido de visita ao **Mosteiro do Salvador de Travanca**, cuja igreja começou a ser edificada em finais do século XII, e representa um conjunto monumental que se destaca na nossa arquitetura românica. Continuação da viagem para Amarante onde visitaremos o centro histórico e o **Museu Municipal Amadeo de Souza Cardoso** composto por

coleções de arte portuguesa moderna e contemporânea, onde se destacam obras de Amadeo de *Souza-Cardoso*, António Carneiro, Júlio Resende, Manuel Cargaleiro, Nadir Afonso, Vieira da Silva, José Guimarães, entre outros.

12 Abril – Visitas à pequena **igreja de Santo Isidoro**, edificada na segunda metade do século XIII num pequeno planalto, dedicada ao bispo Santo Isidoro e classificada como Monumento Nacional desde 2013, e ao **Mosteiro de Santo André de Ancede** que inclui a **Capela do Senhor do Bom Despacho**, o CIVV - Centro Interpretativo da Vinha e do Vinho (inclui os antigos espaços dos Celeiros, Adega e Lagares) e as Alas do Mosteiro. Após o almoço visita ao **Mosteiro de Santa Maria de Cárquere**, um mosteiro de Cónegos Regrantes de Santo Agostinho, datado do século XII, constituído por uma igreja, de base românica, modificada no gótico, constituída por uma nave, capela-mor, sacristia, panteão e torre sineira, e por uma zona conventual construída em volta de um claustro. Nesta pode-se encontrar a mais antiga iconografia da Gaita-de-foles conhecida na Península, esculpida num capitel. De seguida paragem na **Igreja de S. Martinho de Mouros**, um dos mais notáveis exemplos do românico português.

13 Abril - Visita à **Igreja de S. Gens de Boelhe** e à **Igreja do Salvador de Cabeça Santa**, ambas classificadas como Monumento Nacional desde 1927 e que constituem excelentes documentos para a compreensão da arquitetura românica portuguesa. Após o almoço continuação para o **Castro do Monte Mozinho** que integra a Rede de Castros do Noroeste Peninsular. Seguimos depois para o *Memorial da*

Ermida, classificado como Monumento Nacional desde 1910, que corresponde a uma tipologia de que restam unicamente seis exemplares em todo o território nacional. Visita à **Quinta da Aveleda** com pequena degustação de queijo e vinho.

Continuação para a aldeia de **Quintandona**, aldeia de Portugal marcada por uma bonita paisagem e que é simultaneamente um miradouro natural de toda a zona. Ao longo do percurso pedestre, observaremos a bucólica paisagem, os lavadouros tradicionais, a capela com mais de 200 anos e o antigo cruzeiro.

14 Abril – Visita à **Citânia de Sanfins** e o **Museu Arqueológico de Sanfins** instalado num edifício barroco conhecido por Casa da Igreja ou Solar dos Brandões que, com a antiga igreja e residência paroquial, constituem um conjunto arquitetónico de interesse histórico local. De seguida visitaremos o **Mosteiro de S. Pedro de Ferreira**, um dos mais expressivos monumentos do românico português. Regresso a Lisboa.

Todo o programa será orientado pelo Dr. José Augusto Costa - Guia Oficial de Turismo

Preço: 290€ - inclui: Transporte em autocarro de Turismo, alojamento em quarto duplo, no Hotel Penafiel Park (3 noites) e no Hotel Penahotel (1 noite), 5 almoços em restaurantes, visitas indicadas no programa e seguro de viagem. Suplemento individual: 65€

Inscrições: de 12 a 16 de Março

Para acompanhar as atividades do Departamento consulte o *site* do SPGL ou a página do *Facebook* do Departamento de Professores e Educadores Aposentados do SPGL ■

O meu Livro quer outro Livro

“Não se pode morar nos olhos de um gato”



Em 15 de fevereiro de 2018, o Departamento de Professores e Educadores Aposentados do SPGL levou a cabo mais uma sessão de “O meu Livro quer outro Livro”. A escritora convidada foi **Ana Margarida de Carvalho**, que falou da sua obra, especialmente do livro “Não se pode morar nos olhos de um gato”.

A sessão teve início com o agradecimento pela presença da autora, por parte de António Avelãs, em representação do Presidente da Direção do SPGL, dada a impossibilidade de este estar presente.

