



ESCOLA informação

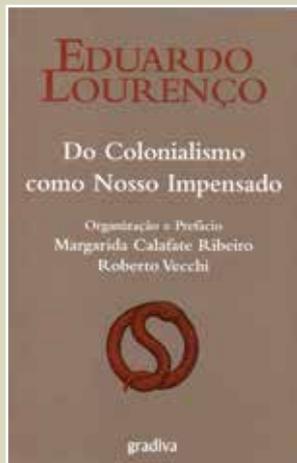
Digital

nº 4.set.2014 |



SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA SPGL

SOU PROFESSORA DE
MATEMÁTICA. OH **CRATO**
QUER UMAS EXPLICAÇÕES ???
COMEÇAMOS POR:
 $5 \text{ BATATAS} + 6 \text{ CEBOLAS} = 11$
11 QUÊ ??? **EXATO, CRATO:**
11 **BATABOLAS, CLARO!** 😊



Lourenço, Eduardo
 Do colonialismo como nosso
 impensado
 Gradiva, Lisboa, 2014

Numa série de textos escritos entre 1960 e 2000, Eduardo Lourenço reflete sobre o tema do colonialismo português. A sua importância não suscita nenhuma dúvida, já que, como o ensaísta refere em "Da ficção do império ao império da ficção", publicado em 24 de Abril de 1984, "se para qualquer cidadão do mundo, e em especial para nós portugueses, alguma coisa de realmente irreversível aconteceu em – ou por causa do – 25 de Abril de 1974, foi a independência das

nossas colónias. Tudo mais é controverso, aleatório e, embora não o desejemos, até reversível" (pp. 258-59). Apesar disto, Portugal nunca assumiu verdadeiramente o seu passado colonial: de nação colonizadora sem mácula, segundo a narração ideológica do salazarismo, transformou-se rapidamente, após o 25 de Abril, em nação exemplarmente descolonizadora, como se o colonialismo português fosse um mero acidente histórico cujos traços era necessário apagar o mais rapidamente possível da memória histórica.

A ideologia salazarista foi a principal responsável pela ocultação do 'facto colonial'. Em "Mitologia colonialista e realidade colonial", escrito nos anos 62-63 do século passado, Eduardo Lourenço ousa mesmo dizer, sem paradoxo, que este mesmo 'facto' se revela aos colonialistas convictos precisamente pela sua "mesma ocultação" (p. 94). Os poucos beneficiários do colonialismo, uma elite retrógrada que via nas colónias e, sobretudo na mais rica delas, Angola, um mero mercado protegido para as exportações de uma economia arcaica e subdesenvolvida em termos europeus, partiam do princípio de que Portugal não possuía colónias, mas províncias ultramarinas, o que desde logo impedia o reconhecimento da autonomia do outro, ou seja, do direito à autodeterminação dos povos coloniais que não tinham outra alternativa senão o de serem portugueses. Na realidade, na ideologia salazarista, o colonialismo era um lugar ausente, uma espécie de não lugar, pelo que, como afirma o ensaís-

ta em "As contradições da mitologia colonialista portuguesa", escrito em 1961, no rescaldo da rebelião africana em Angola, a miscigenação ou plurirracismo que, segundo os cânones do luso-tropicalismo do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, caracterizava o império colonial português e constituía a sua 'diferença específica', não passava de mais uma forma de anular a autonomia e dignidade do outro: "A política de força que ele [Salazar] apregoa ... é um absurdo como absurdo é também esse ideal 'integracionista' pregado por quem nada fez de decisivo enquanto era tempo para o realizar, nem a sério pensa realizá-lo, pois nada mais propôs de positivo do que converter Angola e Moçambique em outros tantos Portugais, ou melhor, nem sequer isso, pois declara que já o são, o que nem um cego pode acreditar" (p.80).

A mitologia colonialista do salazarismo apenas podia conceber a rebelião anticolonial como uma ação terrorista fomentada por obscuros interesses estrangeiros, pois para ela não era concebível que os escravos se pudessem emancipar. Toda esta denegação do facto colonial, que perdurou sem problemas e sobresaltos de maior durante 48 anos, condicionou, como não poderia deixar de ser, a própria descolonização portuguesa, incapaz de assumir verdadeiramente o peso de uma herança histórica que continuou sepultada numa espécie de limbo. Neste sentido, escreve Eduardo Lourenço em 24 Abril de 1984: "Dez anos bastaram para redu-

zir a conto de fadas a cruzada de 1961-74 (sem falar das do fim do século XIX e começos do século XX), a legítima rebelião africana contra a arcaica prepotência branca, como para esquecer, o próprio futuro que nela se gerava em «destino retornado»: não houve nada, não se passou nada, apenas um lamentável mal entendido, em vias de total resolução” (p. 264). Eduardo Lourenço não contesta nunca a necessidade da descolonização, tanto mais que a considera provavelmente como o único acontecimento irreversível do 25 de Abril. Contesta, sim, não tanto a forma como esta se processou, mas o facto de ela surgir não como a “irrupção daquele espaço de liberdade mental e moral que nos permite olhar-nos sem complacência nem pânico, espelho da nossa vera realidade”, mas apenas como “uma perturbação acidental do nosso viver sonâmbulo” (p. 65). À parte uma excelente série documental televisiva assinada por Joaquim Furtado, não se escreveu nenhum livro branco (ou negro) sobre o colonialismo português e os ensaios críticos são praticamente inexistentes ainda hoje, 40 anos depois. Eis como a hiperbólica ficção imperial salazarista, a ficção de um império demasiado grande para que fosse habitado por nós e, justamente por isso, como refere perspicazmente Eduardo Lourenço, um império “sem sujeito” (p. 269), se transmuta no império de uma ficção marcado pelo recalçamento e denegação, que nos impede de assumir crítica e conscientemente o nosso passado histórico, como se aquilo que realmente aconteceu não fosse um problema: afinal não se passou nada e, se nos projetarmos nos tempos que correm, até talvez o 25 de Abril não tenha realmente acontecido.

Joaquim Jorge Veiguiinha

Nº4 set.2014

SUMÁRIO



4. Editorial. António Avelãs

5. Dossier. 20 anos da Declaração de Salamanca

6. Mudam-se os tempos, reafirmam-se as vontades. David Rodrigues

9. Para celebrar Abril. Sérgio Niza

12. Em busca de alternativas para a segregação escolar. Sérgio Niza

14. Declaração de Salamanca 20 anos depois. Isabel Brites

20. Um recuo de mais de 40 anos. Entrevista com Maria Bénard da Costa

22. Cidadania

0 regresso do religioso.

Joaquim Jorge Veiguiinha

23. Escola/Professores

23. Falta de respeito e irresponsabilidade política na colocação dos docentes. Anabela Delgado

24. Escolas especializadas de ensino artístico

25. Prova de avaliação de conhecimentos e capacidades. António Avelãs

26. Cimeira da Frente Comum

27. Contrato Coletivo de Trabalho do Ensino Particular

28. Help! The government is trying to kill science in Portugal!.

Manuel Pereira dos Santos

30. Departamento de Professores e Educadores Aposentados

31. Dia Mundial dos Professores. António Avelãs

32. Opinião

Manuais Escolares. Manuel Grilo

33. Aos Sócios

37. Consultório Jurídico. Fátima Anjos

Formas de Extinção do Vínculo de Emprego Público



ficha técnica:

Diretor: António Avelãs . Chefe de Redação: Manuel Grilo . Conselho de Redação: Luis Viana, Joaquim Veiguiinha, Rolando Silva, Miguel Reis, Isabel Pires . Redação: Lígia Calapez (Jornalista). Fotojornalista: Paulo Machado . Design Gráfico e Paginação: Dora Petinha .Capa: Dora Petinha sobre foto SPGL Composição: Luísa Pereira . Revisão: Luísa Pereira . 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.



António Avelãs
DIRETOR ESCOLA INFORMAÇÃO

Por que insistir nas Contratações por Escola?

A

ideologia que professamos traduz o modo como nós gostaríamos que a realidade fosse. E militantemente procuramos que a realidade se transforme (ou se mantenha) para que o nosso desejo, mesmo que racional, se concretize. Mas se há coisa que a história nos ensina, é que dá sempre mau resultado deturpar a realidade em função das ideologias ou, mais prosaicamente, em função do que proclamamos como “os nossos princípios”.

Nuno Crato está convencido de que é necessário substituir o processo “centralizado” da colocação dos professores conferindo a cada escola o poder de selecionar os seus docentes. A experiência destes dois últimos anos “mostra” porém que a colocação por escola é muito mais ineficiente do que a colocação por concurso nacional. Há dois anos, as arbitrariedades cometidas pelas direções das escolas/agrupamentos,

traduzidas sobretudo nos critérios específicos de cada escola considerados para a graduação dos professores, obrigaram o próprio MEC a considerar ilegal um bom número de colocações obtidas por “colocação por escola”. O recurso aos tribunais por parte de alguns “visados” permitiu-lhes contudo suspender a decisão do MEC e continuarem num lugar que, com forte probabilidade, ocuparam ilegitimamente. Este ano a situação parece ter-se agravado: escolas/agrupamentos há em que critérios tão específicos permitem que docentes com muito menos tempo de serviço ultrapassem às centenas (ou mesmo milhares) candidatos com muito maior graduação profissional. Obviamente que são critérios “com fotografia”, como se costuma dizer. De há uns anos a esta parte tem ganho espaço o mito da “autonomia das escolas”. Em seu nome, as escolas com “autonomia” – entendida como uma distinção e cada vez em maior número – e as Escolas/Agrupamentos designadas por Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) têm sido afastadas do concurso nacional de contratação dos professores. Têm direito a selecionar os seus docentes. A prática mostra que este processo se tem revelado prejudicial para essas mesmas escolas que, na maioria dos casos, têm os docentes colocados mais tardiamente e escolhem entre os que não conseguiram ser colocados no concurso nacional... Isto é, não escolhem nada, a não ser os horários “reservados” para os seus amigos (que obviamente serão sempre os melhores professores do mundo...)

Se Nuno Crato não sobrepusesse a sua ideologia (ou os seus princípios) à realidade, reconheceria que o melhor para o país e para as escolas era aperfeiçoar o concurso nacional e fazer dele o modelo de colocação dos docentes, deixando a colocação “por escola” para casos pontuais. O seu espírito messiânico de grande descentralizador (lembramo-nos da sua vontade de fazer implodir o ministério) leva-o porém a prometer o impossível: garante que vai credibilizar as colocações por escola.

O princípio de que é útil que cada escola possa escolher os seus professores é teoricamente defensável. Mas a história destes dois anos parece evidenciar que esse modelo não é aplicável no contexto português. Pelo menos por enquanto. Perante um conjunto de candidatos a um lugar numa escola, com que critérios é que ela faz a sua escolha? Primeiramente “por conhecimento pessoal”, talvez por “recomendação” do presidente da câmara e da freguesia que garantirá a qualidade do amigo, talvez pela Escola onde o candidato se formou, ou por morar mais perto... Idealmente até podemos admitir que exija aos candidatos provas práticas: dar aulas durante uns dias rotativamente a ver quem é o melhor...

Por outro lado, face à dificuldade de conseguir um lugar numa qualquer escola, o candidato ver-se-á obrigado a apresentar a sua candidatura a dezenas ou centenas de escolas, num processo infernal de entrevistas, de deslocações, de apresentação de currículos... (o que já hoje acontece nesta coisa das contratações por escola).

É urgente rever a legislação dos concursos, uma vez que 2015 será ano de concurso geral. A realidade parece impor que se regresse, melhorando, à colocação por concurso nacional para todas as escolas. Pode porém acontecer que a “ideologia” de Nuno Crato se sobreponha e ignore a realidade. Provavelmente teríamos um ano ainda com maiores complicações nas colocações do que este. É que a realidade tem mesmo muita força.



Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO ONLINE N.º 4 setembro 2014

■ 20 anos da Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca é clara: “As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”. 20 anos depois, qual é a realidade?

Da análise aprofundada, patente neste Dossier, o que ressalta é o enorme recuo que hoje se vive em Portugal. Um recuo filosófico, sociológico e civilizacional, como destaca nomeadamente Isabel Brites.. ■

Declaração de Salamanca: “mudam-se os tempos, reafirmam-se as vontades”

• David Rodrigues

Professor Universitário . Presidente da Pró-Inclusão/ Associação Nacional de Docentes de Educação Especial

1.

20 anos depois...

Comemora-se este ano a passagem de 20 anos sobre a assinatura por parte de Portugal da [Declaração de Salamanca da UNESCO](#). Portugal foi um dos subscritores deste documento que foi aprovado por aclamação na sessão que a UNESCO realizou em Salamanca em 1994.

Passados estes 20 anos é tempo de voltar a olhar para este documento e, sobretudo, fazer um balanço do que se conseguiu e do que não se conseguiu após nos termos comprometido a fazê-la cumprir. Por isso dizemos antes de mais que é tempo de comemorar Salamanca. “Comemorar” é, etimologicamente, “lembrar em conjunto”. Na verdade, as organizações e as pessoas que promovem e aderem a esta comemoração comemoram Salamanca TODOS OS DIAS, há muitos anos... Comemorar é, portanto, uma forma de reafirmarmos os nossos compromissos e de lembrar aos demais os deles.

Antes de mais cabe lembrar que a Declaração de Salamanca não é um texto isolado; é antes o culminar de várias contribuições que começam, pelo menos, com a [Declaração Universal dos Direitos do Homem](#) que, em 1948 e no seu [artigo 26º](#), proclamava que “**Toda a pessoa tem direito**

à educação. A educação deve ser gratuita pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório (...)”. No parágrafo 2º deste mesmo artigo consta que “A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve **favorecer a compreensão, tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, (...)**”.

Convinha lembrar ainda a [Convenção sobre os Direitos da Criança](#) (NU, 1989) que consagra o Direito a um “*tratamento igual para todos*” e a [Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência](#) (NU, 2006) (56 e 57/2009 da AR e Dec. 71 e 72/ 2009 do PR) que no seu art.º 24º reconhece que “*Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida (...)*”.

Por fim lembraríamos a [Carta Social Europeia](#) (art.º 15 e 17) o [Plano de Ação sobre Deficiência do Conselho da Europa](#) (Linha de Ação 4) e a recomendação do Conselho da Europa

de ([recomendação do Comité de Ministros, CM/Rec,2013,2](#)), “*assegurar a completa inclusão de crianças e jovens com deficiências na sociedade*”. ([CM/Rec.2013,2](#)).

2.

Que traz de novo Salamanca?

A Declaração de Salamanca afirma inequivocamente que “*(...) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades*”.

Esta frase tem uma grande importância porque nos reafirma a necessidade de uma Educação que não ande atrás do aluno nem que caminhe lá longe à sua frente. Fala-nos de uma Educação que se deve adequar ao aluno e capaz de ir ao encontro das suas necessidades. Uma Educação nem à frente nem atrás mas **ao lado** do aluno. Outro aspeto geral em que a Declaração de Salamanca é muito elucidativa é aquele expresso na (citadíssima) frase: “*(...) as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminató-*



Foto cedida por Agrupamento de Escolas de Alformelos

rias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo”. Aqui se verifica que as escolas regulares são convocadas para serem aquilo que por vezes esquecem que são: escolas para todos, escolas efetivamente públicas.

3. Que fizemos para cumprir Salamanca?

A Declaração de Salamanca avança com **7 propostas** aos es-

tados signatários para que possam desenvolver os seus sistemas educativos tendo em conta valores e práticas inclusivas. Vejamos quais são essas propostas e que dificuldades temos tido para as cumprir.

1. Conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respetivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais.

Na verdade os cortes orçamentais que tem havido na Educação têm ainda emagrecido os insuficientes recursos que são postos à disposição da escola para que ela possa desenvolver uma efetiva política de Inclusão. A lista seria longuíssima mas lembraria os

efeitos devastadores que as restrições das “medidas orçamentais” têm originado por exemplo nas AEC, na contratação de professores, nos apoios dos CRI às escolas, na falta de programas para alunos com deficiência depois do 9º ano, etc. etc.

2. Adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo.

As dificuldades de cumprir esta proposta são crescentes: cada dia se conhecem mais justificações que justificam a exclusão de alunos da vida escolar em Inclusão. Por vezes parece que se pensa que a Inclusão é para “os deficientes” tal como a Escola Pública estará destinada para os pobres.

3. *Desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas.*

Existem programas internacionais que procuram facilitar o intercâmbio de experiências mas... os resultados destes intercâmbios têm uma disseminação muito restrita e os seus resultados não são socializados por vezes até nas escolas participantes. Na verdade as más experiências e as más práticas parecem ter uma maior capacidade de disseminação do que as boas.

4. *Estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo.*

Neste aspeto falta ainda cumprir muito caminho para que possa haver uma supervisão e aconselhamento sobre práticas educacionais e ainda uma enorme carência sobre os caminhos que podem ser trilhados na avaliação de alunos com PEI ou com CEI. Continuamos a não entender como é que o recurso à CIF pode proporcionar dados fiáveis para um planeamento educacional.

Temos que pensar a Inclusão a partir da Inclusão: não foi nunca dito que as escolas eram só para alguns, que os transportes eram só para alguns, que os direitos humanos eram só para alguns

5. *Encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais.*

Neste aspeto temos sobretudo nos últimos anos assistido a um movimento extraordinário de pais que têm desenvolvido uma notável atividade associativa e reivindicativa. O que é realmente notável é que os pais se colocam na posição de reivindicar não só uma educação de qualidade para os seus filhos mas uma educação **inclusiva** de qualidade para os seus filhos. Lembro a título de exemplo a concentração nacional de associações de pais e da Pró-Inclusão no dia 9 de outubro de 2013 frente ao Ministério da Educação e a sessão comemorativa dos 20 anos da assinatura da Declaração de Salamanca realizada na Fundação Calouste Gulbenkian a 7 de junho promovida pela “Pais em Rede” e pela “Pró-Inclusão”.

6. *Investir maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspetos vocacionais da educação inclusiva.*

As dificuldades para cumprir esta proposta são conhecidas face à incapacidade de criar um projeto que permita encarar de forma séria, inclusiva e respeitadora os percursos escolares dos alunos após o 9º ano. As famílias e as escolas são atiradas para “terra de ninguém” com um normativo do tipo do 275 A que não tem tido alternativa apesar de um massivo coro de protestos contra a sua exequibilidade. Tem repetidamente sido afirmado que a Intervenção Precoce precisa de uma estrutura e de meios que atualmente não dispõe.

7. *Garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.*

Os modelos de especialização de professores são comandados pelo mercado, contrariam o conhecimento científico sobre a área e precisam urgentemente de uma reconceptualização que traga para os quadros de Educação Especial professores de alta qualidade e com boa formação e que disponham de um bom apoio para desenvolver a sua profissão.

4.

Salamanca hoje

Precisamos de saber que a Inclusão é uma mudança social e educacional que tem múltiplos atores, múltiplos responsáveis, múltiplos contextos e que é preciso que todos façam a sua parte. Isto inclui entre outros, o Estado, o Governo, as escolas, os professores, os pais e a comunidade. Na verdade a inclusão não pode prevalecer nem florescer sem recursos humanos, sem escolas apoiadas para ousar mudanças, sem formação profissional, sem cooperação, sem estreitar ligações entre a escola e a família, sem uma liderança convicta e visionária, sem diferenciação do currículo.

Se estes fatores faltarem ou não existirem em condições de dar uma resposta confiante e capaz à diversidade, a inclusão pode ser tornada impossível, isto é **a inclusão é a primeira vítima da exclusão**.

Temos que pensar a **Inclusão a partir da Inclusão**: não foi nunca dito que as escolas eram só para alguns, que os transportes eram só para alguns, que os direitos humanos eram só para alguns. Por isto deixava um desafio e um convite a todas as escolas portuguesas. Neste início do ano letivo de 2014/2015 que seja colocado à entrada da escola um grande cartaz – obrigatoriamente feito pelos alunos – que receba os visitantes com a seguinte frase:

“O compromisso desta escola é educar todos os alunos, o melhor que todos sejamos capazes”. ■

Para celebrar Abril

• Sérgio Niza

Docente. Pedagogo. Fundador do Movimento Escola Moderna



Foto cedida por Agrupamento de Escolas de Alfornelos

Para celebrar Abril, decorridos 40 anos, impõe-se uma palavra de alegria, por termos podido vivê-los ensaiando a democracia como experiência de liberdade e de luta contra desigualdades sem nome. Mas também, o que pudemos viver como exercício de solidariedade e de afirmação dos valores de uma cidadania comprometida, substância mesma da democracia que cultivamos.

Hoje, porém, uma palavra de alegria convida-nos a uma pausa de perplexa ponderação sobre o presente-futuro em que estamos aprisionados. Abril foi desde sempre, e também, uma promes-

sa por cumprirmos. Que queremos fazer, então, dessa alegria como esperança?

Lembro, primeiro, como educadores profissionais que somos, os caminhos nem sempre dóceis, mas irrecusáveis, do nosso contentamento.

A taxa de escolarização, no que é hoje o 2º ciclo, passou de esse abril de 1974 de 26 por cento de frequência para 95,4 em 2011. O 3º ciclo de 17,8 para 92,3 por cento. O ensino secundário de então com 4,9 para os 72,5 dos anos 2011.

Foi assim. E em 2012 os resultados do PISA colocam Portugal nos valores médios da Europa. Dispomos de uma boa rede escolar, quase toda renovada. Os

professores formam-se hoje com uma habilitação de nível pós-graduado (mestrado) e a escolaridade obrigatória dos alunos estende-se ao 12º ano do ensino secundário, ou até aos 18 anos.

Para os que trabalhávamos na educação nesse Abril que agora recordamos, temos motivos de sobra para exaltar esse salto de passagem da Ditadura à Democracia. Vivemos, desde então, tempos raros de desenvolvimento educativo para os portugueses, como nunca no passado o havíamos conseguido realizar. Galgamos séculos de atraso.

Mas, no dizer de António Nóvoa, “ganhamos a batalha da presença, mas falta ganhar a da aprendizagem” (J.L., 30/04/14).

Satisfizemos o direito ao acesso acelerado das crianças e dos jovens à escolaridade com que nos comprometêramos pela Lei de Bases de 1986, mas o direito à frequência bem sucedida, desse longo e justo período de escolarização, foi um compromisso em que a escola falhou, apesar de tão gigantescos esforços.

É mais uma vez António Nóvoa que lembro: “Quando me perguntam para que serve um professor, respondo: para ensinar os alunos que não querem aprender”. E quem disse isso algum dia aos professores? Talvez cada um de nós o possa repetir a todos os outros, até que o direito ao sucesso nas escolas ajude a cumprir-se Abril.