A colega Dolores Parreira leu o “Poema do Desamor” de Alexandre O’Neill que serve de mote ao livro de Ana Margarida de Carvalho “Não se pode morar nos olhos de um gato”.

A autora explicou que escolheu este título surrealista porque o seu texto é quase como um sonho e cada leitor tem a sua interpretação. Além disso, todos os verbos do poema, mais ou menos agressivos, são usados ao longo do seu livro. As personagens, do séc. XIX, naufragos que vão ter a uma praia, são encurraladas entre a falésia e o mar. Quando a maré sobe, ficam “pele com pele, encostados até ficarem com a mesma pele, o mesmo cheiro”. “Vão despidendo as várias peles sociais que tinham ao longo da vida, até ficarem na sua nudez simbólica”.

“A areia da praia são sedimentos, restos a que se acrescenta o que a pele dos naufragos foi deixando”.

“A forma como olhamos o outro”, olhando apenas o exterior, e “a forma como lidamos com os nossos preconceitos” estão ali representadas.

“As cobras deixam a pele pelo caminho; os humanos podem voltar a vestir a mesma pele, passados os acontecimentos.”

A autora falou ainda do seu primeiro livro “Que importa a Fúria do Mar”. Disse que as coisas horríveis descritas aconteceram mesmo. Perante a pergunta sobre o silêncio que existe à volta dos acontecimentos do Tarrafal, Ana Margarida Carvalho considerou que os professores têm a sua quota-parte na responsabilidade de fazer vir a público estas histórias.

Ainda respondendo a perguntas do público, a autora referiu que Nossa Senhora de todas as Angústias é uma santa “quase politeísta porque é uma santa de todas as preocupações. É uma narradora barroca na 1ª pessoa. Tem um pensamento circular”. “Há tantos anos a assistir às atrocidades já não quer saber se os outros se salvam ou não”.

Explicando a escolha do título, a autora disse que um gato é um animal que “se desinteressa se não lhe prendem a

atenção; o mesmo se passa com os humanos”.

O diálogo entre o público e a autora decorreu ainda acerca da dificuldade de tratamento de temas que tenham a ver com o regresso catártico a África, embora contemos já com obras como as de Lúcia Jorge ou António Lobo Antunes. Foi explicada a imagem da capa que representa um baixo-relevo de um obelisco em Oslo, Noruega. Essa imagem representa personagens que são destroços humanos que vão dar a uma praia. A autora esclareceu ainda que o uso frequente de intertextualidades é uma homenagem à cultura portuguesa.

Como no início da sessão não foi possível fazer-se a “troca de livros”, no final Artur Baptista falou de “Que importa a Fúria do Mar” e leu um parágrafo (p. 137) que considerou emblemático, livro que deixou para troca.

Sílvia Baptista considerou que o escasso tratamento do tema da obra citada se deve a uma pedra que existe em cima das nossas consciências e congratulou-se por haver escritores que fazem essa denúncia.

Mais pormenores acerca do tema desta sessão poderão encontrar na “folha de sala” distribuída no momento e publicada no *site*. ■

Legislação

I Série

• **Resolução da Assembleia da República n.º 37/2018 - Diário da República n.º 27/2018, Série I de 2018-02-07114641048**

Assembleia da República
Recomenda ao Governo que valorize e dignifique os técnicos especializados das escolas públicas, promovendo a sua contratação efetiva e combatendo a respetiva precariedade

• **Resolução da Assembleia da República n.º 39/2018 - Diário da República n.º 28/2018, Série I de 2018-02-0811465024**

Assembleia da República
Recomenda ao Governo o alargamento da rede das creches e dos equipamentos de apoio à infância

• **Declaração de Retificação n.º 4/2018 - Diário da República n.º 31/2018, Série I de 2018-02-13114682846**

Presidência do Conselho de Ministros - Secretaria-Geral
Retifica a **Portaria n.º 23/2018**, de 18 de janeiro, das Finanças e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social que procede à atualização anual das pensões e de outras prestações sociais atribuídas pelo sistema de segurança social, das pensões do regime de proteção social convergente atribuídas pela CGA e das pensões por incapacidade permanente para o trabalho e por morte decorrentes de doença profissional, para o ano de 2018, publicada no Diário da República, n.º 13, 1.ª série, de 18 de janeiro de 2018

• **Declaração de Retificação n.º 6/2018 - Diário da República n.º 40/2018, Série I de 2018-02-26114766028**