Neste já longo Abril e com o galope do capitalismo financeiro a comandar e a usar os povos, só uma aliança de direita lhe poderia servir, com toda a complacência de muitos dos portugueses.

É assim que, nos últimos anos, desabou sobre nós a mais acentuada orientação doutrinária das políticas de educação, guiada pelos valores explícitos da economia de mercado: a meritocracia neoconservadora firmada nos anos 80 do século passado.

*nos últimos anos,
desabou sobre nós a
mais acentuada orientação
doutrinária das
políticas de educação,
guiada pelos valores
explícitos da economia
de mercado: a
meritocracia neoconservadora
firmada
nos anos 80 do século
passado.*

Com ela se reforçam todas as mitologias elitistas da tradição escolar do século XIX, onde o insucesso escolar e as vias alternativas e vocacionais (ou duais) secundarizantes garantem o sucesso desse sistema meritocrático que o Ministério da Educação e Ciência agora nos impõe.

Que nos trouxe ainda este governo de direita?

Um dirigismo obsessivo do Ministério acompanhado de uma retórica populista de promoção da autonomia que ninguém consegue enxergar.

Cada professor se sente, cada vez mais, objeto de vigilância sem limites. E para coroar tais políticas de policiamento, cria um regime de *docimocracia*, neologismo utilizado por Rui Grácio para definir uma educação que faz do poderio exaustivo dos exames a espinha dorsal de toda a escolarização.

Tal regime é reforçado por dois outros instrumentos complementares para perversão do sistema educativo.

Por um lado passa-se a oferecer às escolas que consigam diminuir o abandono e assegurem mais sucesso uma percentagem superior de professores, como apoio distintivo do mérito, enquanto as escolas mais fragilizadas passarão a trabalhar sem os apoios reforçados de que precisavam – estas escolas de gente sem mérito.

Por outro lado estimula-se o florescimento exponencial do dispositivo bem antigo das explicações, agora sob feição empresarial e até multinacional, que chamamos de escola sombra. Como, porém, a escola sombra sempre se destinou ao consumo dos bem fadados, já nos podemos deparar com anúncios de peditório nos jornais diários, patrocinados pelo banco do estado. Pedem-nos um euro apenas, para que uma escola sombra para os pobres venha a despontar nas instituições particulares de solidariedade social – a presença das explicações de caridade para o sucesso escolar dos pobres.

Com efeito, metade dos alunos dos cursos científico-humanísti-

cos recorrem a explicações até ao termo do 9º ano, como pode ler-se no relatório da Direção-Geral da Educação *Os cursos científico-humanísticos e o alargamento da escolaridade obrigatória* (p. 39)

Enquanto 55% dos candidatos aos exames nacionais de acesso à universidade tiveram explicações entre o 10º e o 12º anos, segundo o relatório para a União Europeia de Mark Bray da Universidade de Hong Kong.

Agora, com as explicações para os pobres, nos lugares para os pobres, subirá a parada. Se a crise prosseguir, que haja alguém que tenha a coragem de obrigar os cidadãos estudantes a optarem por apenas um sistema: o da escola luz ou o da escola sombra.

O que continua a ser intrigante é que uma escola precise sempre de uma outra oculta, em paralelo, para conseguir ensinar uma criança.

Não pretendo ser exaustivo na enumeração do que alguns governantes chamam de uma revolução da nova direita na educação. Eles julgam mesmo ter mudado tudo, quando nessa regressão cristalizam os fantasmas com que sempre se debateram nos seus agitados pesadelos infantis.

Limitar-me-ei, porém, a lembrar mais três temas da revolução deles, por fazerem parte das minhas preocupações de sempre.

Um respeito à nova organização gerencial dos agrupamentos de escolas, com uma média de 1152 alunos por agrupamento, enquanto as normais escolas dos países da OCDE atingem apenas 546 alunos em média. Acresce que o regime patriarcal dessas monstruosas empresas nasceu e expandiu-se, esmagando as escolas e a sua identidade. Como a história da humanidade é estranha a estes senhores, todos poderemos vir a pagar caro tais desmandos. Antes de tudo pagaremos com a suspensão da democracia no âmago da educação, da formação para a honradez democrática, a da reciprocidade moral que lhes é estranha.

Outro, lembra o retrocesso ope-



Foto cedida por Agrupamento de Escolas de Alfovelos

rado nos regimes de formação de professores, reconcentrando-os ainda mais na crença de um maior domínio científico dos conteúdos académicos, continuando-se a desprezar os saberes da profissão e das práticas sociais da docência, expulsando assim a profissão da formação de professores.

A formação continuada, essa, está a caminho de um arremedo, um colecionismo de reciclagens académicas.

Por fim, a forma pouco séria como desenterraram aquilo a que eles e os empresários chamam (desde o Presidente da República aos Empresários pela Inclusão) de inclusão social. E nós, do MEM, que nos batemos desde sempre contra a exclusão educativa, isto é, social, não sabemos agora por que nos roubam tão descaradamente as palavras que nos serviam para devolver a esperança e reunir grupos sociais mais acolhedores e solidários na educação, isto é, mais inclusivos.

Aquilo a que chamam políticas públicas de educação especial, os discursos cautelosos de alguns dos nossos amigos, a recomendação do CNE e outras agitações re-

centes parecem referir-se a duas questões enganosas:

1) A aplicação “pelo primeiro país ocidental” (Relatório CNE, 2014, p. 16), Portugal, da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde, por parte dos professores, com o silêncio da Ordem dos Médicos, perdeu a sua credibilidade para eleger as crianças e os jovens com “incapacidades permanentes” para poderem dispor de recursos humanos e materiais especiais e complementares. A rotina deixou escapar, para o âmbito da educação especial, muitos alunos que não tinham necessidade de ser classificados. Esse inflacionamento, dizem-nos, agora, terá de ser reparado. Deverá ser eliminado, dizemos nós, com o respetivo instrumento de classificação do campo médico, uma vez que o olhar educacional se deve recentrar no currículo educativo, como aprendemos desde meados do século passado, e não nas taxonomias da saúde.

2) A extensão da escolaridade

obrigatória até aos 18 anos veio criar novas oportunidades ao mercado e às instituições supletivas de solidariedade, para que possam agora reaver, finalmente, os seus clientes, seguindo a melhor doutrina neoliberal do estado. Muitos dos cidadãos, com necessidades especiais, que por direito frequentam as escolas públicas, virão provavelmente a ter de utilizar esses serviços privados especializados, como via única ou como complemento da sua educação e formação. Assim retornaremos aos meados do século que passou. Este Abril que celebramos, 40 anos depois, pede mais do que um grito de protesto. Neste tempo da decadência de Abril e da ocultação dos bens da democracia, teremos que lembrar, sem sossego, que é urgente democratizar a democracia. Com a educação, havemos de fazê-lo também, com um contributo forte de uma cultura democrática de educação que vimos construindo sem descanso. ■

Publicado na Revista Escola Moderna nº2, 6ª série . 2014)

Em busca de alternativas para a segregação escolar

• **Sérgio Niza**

Docente. Pedagogo. Fundador do Movimento Escola Moderna

É altura de recordar com algum desalento, mas com renovada determinação, o choque que foi para nós, no MEM, a decisão que o governo de então tomou para instituir uma fileira paralela de escolarização para os alunos que precisavam de um ensino mais atento e diferenciado no interior das suas turmas de ensino regular.

Essas turmas especiais foram criadas em Abril de 1996. Eu próprio, ao tempo presidente da direção do MEM, tive reuniões de esclarecimento e enviei cartas a vários membros do Estado após longo debate no interior do Movimento.

O dispositivo das turmas especiais de currículo alternativo veio a ser reforçado por despacho normativo de 2006 (nº 1/2006 de 6 de janeiro) passando a designar-se por *turmas de percursos curriculares alternativos* (PCA). O termo *percursos* marcava já o que veio a acontecer, isto é, “um aluno, depois de ingressar numa destas turmas, raramente regressa ao ensino regular” (p. 75).

Estou a citar uma das conclusões do estudo sobre o impacto das turmas com percursos curriculares alternativos no ensino básico – Relatório de Avaliação, publicado em maio passado, pela Direção Geral da Educa-

ção e coordenado por Teresa Seabra.

Recordo, para que possamos dar continuidade à reflexão crítica e aos nossos deveres de intervenção e de cidadania, que os governos que produziram esta, como outras medidas políticas igualmente discriminatórias, pretenderam convencer-nos, por demagogia ou ignorância, que elas “se inscrevem no quadro das preocupações com a igualdade de oportunidades proporcionada pelo sistema educativo, traduzido na equidade e na inclusão que este deve assegurar” (p. 8).

Estamos, portanto, confrontados com uma história contada do avesso.

Acontece que a constituição destas turmas de percursos curriculares alternativos se destina, como consta do despacho normativo, a alunos com 1) insucesso escolar repetido, 2) problemas de integração na comunidade escolar, 3) risco de marginalização, exclusão social ou abandono escolar, ou ainda, que 4) registem [outras] dificuldades condicionantes da aprendizagem.

Como resultado da avaliação agora feita pela administração do estado a partir das medidas tomadas em 2006, ficamos a saber, entre outras coisas, que essas turmas reduzidas produzem uma “elevada taxa de insucesso escolar (reprovações

ou abandono); agravamento dos comportamentos de indisciplina; elevada percentagem de alunos com baixa assiduidade” e a sua integração nessas turmas especiais “não se traduz em recuperação das aprendizagens [sendo] residual o reingresso no ensino regular” (p. 76).

Com efeito, “as taxas de aprovação situam-se na generalidade dos casos, abaixo da média (do país, da região ou da escola) [sendo que], a grande maioria dos alunos em turmas PCA não realizou provas de aferição por ter faltado às mesmas” (p.76), consta que, em escolas várias, estimulados pelos próprios professores.

Cerca de metade dos alunos prossegue a escolaridade por vias vocacionais ou profissionalizantes, também alternativas, e apenas dezanove por cento regressa posteriormente, ao ensino regular.

Mas a informação mais surpreendente é a de que trinta por cento dos alunos que ingressam nessas turmas especiais, nunca tinham tido reprovações, trinta e cinco por cento apenas tinham uma reprovação e os restantes trinta e cinco por cento tinham mais do que uma reprovação (como consta das conclusões do relatório na página nº 75).

Para que servem, então, estas formas de segregação dentro das escolas, se, para além de tudo isto, se mantém, em algu-

mas escolas a percepção explícita de que essas turmas e os alunos que as constituem passam a ser olhadas com uma conotação negativa, e os próprios professores se sentem excluídos por nelas lecionarem. Atente-se a um dos depoimentos de uma professora: “A exclusão manifestou-se mais através dos professores do que dos alunos em si (...)”. (DT3_AE3, p. 45).

É por tudo isto que se impõe recordar-vos aquilo que, em nome do MEM, pude antecipar sobre os efeitos destas formas de discriminação, na carta que, em 5 de junho de 1996, enviei à Secretária de Estado de Educação e Inovação de então, a propósito da criação dos currículos alternativos:

1. *Todas as turmas especiais estigmatizam socialmente os alunos que as integram e, até, os professores que as sustentam, como se tem provado em estudos recentes feitos nos Estados Unidos da América.*

2. *Os estudos comparativos dos anos setenta, para avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem e com problemas de comportamento, segregados em classes especiais, relativamente a outros alunos com as mesmas características integrados em turmas regulares, cedo provaram que o rendimento escolar sobe com a integração e os níveis de socialização são muito superiores. Esses efeitos têm-se atribuído, nos últimos anos, à auto-estima dos alunos, ao reforço da identidade, às expectativas dos professores e à interação cooperativa dos seus pares.*

3. *Os estudos financeiros de custo-benefício dos sistemas de ensino paralelos, iniciados igualmente nos anos setenta, vieram a mostrar, repetidamente, os elevados custos de tais medidas e a reduzida eficácia dos esforços nacionais para garantirem o sucesso escolar. Os*

estudos posteriores de impacto social revelaram, conseqüentemente, efeitos de desintegração social e efeitos colaterais de delinquência inquietantes.

4. *A esperança numa integração social dos cidadãos de diferentes culturas, regiões, etnias e origens sociais decorre hoje mais acentuadamente dos esforços que tivermos sabido fazer para a integração escolar e educativa. Justamente porque a escola tem transformado sistematicamente as diferenças sociais iniciais em desigualdades escolares que produzem e justificam as futuras desigualdades sociais.*

5. *O esforço histórico para normalização da vida e para a integração escolar e social das pessoas em desvantagem social ao longo de todo o século XX é uma notável epopeia de mudança do modelo médico-pedagógico estigmatizante para a construção de um modelo educacional de integração, com progressos espectaculares a partir dos anos oitenta, a caminho da Declaração de Salamanca, de 10 de Junho de 1994, assinada por Portugal, com 91 outros estados soberanos e 25 organizações internacionais. Aí se declara que “a inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao disfrute e exercício dos direitos humanos”. Aí se lembra que “a reforma das instituições sociais não é somente uma tarefa de ordem profissional, depende acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade”, inclusive os que nela exercem o poder de decidir da inclusão ou exclusão dos cidadãos. Aí se afirma que “O mérito das escolas inclusivas que nos comprometemos a desenvolver não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças, a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da*

modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas”. Aí se confirma, finalmente, no ponto 29., respeitante à versatilidade do currículo, que “As crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um currículo diferente. O princípio orientador será o de fornecer a todas a mesma educação, proporcionando a assistência e os apoios suplementares aos que dele necessitem”.

Volvidos tantos anos é altura de, também nós, procedermos a um balanço crítico e profissional das políticas e dos dispositivos escolares de obstrução aos valores e direitos democráticos dos alunos, isto é, das formas como constantemente agimos, escamoteando a nossa parte de vida nas escolas. ■

“O mérito das escolas inclusivas que nos comprometemos a desenvolver não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças, a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas”

Declaração de Salamanca 20 anos depois

• Isabel Brites

Docente de Educação Especial, Grupo 910

Começa a tornar-se um lugar-comum a afirmação, cada vez mais facilmente comprovável, de que o grau de desenvolvimento das sociedades se reflecte na qualidade da educação que promovem. Conhecemos isto da forma mais amarga para nós, enquanto país e enquanto povo. Mas arriscamo-nos a dizer que, quando se trata de deficientes ou de outros grupos sociais minoritários, mais vulneráveis e carenciados, não é só o nível de desenvolvimento da sociedade que se pode medir. O atendimento que lhes é dado, a forma como são tratados, traduzem igualmente o grau de consciência cívica e moral de um povo, e são sintomáticos quer do seu nível civilizacional quer dos valores que perfilha.

Qualquer sociedade foi, ou é, constituída por alguns membros mais capazes e outros menos capazes, considerando a componente média maioritária, requerendo estas providências específicas desnecessárias à maioria. Daí que a preocupação pela conduta que se afasta da média, da normalidade, tenha sido uma constante histórica, embora nem sempre definida com grande rigor conceptual, já que os conceitos de norma e de normalidade não são realidades objectivas e estáveis nem têm entidade própria, antes são produto das representações mentais dominantes em determinada sociedade, num dado tempo e num dado espaço, o que leva a que a classificação/categorização

dos indivíduos varie segundo as sociedades e os diferentes contextos históricos. As actuações mais ou menos marginalizadoras das pessoas face àqueles que se afastam da norma foram e são ditadas pela valoração negativa da diferença e não pela diferença em si. O contexto sociocultural é, portanto, um factor a ter em conta quando se trata de compreender as atitudes face às pessoas “diferentes”, sendo que as expectativas sociais, ou a consciência social dos povos, têm mudado com o decorrer dos séculos. Embora com avanços e recuos esta foi-se progressivamente humanizando, registando-se, em todo esse percurso, influências do pensamento filosófico, do sentimento religioso, da organização política e económica, da cultura, que não impediram que, em certos contextos sociopolíticos, se tenham agudizado e extremado as atitudes em função de certas correntes dominantes. Uma breve abordagem histórica dos conceitos e das práticas permitir-nos-á, com maior propriedade, compreender o momento actual no que diz respeito ao atendimento dos agora designados portadores de necessidades educativas especiais.

No período até à Idade Média, quando predominava o pensamento mágico-religioso, o deficiente era visto como um perigo, possuído por um espírito maligno (pessoa sem Deus), tornando-se por isso objecto de temor religioso. Os indivíduos física e psicologicamente mais afectados eram segregados, aniquilados, ou faleciam com pouca idade por não

sobreviverem às condições adversas. Na Idade Média e no Renascimento, com a evolução social, embora a atitude social mais generalizada continuasse a ser a da separação, começam a surgir, em grande parte por influência da Igreja, medidas de protecção, marcadas, desde o século XIV, pela fundação de hospícios e outras instituições puramente assistenciais, onde eram alimentados, vestidos e pouco mais. Já no século XVI, com Lutero e o movimento reformista da Igreja, os deficientes voltaram a ser considerados pessoas sem Deus, e os mais gravemente afectados eram colocados em situação de reclusão em mosteiros, hospitais, centros de beneficência, cárceres, com intuítos meramente segregadores, na mesma linha de actuação típica das práticas medievais.

Com o Renascimento surge um novo interesse pelo estudo do homem. Neste período, identificado por alguns teóricos com o romper das trevas, dá-se a ruptura inequívoca com o período cultural precedente. Vive-se a omnipotência do homem, autónomo, criador do seu próprio mundo. Este interesse pelo estudo e exaltação do homem reflecte-se, como não podia deixar de ser, no estudo da deficiência e na educação dos não-normais, desenhando-se uma nova concepção da pessoa com deficiência, perspectivada em torno de uma ideia nova: a sua emancipação. No campo da ciência surgem obras de grande alcance e, ainda no séc. XVI, acontecem em Espanha as primeiras experiências pedagógicas e edu-



Foto cedida por Agrupamento de Escolas de Alfornelos

cativas a favor dos deficientes sensoriais – surdos e cegos. E no início do séc. XVII começa a ser atribuído valor ao trabalho produtivo dos deficientes. Em Portugal, nomeadamente, foi ordenada em lei a necessidade de se tornarem aprendizes de actividades artesanais, à excepção daqueles que de forma alguma pudessem trabalhar. Com a industrialização, a necessidade da sua força produtiva viria a permitir-lhes uma certa emancipação, que por sua vez impulsionaria o processo de reconhecimento de alguns direitos de cidadania.

O século XVIII e o Iluminismo, ao contrário do que seria de esperar, trouxeram consigo uma enorme contradição. O Século das Luzes, o período da Razão, que deveria ter significado a libertação de todos os homens, afastou e segregou todos os que revelavam ausência dela (razão), em qualquer das suas formas – lógica, política, moral. Os deficientes

mentais que conseguiam sobreviver eram encerrados em orfanatos, prisões e outras instituições do Estado, como tão bem documenta Michel Foucault, onde recebiam pior tratamento que no século anterior. Eram compulsiva e indiscriminadamente internados todos os que não participavam da razão universal. Mas o pensamento filosófico de Locke, afirmando que ninguém nasce com ideias inatas e negando qualquer dogma ou doutrina, e a filosofia de Rousseau, com a publicação da sua obra “O Emílio”, viriam a criar as pré-condições necessárias a uma nova mudança nas atitudes sociais. Situava-se aqui a contradição do Iluminismo, na existência de duas linhas de pensamento opostas, de duas filosofias diferentes no que respeitava aos deficientes, à sua aceitação e à sua educação: por um lado, a exaltação dos favorecidos pela razão, com menosprezo pelos que dela eram destituídos; por outro, uma corrente pré-romântica em

torno da esperança no homem, que transmitia um novo optimismo relativamente ao seu potencial bom e ao ideal de perfeição da sociedade, onde todos tinham lugar, mesmo os deficientes. Esta corrente, estes ideais, viriam a influenciar decisivamente os pioneiros da educação especial. Não surpreende, portanto, que seja no séc. XVIII que se dão os primeiros passos e se desenhe, como campo de estudo, a pedagogia curativa e terapêutica, mais tarde designada como pedagogia especial. Louis Braille, em França, Pestalozzi, na Suíça, e em Portugal Jacob Rodrigues Pereira, são alguns dos iniciadores deste movimento que negava meios coercivos e apelava ao amor e à atenção do mestre para aumentar o interesse, a confiança e o ânimo dos seus discípulos. O carácter assistencial das acções dirigidas aos deficientes vai, assim, dando lugar a intuitos educativos. Mas também aqui, e uma vez mais, os primeiros serviços conhecidos

para a educação de deficientes resultam de iniciativas da Igreja.

No século XIX, com a afirmação do positivismo/cientismo, desenvolvem-se e realizam-se os pressupostos científicos e socioculturais que levam o tema da pedagogia especial a ser incluído, definitivamente, no campo da Pedagogia. O início da educação especial propriamente dita vai ter início em França, logo no início do século, com a tentativa científica de Itard para educar, pelo treino, um deficiente mental profundo Victor, o selvagem de Aveyron – naquilo que é geralmente entendido como o início da educação especial. Inicia-se então, com Itard mas também com Seguin e Bourneville, um trabalho educativo, científico e sistematizado, embora dirigido essencialmente para as deficiências evidentes: a cegueira, a surdez, a debilidade profunda, com a abertura das primeiras escolas especiais para cegos, surdos e débeis mentais. Opera-se a construção de uma pedagogia especial, numa fase de grande optimismo e euforia, na qual predominava o pensamento generoso de que todas as crianças eram educáveis e que podiam melhorar, mesmo se até certo ponto. É neste período que se começa a ultrapassar a fase médico-assistencial pura e se passa a encarar a educação especial no verdadeiro sentido da expressão. O objectivo principal da grande maioria dos seus pioneiros era que o deficiente pudesse tomar o seu próprio lugar na sociedade como membro activo.

Entretanto, o começo da industrialização e a sua exigência de um melhor apetrechamento e uma melhor educação das classes trabalhadoras, leva a que surja uma movimentação social em torno da reivindicação de uma escola para todos e da obrigatoriedade escolar. A maioria dos países tinha, nesta altura, um sistema de ensino dependente da Igreja que, pouco a pouco, foi perdendo a sua hegemonia em favor da escola pública. Mas, na sua primei-

ra fase, a educação pública não dava atenção aos problemas dos deficientes. Teve de ser de novo a Igreja a, paulatinamente, os ir admitindo nas suas escolas. Ou seja, com a obrigatoriedade do ensino reforça-se a construção de uma prática escolar segregadora, e o século XIX, paradoxalmente, veio a revelar-se como a época áurea da institucionalização, que haveria de se estender até à segunda metade do século XX. São as escolas especiais e as classes especiais que começam a proliferar. Entretanto, algumas destas experiências, nomeadamente as realizadas em França, então na vanguarda, porque demasiado ambiciosas ou por falta de condições de funcionamento, redundaram em fracassos, assistindo-se a um novo recuo nas atitudes sociais: a educação em pequenas e agradáveis instituições, como as preconizadas pelos pioneiros da educação especial, deu lugar à criação de asilos e grandes centros, verdadeiros depósitos de crianças, onde se acentuou de novo o carácter assistencial e proteccionista. Paralelamente ressurgem antigas perspectivas, como a ideia da irrecuperabilidade do deficiente, fortemente influenciada pelo surgimento da genética e pela teoria da evolução de Darwin, que defendia a extinção das espécies mais débeis e mal preparadas. Não esqueçamos, neste ponto, que o movimento em favor dos deficientes se revestia, então, de um carácter médico-terapêutico, normalmente encabeçado por médicos. Daí a grande importância dada aos factores de ordem biológica.