Assembleia da República
Declaração de Retificação à **Lei n.º 114/2017**, de 29 de dezembro, Orçamento do Estado para 2018, publicada no Diário da República, n.º 249, 1.ª série, de 29 de dezembro de 2017

• **Decreto-Lei n.º 15/2018 - Diário da República n.º 47/2018, Série I de 2018-03-07114825661**

Educação
Aprova o regime específico de seleção e recrutamento de docentes do ensino artístico especializado da música e da dança

• **Decreto-Lei n.º 16/2018 - Diário da República n.º 47/2018, Série I de 2018-03-07114825662**

Educação

Cria o grupo de recrutamento da Língua Gestual Portuguesa e aprova as condições de acesso dos docentes da Língua Gestual Portuguesa ao concurso externo de seleção e recrutamento do pessoal docente

II Série

• **Despacho Normativo n.º 4-A/2018 - Diário da República n.º 32/2018, 1.º Suplemento, Série II de 2018-02-14 114698718**

Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação

Aprova o Regulamento das Provas de Avaliação Externa e das Provas de Equivalência à Frequência dos Ensinos Básico e Secundário

• **Parecer n.º 5/2018 - Diário da República n.º 37/2018, Série II de 2018-02-21 114735580**

Educação - Conselho Nacional de Educação

Parecer sobre o projeto de lei de alteração ao Estatuto da Carreira Docente Universitária

• **Parecer n.º 6/2018 - Diário da República n.º 37/2018, Série II de 2018-02-21 114735581**

Educação - Conselho Nacional de Educação

Parecer sobre o projeto de lei de alteração ao estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico

• **Despacho n.º 2063/2018 - Diário da República n.º 41/2018, Série II de 2018-02-27 114771393**

Trabalho, Solidariedade e Segurança Social - Gabinete do Ministro

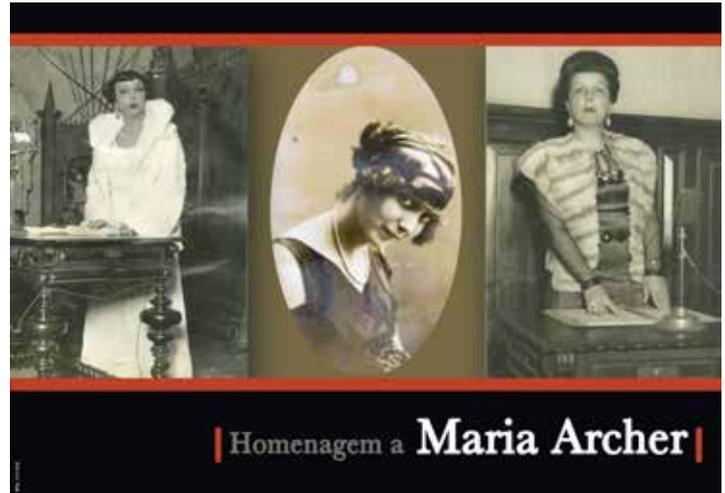
Determina que seja contado como tempo de serviço docente o tempo que decorreu entre o início do ano escolar de 2013/2014 e as datas de contratação dos docentes por parte da Casa Pia de Lisboa, ocorridas em 13 de setembro e 1 de outubro de 2013

• **Despacho n.º 2145-C/2018 - Diário da República n.º 42/2018, 3.º Suplemento, Série II de 2018-02-28 114782549**

Finanças e Educação - Gabinetes do Ministro das Finanças e da Secretária de Estado Adjunta e da Educação

Fixa as vagas para a progressão ao 5.º e 7.º escalões da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

ESPAÇO ANTÓNIO BORGES COELHO (ABC)



● Homenagem a Maria Archer

A propósito da polémica causada pelo seu livro “Ela é apenas mulher”, Maria Archer escreveu: “Confio na justiça do tempo”. Esta afirmação pode ser entendida de um modo positivo e de um modo negativo.

Começamos pelo positivo: o tempo mostrou à sociedade como eram justas e dignas as causas por que lutou, através da escrita, lutas pelas quais “pagou um elevado preço”. A liberdade, a dignidade das mulheres, a democracia. O lado negativo traduz-se no facto de o seu nome ser relativamente pouco conhecido. Maria Archer foi uma escritora de qualidade, e de combate. Viu muitos dos seus textos censurados e apreendidos. Sem possibilidades de permanecer em Portugal, viveu em África e depois no Brasil.