Ao defender-se que, embora com respeito pelo limite das suas potencialidades, o individuo deficiente é sempre susceptível de educação, está-se no dealbar de uma nova atitude social que já contém em si a ideia de integração. Na primeira metade do século XX, e até ao final da década de 60, surgem as bases ideológicas e políticas para outra mudança conceptual profunda, ao nível da compreensão dos individuos com

necessidades especiais, que vai desembocar na era da chamada normalização. Iniciam-se importantes mudanças das práticas e das políticas relacionadas com a educação especial, acentuando-se a tendência de retirar do domínio médico grande parte dos individuos distribuídos por diferentes categorias de excepcionalidade, colocando-os sob tutela da educação. Esta transferência de responsabilidades, lenta mas progressiva, trouxe como consequência imediata o incremento de programas educativos para os alunos com necessidades especiais, embora se mantivesse a ideia de os manter à parte do sistema educativo geral, o que se reflectiu no tipo de instituições criadas para lhes dar resposta. Mas as classes especiais entretanto criadas para todos os tipos de deficiência depressa se desvirtuaram e passaram a receber todo o tipo de crianças que não satisfaziam as necessidades do sistema educativo e não tinham outro lugar para ser colocadas. Começa a questionar-se a separação entre um sistema educativo especial, para alunos especiais, e o sistema educativo regular, para alunos normais, polémica que se manteve durante décadas, recolhendo argumentos e defensores de uma e outra tese. No entanto, a crise económica e a prevalência dos interesses económicos levaram à coexistência das duas modalidades de atendimento e à criação, na maioria dos países, de um sistema misto.

A segunda metade do séc. XX caracteriza-se por um enorme desenvolvimento da educação especial, quer em quantidade (aumento de verbas e do número de professores envolvidos) quer em qualidade, pela diversidade e complexidade de respostas e medidas. Aos poucos, a educação especial passa a ser considerada parte integrante do sistema educativo geral. Contribuíram, como facilitadores, para o surgimento desta nova atitude: os trabalhos sobre individuos com desvantagens socioculturais; o questiona-

mento da noção de inteligência entendida como algo fixo e pré-determinado hereditariamente; o reconhecimento do uso abusivo, e muitas vezes inapropriado, dos testes de inteligência, que classificavam e categorizavam os indivíduos, tantas vezes com efeito negativo para o seu auto-conceito e para as expectativas da sociedade; a preocupação crescente com os direitos humanos e o reconhecimento, cada vez maior, dos direitos das pessoas deficientes; o aparecimento de cada vez mais organismos e associações que elaboraram declarações de princípio defendendo os direitos básicos das pessoas com deficiência em todos os aspectos das suas vidas, nomeadamente o educativo.

Entretanto, a aprovação e implementação, por entidades supranacionais, como a ONU, de proclamações relativas aos direitos do homem e da criança, assim como declarações adoptadas por alguns países, como os EUA, referentes aos direitos das pessoas deficientes, contribuíram para criar um caldo de cultura favorável à ideologia normalizadora e integradora. Assim, na década de 70, sobretudo no chamado mundo ocidental, o facto mais significativo para a educação especial foi a incorporação da integração no discurso educativo, entendida como o direito que têm todos os cidadãos, sejam quais forem as suas características ou diferenças pessoais, de desfrutar dos circuitos normais de bem-estar, em todos os âmbitos da vida social. Ao nível educativo as classes especiais, porque estigmatizantes, são abertamente postas em causa (em Portugal terminariam em 1986, sob grande pressão dos professores e dos seus sindicatos representativos, designadamente os que compõem a FENPROF), e o cuidado e a educação das crianças deficientes passa para a escola pública e para a sala de aula comum, através de modelos e com apoios diversificados, tendo por base o princípio do ambiente menos restritivo possível quer ao nível físico, de recursos, funcio-

nal, social e comunitário.

Na Europa, o movimento da integração começou nos países nórdicos – Suécia, Dinamarca e Noruega – na década de 60 do século passado. Na Itália assistiu-se a uma integração mais radical, nas décadas de 70 e 80. Outros países desenvolvidos, como a Alemanha e a Holanda, por exemplo, foram caminhando mais lentamente para a integração, mantendo um sistema misto com estruturas segregadas de grande qualidade. A França, por exemplo, pioneira noutros momentos históricos, foi fazendo uma caminhada mais lenta. Portugal foi pioneiro no que respeita às políticas integradoras. Em 1969 integravam-se já alunos cegos em escolas regulares, a que se seguiram os surdos e os deficientes motores. A integração de deficientes mentais viria a acontecer bastante mais tarde e depois de vicissitudes várias. E ainda nos anos 70 seriam criadas equipas de apoio ao ensino especial integrado, normalmente constituídas por professores especializados.

Particularmente importante, nesta nossa viagem pelo passado, foi o ano de 1978, quando, no Reino Unido, foi publicado o relatório de uma comissão de inquérito sobre a situação das crianças deficientes, em resposta aos interesses de médicos, psicólogos, professores, pais, directores de escolas, responsáveis de serviços sociais, mas também do Estado central. Este relatório, que viria a ser conhecido e difundido como “Warnock Report” (o grupo foi coordenado por Mary Warnock), viria produzir uma grande mudança, nos conceitos como mas práticas. Nada seria como antes. Nele, para além da afirmação de que 1/5 das crianças necessita, em algum momento da sua escolaridade, de alguma forma de educação especial, propõe-se a adopção de um conceito novo – “special educational needs” – traduzido por necessidades educativas especiais ou por necessidades educativas específicas, depen-

dendo dos países e dos contextos, em substituição da categorização por deficiência. E propõe-se também uma mudança de enfoque na análise da problemática da criança, passando a privilegiar-se a vertente educacional em detrimento da médica e/ou psicológica, nomeadamente na elaboração dos programas educativos. Esta mudança viria a ser consagrada em lei em 1981, através do Education Act, a partir do qual serão efectivamente os critérios pedagógicos e a avaliação feita pelos professores nas escolas a definir a acção educativa.

Ao mesmo tempo relativiza-se também o próprio conceito de deficiência, entendido como algo intrínseco à pessoa, imutável e intransponível, no mínimo permanente. Assim, deixa de falar-se de pessoa deficiente e passa a falar-se de alunos portadores, ou com, ou que apresentam, necessidades educativas especiais. Mais uma vez não se trata de uma mera questão semântica ou terminológica: os princípios e os valores subjacentes são agora bem diferentes. Socialmente, e sobretudo na micro-sociedade que é a escola, as pessoas deficientes passam a ser alunos, e as suas necessidades passam a ser educativas, ainda que especiais ou específicas, considerando o

Ao defender-se que, embora com respeito pelo limite das suas potencialidades, o indivíduo deficiente é sempre susceptível de educação, está-se no dealbar de uma nova atitude social que já contém em si a ideia de integração.

o DL 3/2008, ao não reconhecer e tratar de forma diferente a diversidade dos públicos escolares, revela-se mais do que retrógrado, anacrónico.

seu eventual carácter transitório. Ao contrário de outros momentos da história da educação especial e da sua evolução, em permanente mutação, como vimos com frequentes avanços e recuos, desta feita não foi grande a polémica. A emergência do novo conceito foi aceite quase pacificamente, e as NEE foram sendo progressivamente reconhecidas e integradas na legislação de muitos países.

É neste contexto político, cultural, social e educativo que se realiza em 1990, em Jontiem, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, considerada por muitos o momento de ruptura com a educação especial para alunos especiais, posteriormente reforçado em Salamanca, sob os auspícios da UNESCO, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. A Declaração de Salamanca (DS), subscrita pelas 25 organizações internacionais e pelos 92 países presentes, entre os quais Portugal, preconizava a criação de uma escola e uma educação inclusivas, através de várias medidas propostas no seu Enquadramento de Acção, já devidamente elencadas e avaliadas por outros, noutros pontos desta publicação. Outras proclamações de âmbito supranacional, da ONU ou da EU, se lhe seguiram, algumas já neste século, sem no entanto porem em causa nenhum dos novos conceitos paradigmáticos adoptados no final do século

passado: o das necessidades educativas especiais e o da escola inclusiva, os dois indissociavelmente ligados.

Os pressupostos filosóficos de uma escola para todos, ou de uma escola inclusiva, de respeito pelo outro e pelas suas diferenças, de equidade e justiça social, de democracia, de solidariedade, de cooperação e partilha, do reconhecimento da heterogeneidade como factor enriquecedor das sociedades, assentam na diversidade cada vez maior dos públicos que demandam a escola, num momento histórico marcado pelas diversas globalizações. Daí a referência explícita, no princípio orientador do Enquadramento de Acção apresentado em Salamanca, às crianças com deficiência e às sobredotadas, às crianças de rua e às que trabalham, às crianças de populações remotas ou nómadas, às crianças de minorias étnicas, linguísticas ou culturais, bem como às crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Para todas se preconiza, como princípio fundamental das escolas inclusivas, que aprendam juntas, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, acrescentando que estas escolas devem garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e da cooperação com as respectivas comunidades. Em suma, de um conjunto de apoios e de serviços que satisfaçam o conjunto das necessidades especiais dentro da escola.

Aqui chegados, talvez seja o momento de retomar a questão inicial – Declaração de Salamanca, 20 anos depois – em jeito de balanço e no que a Portugal diz respeito.

Em nossa opinião, o vigésimo aniversário da Declaração de Salamanca, que este ano se celebra, acontece entre nós num dos momentos mais recuados, do ponto

de vista cultural, social, educativo, filosófico, vividos no seio do que entre nós se convencionou chamar Educação Especial, entendida como o apoio a crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais, deficientes ou não. Não baseamos esta nossa convicção na falta de respostas educativas e formativas adequadas, quer se trate de estruturas de atendimento, recursos materiais e humanos, colocação tardia ou não colocação de professores especializados, falta de formação de todos os outros nesta área, falta de autonomia das escolas, inexistência das necessárias flexibilidade curricular e diferenciação pedagógica ... queixas que, sendo já velhas, não perdem actualidade nem relevância, sobretudo quando agudizadas pela “crise”. Baseamo-nos em algo que consideramos muito mais profundo e insidioso, algo que tem vindo a minar o caminho definido em Salamanca e em Jontiem. Referimo-nos a algumas medidas políticas tomadas nos últimos anos, sobretudo ao nível da política educativa, e noutras não tomadas. Algumas basilares e essenciais a uma escola verdadeiramente inclusiva, que se adapte a todos e a todos inclua, outras que não fazem senão pôr isto em causa.

No que respeita a medidas não tomadas, não queremos deixar de referir a tentativa frustrada de publicação do Ante-projecto de Decreto-lei da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo, em 2005. Já esquecida por muitos, esta medida legislativa, que de tão recuada e inadequada fez reagir todos – professores, pais, associações representativas, políticos, “opinion makers”... e levou ao seu veto pelo Presidente da República, deveria ter-nos deixado mais atentos ao que aí viria. E o que veio, em 2008, foi o Decreto-lei 3/2008, que adiante retomaremos.

No que consideramos erradamente feito incluímos a revogação, sem substitutos à altura, do De-

creto-lei 319/91, de 23 de Agosto, que decretou a substituição dos critérios médicos pelos pedagógicos na definição das respostas educativas para os alunos portadores de NEE, bem como a do Despacho 105/97, de 1 de Julho, que regulamentava as funções dos docentes de apoio educativo, aqui considerados já não como especialistas que compensam mas como consultores de apoio junto dos professores do ensino regular e rectaguarda das escolas no seu todo, incluindo professores, alunos, famílias e decisores (directores).

Mas porventura a medida política mais grave porque mais recuada, ao nível conceptual e ao nível operacional, foi, em nossa opinião, a publicação do Decreto-lei 3/2008, que aparece não só ao arrepió de tudo o que a Declaração de Salamanca preconizava como, não só não indo ao encontro de uma escola e uma educação inclusivas, vai longe no seu recuo temporal (pelo menos 30 anos), até ao momento em que imperava a categorização médica e/ou psicológica; em que as necessidades especiais dos alunos eram consideradas imutáveis, porque resultantes de deficiências atestadas, logo, de carácter permanente; em que a avaliação pedagógica não era considerada e o papel dos professores de educação especial era meramente compensatório; em que as respostas educativas eram remediativas ou paliativas, não estruturantes; em que as escolas não tinham condições para uma diferenciação pedagógica que garantisse a cada um conforme as suas necessidades e exigisse de cada um conforme as suas capacidades.

Neste processo perdeu a heterogeneidade e a diversidade, ao ignorarem-se os problemas específicos de minorias específicas; perdeu o respeito pelas diferenças de cada um; perderam a justiça e a equidade escolares; perderam a partilha e a cooperação, não só entre alunos mas também entre professores, perdendo assim

o enriquecimento e a formação profissional de todos; e perderam os alunos com necessidades educativas especiais de carácter transitório, sejam elas decorrentes de problemáticas afectivas, emocionais ou relacionais, sejam dificuldades instrumentais, linguísticas, ou decorrentes de problemas de integração cultural. Em consonância, também a colocação de professores de educação especial passou a fazer-se, desde 2006, de acordo com as categorias médicas e os parâmetros da velhinha formação especializada do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira no final dos anos 70 e princípio dos anos 80: deficiência motora, deficiência visual, deficiência mental, deficiência auditiva. E, por mais que se alegue que tal responde a uma velha reivindicação sindical, estamos em condições de garantir que tal não corresponde à verdade: estávamos então na vida sindical activa e não era, de todo, isto o que se pretendia.

Em suma, no seu frenesim de quase revolução cultural, no seu afã de andar para trás no tempo, negando a evolução registada em todo o mundo, no pensamento e nas políticas, assim como o vanguardismo assumido durante décadas por Portugal nos processos integrativo e inclusivo, como podemos concluir da breve leitura histórica aqui feita, o DL 3/2008, ao não reconhecer e tratar de forma diferente a diversidade dos públicos escolares, revela-se mais do que retrógrado, anacrónico. Se não, como entender o retorno à categorização dos alunos tendo por referência critérios de saúde e de funcionalidade, expressos na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da OMS (art. 4º), quando, a nível mundial, a tendência é descategorizar e olhar para a pessoa no seu todo e no seu ambiente, rejeitando olhares parcelares que a descaracterizam?

Mas, aspecto mais negativo ainda, porque completamente se-

gregador, é a institucionalização das Escolas de Referência, das Unidades de Ensino Estruturado e das Unidades de Apoio Especializado. Depois de 30 anos de luta para que cada aluno considerado com necessidades educativas especiais pudesse ser educado no meio menos restritivo possível, na escola do seu bairro, entre a sua comunidade de pertença, surge neste diploma a separação total, recuando ao tempo das classes especiais, e lembrando o dos institutos de surdos e de cegos.

Posto isto diríamos, como comentário final, que 20 anos depois de Salamanca a situação portuguesa recuou a um período anterior a essa época. Recuo filosófico (no pensamento e nos conceitos), sociológico (na legislação e nas práticas), e civilizacional (nos valores e nas atitudes). Quanto mais tempo teremos de esperar para voltar ao ponto de partida? ■

20 anos depois de Salamanca a situação portuguesa recuou a um período anterior a essa época. Recuo filosófico (no pensamento e nos conceitos), sociológico (na legislação e nas práticas), e civilizacional (nos valores e nas atitudes)

A autora não escreve segundo o novo AO

“Um recuo de mais de 40 anos!”



Foto cedida por Ana Maria Bénard da Costa

Nos 20 anos da Declaração de Salamanca, o Escola Informação entrevistou Ana Maria Bénard da Costa, uma das maiores referências na Educação Inclusiva em Portugal.

• Sofia Vilarigues

|Jornalista|

O que é a Educação Inclusiva?

Julgo que a definição de “Educação Inclusiva” mais clara e precisa é a que foi apresentada na Conferência Mundial de Salamanca: *“é o conceito educativo que considera a escola regular como o meio mais eficaz de aprendizagem para todas as crianças”*.

Este conceito centra-se no paradigma do *“sistema educativo como problema”*, contrapondo-se ao conceito tradicional da educação especial que se centra *“no aluno como problema”*.

Ou seja, a escola inclusiva tem em consideração as diferentes vertentes que têm influência na aprendizagem dos alunos, como por exemplo: a formação e as atitudes dos professores; os métodos de ensino (rígidos ou flexíveis); os ambientes mais ou menos acessíveis e acolhedores; o maior ou menor apoio aos alunos e aos professores; a autonomia das escolas; o envolvimento dos

pais e os equipamentos educativos específicos, quando necessários.

O que a levou a dedicar-se à Educação Inclusiva? Como se fez o seu percurso neste domínio?

Numa primeira fase em que trabalhei com crianças cegas ou com deficiência visual, apercebi-me da enorme importância que tinha o seu contacto com colegas não deficientes e iniciei em Portugal o sistema de **Ensino Integrado** para estes alunos. Em seguida, quando vim trabalhar para o Ministério da Educação, esse sistema foi estendido a alunos com surdez de diversos graus e a alunos com deficiência motora, associada ou não a problemas de ordem neurológica, especialmente a paralisia cerebral.

Por influência de numerosos contactos com peritos de outros países e através da literatura que ia sendo publicada, passei a considerar que a escola regular deve-

ria abrir as suas portas não só aos casos referidos, mas a todas as crianças e jovens, mesmo os que apresentavam *deficits* intelectuais acentuados.

Para que a integração destes alunos fosse possível, o apoio da chamada “Educação Especial” deixou de estar quase exclusivamente centrado nos seus problemas, causados pelas deficiências, de que alguns fossem portadores, mas na forma como funcionava a sala de aula, como era flexibilizado o sistema de ensino e como eram encaradas as características de cada um.

Nos anos 90, deu-se, em numerosos países, uma acelerada expansão da chamada Educação Inclusiva e eu fui especialmente influenciada pela ação decisiva que então teve o “Departamento de Necessidades Especiais” da UNESCO, culminando com a Conferência Mundial de Salamanca de 1994, em que tive o privilégio de participar.

Nesse período, um dos fatores determinantes para o desenvolvimento desta orientação em Portugal deveu-se à ação de um dos seus principais mentores, o professor Mel Ainscow da Universidade de Manchester, que veio colaborar durante vários anos com o serviço do Instituto Inovação Educacional onde então trabalhava.

Na sua perspetiva, como é que a escola deve promover a Educação Inclusiva?

Muito esquematicamente direi... Formando os professores em estratégias educativas colaborativas entre alunos. Promovendo a cooperação entre os professores, através de equipas de pares, de observação das respetivas salas de aula, da permuta dos respetivos saberes e competências e de ações de formação contínua. Disponibilizando professores de apoio para intervirem junto dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, realizando prioritariamente essa ação nas salas de aula, em partilha com os professores das classes. Garantindo a colaboração de diferentes profissionais, quando necessário: psicólogos, terapeutas, auxiliares. Fomentando a colaboração estreita entre a escola e os pais dos alunos. Assegurando a existência dos equipamentos e ajudas técnicas necessárias aos alunos com deficiência. Promovendo-se a colaboração entre escolas, de modo a partilhem as suas experiências e se entrem ajudarem a progredir. Finalmente, penso que uma liderança de qualidade que exerça a suas funções de forma participativa, com autonomia e com continuidade, constitui um fator da maior importância para o desenvolvimento dos fatores referidos.

Como comenta os cortes nos apoios no domínio da Educação Inclusiva, nos subsídios e nos professores especializados, no nosso país?

Não tenho atualmente um contacto direto com escolas, mas recebo informações de muitos professo-

res que estão no terreno. Assim, tenho a noção de que existem situações escandalosas.

Só a título de exemplo: soube que numa escola do ensino primário uma criança com paralisia cerebral (que não pode andar), em vez duma cadeira de rodas adequada, usa um carrinho de bebé, passando o tempo todo numa posição totalmente errada e prejudicial. Tenho ainda a informação de que, em inúmeras escolas, foram retirados os professores de apoio especializados, sendo colocados professores sem nenhuma preparação. Este processo constitui um recuo de mais de 40 anos!

Poderia apontar alguns casos exemplares de Educação Inclusiva a nível nacional e internacional?

Não cito escolas em que se possa afirmar que exista “Educação Inclusiva” em Portugal porque, desde há vários anos, não tenho um contacto direto com estabelecimentos de ensino.

No entanto sei que em muitos países, tal como o Reino Unido, os países nórdicos, o Canadá, os Estados Unidos da América, a Austrália, a Nova Zelândia, o Brasil, e muitos outros, a Educação Inclusiva está amplamente difundida.

Existem ainda inúmeras organizações Internacionais, entre outras, a UNESCO, a UNICEF, a Save the Children, a Inclusive International, o British Council for Exceptional Children, o Center for Studies in Inclusive Education (CSIE), o Enabling Education Network, que promovem a Educação Inclusiva a nível mundial, visando alguns deles, de forma particular, os países do Sul.

Está agora envolvida em algum Projeto?

Depois de me aposentar, fundei com um grupo de pessoas a ONG “Cidadãos do Mundo” que, entre outros Projetos, incluía um, que eu iniciei, intitulado “Rede Inclusão”. Neste momento já não estou vinculada a esta ONG.

Este Projeto consiste, essencialmente, na difusão dum site

(<http://redeinclusao.pt>) e, neste momento está inserido na ONG “CIDAC”, mantendo-se os seus objetivos iniciais que, essencialmente, são:

- Difundir documentários (DVD) e documentos escritos considerados fundamentais nesta área, sendo a maioria deles traduzidos para Português, por elementos ligados ao projeto (como voluntários). Entre estes documentos encontram-se a “Declaração de Salamanca”; o Manual da UNESCO “Conjunto de Materiais para a Formação de Professores” (texto essencial na área da formação de professores para a Educação Inclusiva); o Index para a Inclusão, editado pelo CSIE (texto sobre os conceitos e as práticas a utilizar pelas escolas que adotem a perspetiva inclusiva); A Educação Funcional e o respetivo Manual para Formação de Professores (produzido pela equipe que eu orientava no ex-IIIE).

- Promover a Educação Inclusiva nos PALOP e em Timor Leste, através de diferentes meios.