No Dia Internacional da Mulher, 8 de março, em 2018 o SPGL prestou uma singela homenagem a Maria Archer, com uma sessão onde falou Olga Archer. Foi inaugurada uma pequena exposição com os seus livros e referências à sua vida e elogios públicos à sua vida e à sua obra literária.

Exposição patente até dia 13 de março.■



● 15 de Março, às 18h30, no Espaço ABC A Cerâmica e a Azulejaria de Heitor Pais

“Aquém e Além Mar” é o título da exposição de cerâmica e azulejaria de Heitor Pais, a inaugurar no Espaço ABC pelas 18h30 do próximo dia 15 de março. Patente até 12 de abril.■

Direitos e deveres do pessoal docente (2ª parte)

Tal como me comprometi na última rubrica do “Consultório Jurídico”, na qual abordei a matéria relacionada com os direitos dos professores, nesta vou tratar dos seus respetivos deveres profissionais.

Do mesmo modo que se encontram obrigados ao cumprimento dos deveres funcionais a que se encontram sujeitos os restantes trabalhadores com vínculo à Administração Pública (cfr. Art. 73º, da Lei Geral de Trabalho em Funções Públicas, aprovada pelo D.L. nº 35/2014, de 20 de junho), ao pessoal docente é ainda exigido o cumprimento dos deveres gerais e específicos inerentes ao exercício da função educativa. Estes encontram-se elencados, de forma taxativa, respetivamente, nos artigos 10º (deveres gerais) e 10ºA, 10ºB e 10ºC (deveres específicos) todos do Estatuto da Carreira Docente (doravante ECD). No que respeita aos deveres gerais passo a destacar, pela sua relevância (mas sem minorizar a importância dos restantes), os enunciados nas alíneas d), e) e g) do artigo 10º do ECD. Dos deveres constantes nas alíneas d) e g) decorre que a autoformação constitui um dever específico dos docentes, quer quanto à sua formação pessoal, quer quanto à sua formação profissional. Contudo, e como resulta do disposto no artigo 6º nº 1 b), do ECD este dever constitui igualmente um direito deste grupo profissional como aliás foi referido na anterior rubrica do “Consultório Jurídico”. Por sua vez, a alínea e) consagra um dever correlativo do direito previsto na alínea a) do nº 1, do artigo 6º do ECD daqui decorrendo que a formação contínua é o meio mais seguro de garantir a atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos dos docentes relacionando-se diretamente com o dever previsto na supra referida alínea d).

O elenco dos deveres específicos do pessoal docente encontra-se distribuído pelos supra referidos artigos 10ºA, 10ºB e 10ºC do ECD que enun-

ciam, respetivamente, os deveres para com os alunos, os deveres para com a escola e outros docentes e os deveres para com os pais e encarregados de educação. A extensão do elenco legal destes deveres não permite identificá-los nesta sede, pelo que se sugere que, em caso de dúvida, deve ser consultado o texto legal. Sem perder de vista todos os outros deveres específicos chama-se, contudo, a atenção para os que se encontram elencados no artigo 10ºA, alíneas a), b), d), e) e h), no artigo 10ºB, alíneas a), d), e), e h) e no artigo 10ºC, os identificados nas alíneas b), c) e d). Os primeiros encontram-se focados no respeito, na igualdade de tratamento, na formação e no bem-estar dos alunos, os segundos assentam na necessidade de cooperação, bom relacionamento e partilha de informação entre os docentes e os terceiros no respeito, cooperação e partilha de informação para com os encarregados de educação.

Esta especificação dos deveres dos docentes parece ter decorrido, designadamente da necessidade que o legislador sentiu de identificar devidamente os seus destinatários quanto às condutas cujo incumprimento pode acarretar a respetiva responsabilidade disciplinar (é de lembrar que no ECD, na redação do D.L. nº 139-A/90, de 28 de abril, os deveres profissionais dos docentes se encontravam sediados num único artigo e eram em número muito inferior). Na verdade, de acordo com o artigo 113º do ECD na sua nova redação, os docentes respondem disciplinarmente perante o órgão de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino onde prestam funções definindo o seu artigo 114º como infração disciplinar “A violação, ainda que meramente culposa, de algum dos **deveres gerais ou específicos que incumbem ao pessoal docente**”.