- Estabelecer um contacto com pessoas e organizações interessadas nesta área através do Facebook, blogue e chat.

Está presentemente a escrever um livro. Poderia desvendar um pouco das suas linhas essenciais?

Estou a tentar escrever um livro que consistirá em memórias partilhadas entre mim, professores que trabalharam comigo, antigos alunos e seus pais, e que refira o trabalho que foi realizado desde os anos 60 – em que as escassas respostas educativas que havia nesta área eram de tipo segregado e asilar – até à altura em que me aposentei, e em que tentávamos lutar pelo desenvolvimento da Educação Inclusiva.

Digo “estou a tentar” porque se trata de uma tarefa difícil, sob muitos pontos de vista, que eu não tenho a certeza de ser capaz de levar até ao fim. ■

O regresso do religioso

Joaquim Jorge Veiguiña

O avanço do fundamentalismo islâmico no Médio Oriente transporta-nos para um cenário que poderemos designar por 'Idade Média pós-moderna'. O revivalismo religioso de que o Estado Islâmico (EI) no Iraque e na Síria é atualmente o principal apologista tem as suas raízes históricas na incapacidade do mundo muçulmano sunita de construir um Estado laico e uma ordem jurídica baseada na distinção entre direito privado e público. De facto, a sharia, 'via a seguir' ou 'lei revelada' representa o direito muçulmano que, ao contrário do direito moderno ocidental ou mesmo do direito civil romano, é inseparável de um conjunto de prescrições religiosas e morais que o crente deve obrigatoriamente seguir. Estas estão consignadas na 'fiqh', que define o conjunto de direitos e deveres do muçulmano regido pela lei revelada. As suas fontes são o Alcorão, o livro sagrado do Islão, a 'sunna' (tradição), conjunto de palavras, atos, comportamentos do profeta Maomé narrados pelos seus discípulos e transmitidos à posteridade pela tradição, o 'idymâ' ou 'iyma', acordo unânime da comunidade muçulmana, e o 'qyas', raciocínio por analogia, ou seja, tudo o que se pode inferir do Alcorão ou da 'sunna' através do raciocínio¹. Ao contrário do que aconteceu no mundo ocidental, a esfera religiosa não se separou da esfera política e o conceito de cidadania, que surgiu com a Revolução Francesa de 1789, cede o lugar à 'umma', comunidade de fiéis, elemento central de referência do mundo muçulmano. Historicamente, o atraso na formação do Estado tem como contrapartida a hipertrofia da esfera religiosa e um cosmopoli-

tismo teocrático centrado na comunidade dos crentes que visa reconstituir um califado ou, na melhor das hipóteses, instituir um Estado teocrático, como acontece na versão xiita do islamismo. Tanto num caso como no outro, o atraso na formação do Estado nação e dos processos de laicização política que lhe estão associados converte a esfera religiosa em sistema de referência da 'identidade muçulmana'. Outra consequência deste atraso foi a instituição, pela via militar, da separação entre a esfera religiosa e a esfera política, esfera pública e esfera privada, de que a Turquia pós-imperial de Kemal Pacha Atatürk (1881-1938) é o exemplo emblemático. Esta via tem sido até hoje a única forma de instituir um Estado laico no mundo árabe e muçulmano: os regimes de Nasser e de Hosni Mubarak no Egito, a Síria do partido Baas e o regime argelino da Frente de Libertação Nacional (FLN) ilustram que o laicismo surge como uma 'revolução passiva', no sentido gramsciano do termo, ou seja, como uma imposição estatal a uma sociedade civil que continua a permanecer em grande parte submersa pelo elemento religioso e incapaz de assumir plenamente a sua própria laicidade. A crise dos regimes laico-militaristas reforça precisamente a esfera religiosa através da ascensão de partidos islâmicos e organizações religiosas que desempenham um conjunto de funções sociais básicas que um Estado autoritário cada vez mais debilitado já não é capaz de assumir num contexto de agravamento das desigualdades sociais e económicas. O regresso do religioso não atingiria, porém, a dimensão atual se não estivesse também em crise a 'pax norte-americana' no Médio Oriente. A invasão do Iraque criou as condições para alimentar

o fundamentalismo islâmico. Arena de uma incessante luta confessional e étnica, este país converteu-se num laboratório e numa base de recrutamento dos partidários da 'jihad'. A intervenção neocolonial desastrosa do Ocidente na Líbia transformou-a num 'Estado falhado' e num enorme depósito e tráfico de armamento para as milícias islâmicas. Por fim, a guerra civil síria e o apoio sem critérios a uma oposição cada vez mais controlada por grupos islâmicos radicais constituiu a última etapa do desaire estratégico dos Estados Unidos e dos seus aliados naquela conturbada região do globo. A falência do Estado laico está na origem do revivalismo religioso. Nem os Estados Unidos nem a Europa pelo que fizeram até aqui estão à altura de construir uma alternativa à desordem que contribuíram para criar. O revivalismo religioso estende-se também ao mundo ocidental. Nos bairros das grandes cidades europeias fanáticos convertidos à causa do jihadismo são recrutados. A este recrutamento não é estranho o enorme vazio político resultante da crise do Estado social e das crescentes desigualdades sociais de que sofre a Europa e o mundo ocidental. Quando a política perde a sua dimensão interventiva e transformadora e se torna cada vez mais refém dos condicionamentos oligárquicos de minorias opulentas, ressurgem das cinzas o religioso. Eis como, nem mesmo a laica civilização europeia consegue escapar ao 'espectro' de uma Idade Média pós-moderna que sobre ela paira ameaçadoramente. ■

Nota:

1-Ver: Hourani, Albert – A history of Arab peoples, Londres, 1991, p. 161.



Foto: Manuel Grilo

Falta de respeito e irresponsabilidade política na colocação dos docentes

O ministro Nuno Crato desdobra-se em declarações públicas fazendo passar a ideia de que o ano letivo arrancou e corre normalmente... encenação que não resiste à realidade vivida nas escolas e agrupamentos do país.

Anabela Delgado
Dirigente do SPGL

É verdade que na generalidade dos casos os alunos estão nas escolas porque as escolas abriram portas dentro do prazo fixado. Contudo, proliferam por todas as escolas turmas sem professores ou com um número mínimo de professores. Como os jovens e crianças vão à escola, os pais/encarregados de educação que têm vidas profissionais e, por vezes, pessoais desgastantes têm estado mais ou menos calados. Por quanto tempo? Afinal a normalidade dum ano letivo é garantir que a porta da escola está aberta mesmo que grande número

de alunos não tenha os seus professores colocados?!

Aparentemente só os docentes têm razões de queixa. Oportunisticamente o ministro Crato tem vindo a afirmar que dos erros nos concursos apenas se queixam “alguns professores e alguns sindicatos”... (ver conferência de imprensa na noite da véspera de ter sido obrigado a pedir desculpa aos professores e ao país).

Bem podem Nuno Crato e a sua equipa afirmar que se trata de apenas 1% de docentes em falta nas escolas. Esta afirmação, mesmo que fosse verdadeira e reflita a “consideração” do governante relativamente aos professores que estão ainda desempregados por única responsabilidade do ministério, pretende camuflar o elevado número de alunos

atingidos com a dita “normalidade” da situação.

Passando ao que aconteceu em todo o processo de concurso porque, ao contrário do que se pretende fazer crer, os problemas não estão só no chamado BCE! O problema começou logo com a publicação das listas definitivas de mobilidade e contratação inicial publicadas a 9 de setembro. Vejamos:

1. O MEC, certamente por razões de ordem política, lançou o concurso nacional com cerca de 2 meses de atraso relativamente ao período normal em que costuma ocorrer. Este atraso, confirma-se agora premeditado, permitiu que Crato aplicasse de “qualquer maneira” a “2ª volta” da PACC para, de forma ilegal (na nossa opinião), excluir das listas definitivas do concurso cerca

de 8000 docentes que constavam das listas provisórias já que à data da respetiva candidatura o requisito PACC não era verificável.

2. Durante os meses de julho e agosto professores candidatos ao concurso e as direções das escolas não tiveram sossego, esperando que as várias plataformas informáticas estivessem disponíveis para introduzirem os dados solicitados pela tutela, dentro dos prazos fixados para o efeito.

3. Chegados ao dia 1 de setembro, data de apresentação da generalidade dos docentes nas escolas e preparação final para a abertura das atividades letivas que se iniciariam entre 11 e 15 de setembro, as direções constataram que ainda não tinham os docentes necessários colocados e os docentes candidatos ao concurso nada sabiam sobre a data da publicação das listas definitivas de colocação, não colocação e exclusão. Da parte do MEC a única informação que havia era que os docentes estariam nas escolas no início das atividades – 11 de setembro. O próprio ministro o afirmou pelo que, presume-se, acompanhava a situação e estava tudo previsto.

4. Finalmente eis que chega o dia 9 de setembro: milhares de docentes sem colocação (o normal para o ministro... já é hábito!) mas, espanto dos espantos, dezenas de agrupamentos sem professores! Nem aqueles que tinham proposto para renovação dos contratos por terem reunido as condições tinham sido colocados na escola, onde, na maioria dos casos, também não tinha sido colocado qualquer outro docente de carreira em mobilidade...

5. Por outro lado, em alguns grupos de docência, vários professores colocados, quando se dirigiam às escolas, eram informados pelas respetivas direções que não tinham horários para lhes atribuir e que não os tinham

pedido...

6. Todos os casos foram chegando aos sindicatos que, como lhes compete, foram ajudando os associados a elaborar recursos, exposições, etc., solicitando entretanto esclarecimentos à tutela. A FENPROF, apesar de ter solicitado reunião política ao ministro e reunião técnica para tentar perceber o que se havia passado, foi remetida, em duas semanas consecutivas, para reuniões de caráter técnico. Nessas reuniões, a explicação dada para os erros verificados nas listas publicadas a 9 de setembro foi, na maioria dos casos, de que se tratava de erros cometidos pelas direções das escolas/agrupamentos e pelos candidatos.

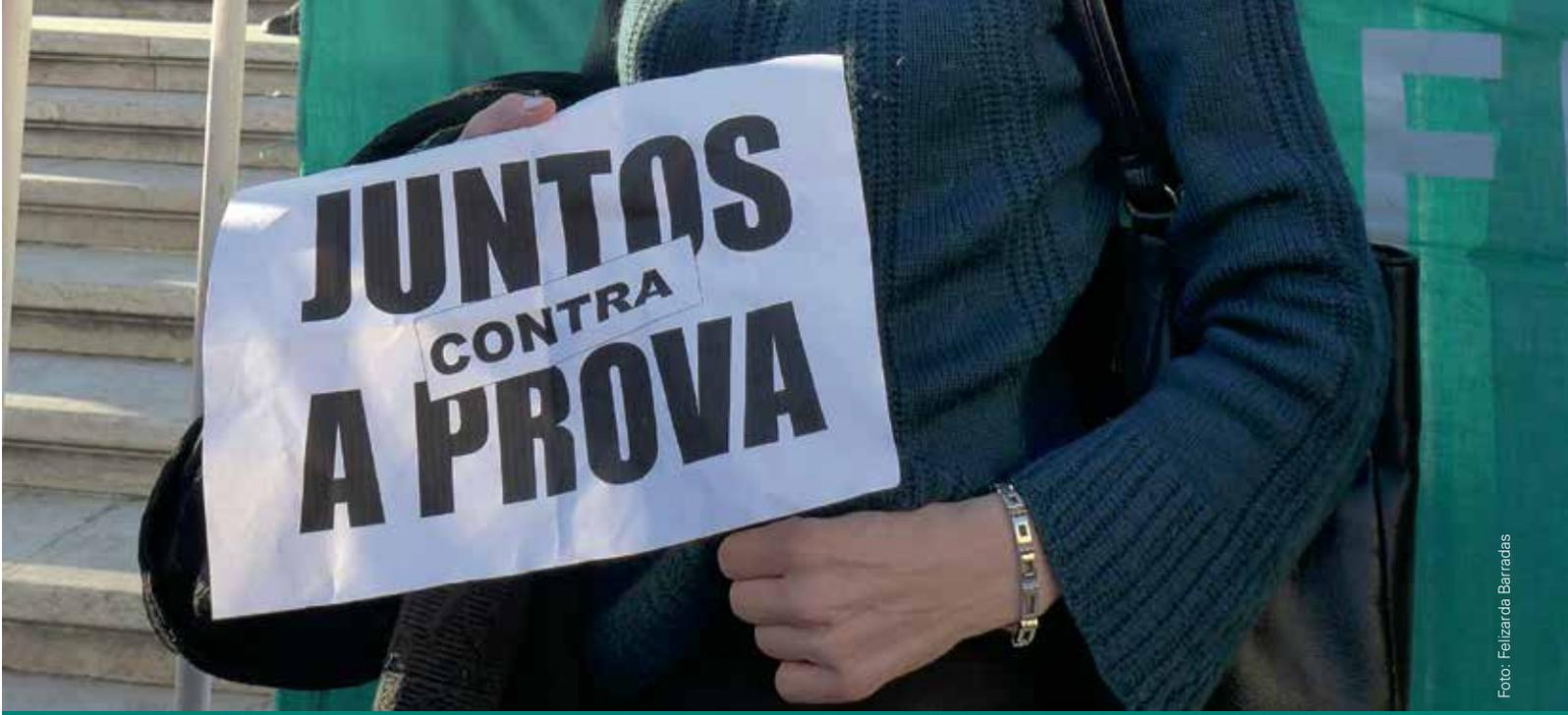
7. Estranha coincidência, dezenas de direções de escola, do norte ao sul do país, com larga experiência na requisição de professores terão cometido os mesmos erros; a falta de professores que se verifica por todo o lado e a colocação de vários professores num mesmo horário ou em horários inexistentes que se verificou, são todos imputados a erros dos outros, no MEC não há responsáveis...

8. Dia 23 de setembro de 2014: os problemas existem um pouco por todo o lado. Ao contrário do que se pretende fazer crer, os problemas não se resumem às escolas que fazem contratação de professores pela chamada BCE e, mesmo nesse caso, o problema não se restringe ao caso da famosa fórmula. Os problemas começaram a aparecer logo com as colocações de 9 de setembro. Os docentes aguardam resposta aos recursos e reclamações apresentados; as direções aguardam resposta aos pedidos de colocação de docentes e os alunos aguardam os seus professores... até quando?!

Pode uma situação destas ser resolvida por um pedido de desculpa do responsável político, remetendo a culpa para os serviços técnicos do MEC? O responsável técnico demitiu-se e quem assume a responsabilidade política? Afinal quem são os irresponsáveis?! ■

Escolas especializadas de ensino artístico: Não havia necessidade!

A colocação de professores nas escolas de música e de dança dos conservatórios e nas Escolas Artísticas António Arroio e Soares dos Reis foi muito atrasada por razões que ninguém consegue entender. Tal como para os docentes do chamado “ensino regular”, foi aberto para os docentes destas escolas um concurso de vinculação extraordinária de docentes contratados, com regras próprias devido às especificidades destas escolas. Relativamente aos concursos abertos para as escolas de música dos conservatórios de Aveiro e Braga houve a apresentação de uma providência cautelar por parte de uma cidadã. Tal facto foi apresentado como argumento para “não dar andamento” aos concursos nas restantes escolas, de tal modo que a 18 de setembro as escolas são informadas pela DGAE de que os concursos estavam suspensos... Esta péssima notícia, porém, é anulada: no dia 21 é publicada a lista final que integrou nos quadros alguns docentes contratados das escolas dos conservatórios, com a exceção de Aveiro e Braga. Inexplicavelmente, também não foram publicadas as listas dos concursos para a António Arroio e a Soares dos Reis, precisamente as escolas que nada tinham a ver com a providência cautelar apresentada em Aveiro e Braga que dizia respeito unicamente às escolas dos conservatórios. Até à data em que esta nota é escrita, o MEC não apresentou qualquer justificação para esta atitude. Como a colocação dos docentes que concorreram a este concurso antecede a contratação por contrato de escola, as aulas nestas duas escolas... foram atrasadas ou nem sequer ainda se iniciaram porque faltam muitos professores. Que necessidade havia deste imbróglio? ■



**JUNTAS
CONTRA
A PROVA**

Foto: Felizarda Barradas

Prova de avaliação de conhecimentos e capacidades (PACC):

Fizemos o que deveria ser feito

António Avelãs
Presidente do SPGL

O bjetivamente: não conseguimos o que pretendíamos atingir. Apesar de toda a contestação, a PACC foi realizada pela maioria dos professores e educadores que a ela estavam sujeitos e sobre os que não a fizeram, por opção ou por impossibilidade prática, recaí castigo pesado: a impossibilidade de concorrer este ano mesmo para “oferta de escola”. É pois natural e necessário que os docentes e particularmente os dirigentes sindicais se interroguem: valeu a pena? O que falhou?

Recordando um pouco os factos: a ideia da PACC vem já do consulado de Maria de Lurdes Rodrigues. Coube a Nuno Crato pôr em prática a lamentável ideia da anterior ministra. Crato começou por querer aplicá-la a todos os docentes contratados. Constatados a impossibilidade prática (pelo número envolvido) e o absurdo que seria sujeitar a uma PACC docentes com muitos anos de serviço – alguns sucessivamente avaliados com Muito Bom e Excelente – o ministério acordou com a FNE – que neste como em outros processos se demitiu de ser sindicato para ser apenas um pau mandado do governo – que a PACC se realizaria mas apenas

para os contratados com menos de 5 anos de serviço. A firme reação dos docentes, numa luta que a FENPROF conduziu articulando as possibilidades de ação jurídica com ações de luta no terreno, possibilitou que num primeiro momento, - a 1ª chamada – boa parte das provas fosse boicotada e as que se realizaram tivessem sido feitas em ambiente muito conturbado, a exigir a sua anulação. Porém, decisões desfavoráveis dos tribunais, a concentração das provas em poucas escolas e a aceitação de que elas se fizessem com um número mínimo de vigilantes possibilitaram que a 2ª chamada se realizasse na quase totalidade das escolas, sendo que significativo número de docentes que não tiveram possibilidade de a realizar na 1ª chamada se viram não convocados nem admitidos a esta 2ª prova.

A posição dos sindicatos da FENPROF assenta no tese de que a PACC é antes de mais um meio a que o MEC recorre para afastar dos concursos um significativo número de docentes e deste modo fingir uma diminuição do número de docentes desempregados. Mas ela deve também ser entendida como um sinal de desconfiança relativamente à formação inicial dos docentes e à avaliação de desempenho que as escolas têm vindo a concretizar. De facto, sujeitar alguém a quem uma instituição de ensino superior, devidamente

acreditada e supervisionada pelo MEC, reconheceu, após 4 ou 5 anos de trabalho, conferindo-lhe um diploma, competência para ser professor, a uma PACC – seja ela de que natureza for – só pode ser entendido como um ato de desconfiança em relação à instituição formadora. Admitir que alguém a quem a direção de uma escola/agrupamento, apoiada em comissões de avaliação “acreditadas” para o efeito, avaliou positivamente tenha de se submeter a uma PACC para saber se está em condições de ser professor é um ato ou de desconfiança em relação à escola ou uma clara rejeição da validade das avaliações de desempenho que as escolas fazem cumprindo a legislação existente.

Estranhamente, as instituições de formação inicial dos docentes não reagiram e os órgãos que representam os diretores das escolas aceitaram passivamente que o MEC os desautorizasse...

Escrevi já em outro texto que considero a PACC um ato de preguiça e de cobardia por parte do MEC. Se há desconfiança quanto à qualidade da formação inicial dos docentes, desconfiança generalizada ou abrangendo escolas específicas, uma atitude honesta e corajosa é discutir com as escolas envolvidas o problemas, impor-lhes as alterações que se considerem necessárias, sujeitá-las a uma apertada supervisão, retirar-lhes se necessário o direito

de continuarem a formar docentes. Não podem é ser os cidadãos que concorreram a uma escola legalmente capacitada para formar professores e educadores de infância serem depois confrontados com a ameaça de não valor da formação que a escola lhe proporcionou. E se alguém pode com rigor intervir para ajuizar da competência do docente – e concorrer para o seu necessário aperfeiçoamento – será o professor mais experiente que, com o apoio do conselho pedagógico, deveria acompanhar o docente no seu primeiro ano de serviço – o chamado período de indução - a que o MEC porém nada liga do ponto de vista pedagógico. Por outro lado, ao considerar ter de sujeitar a uma PACC docentes que a escola avaliou positivamente – por vezes com notação de Muito Bom ou Excelente – o MEC está implicitamente a sugerir que o modelo de avaliação não serve. Pode o

MEC ter razão. Mas também aqui há que ir ao fundo da questão: substituí-lo por um modelo que mereça confiança.

Reconheço que a formação dos professores e educadores, quer a inicial quer a contínua, precisa de ser melhorada. Todos aceitaremos que o “ano de indução” merece ser pedagogicamente assumido e concretizado. Substituir esta necessidade por uma PACC é um ato mesquinho e, no mínimo, inútil.

Constata-se pois que, em defesa da dignidade da profissão e da afirmação da necessidade de definir caminhos sérios para a melhoria da formação dos docentes, o combate à PACC foi uma decisão justa, que honrou junto dos docentes os sindicatos que assumiram firmemente a denúncia do que estava em causa. Não termos conseguido os objetivos que nos propusemos obriga-nos contudo a repensar as estratégias que permitam no futuro – en-

quanto este disparate se mantiver – obter melhores resultados. No imediato foram tomadas as medidas para dar todo o apoio possível aos professores que, numa atitude de mera vingança por parte deste MEC, se viram afastados dos concursos, matéria sobre a qual os atingidos devem consultar as páginas dos seus sindicatos. Um registo final: a sede de vingança do MEC atingiu as raízes do absurdo: para poder (ilegalmente?) castigar os docentes que não fizeram a PACC – mesmo que tal lhes tivesse sido impossibilitado – o ministério atrasou deliberadamente as datas dos concursos de colocação dos docentes, com o lamentável desastre que está à vista de todos. Para castigar os “desobedientes” a equipa de Nuno Crato não hesitou em prejudicar seriamente alunos, pais, professores e a Escola em geral... Há gente “muito miudinha”! ■

Cimeira da Frente Comum

Frente
Comum

Sindicatos
Administração
Pública

Fim da precariedade, reposição das 35 horas de trabalho e valorização salarial - questões essenciais na defesa dos trabalhadores da Administração Pública.

A Cimeira da Frente Comum de Sindicatos da Administração Pública, da qual o SPGL faz parte, reuniu no passado dia 9 de setembro.

Através da análise económica e política dos dados apresentados entre 2010 e 2014, concluiu-se que o governo PSD/CDS continua uma política de redução brutal da despesa pública através do encerramento ou eliminação de muitos serviços e organismos públicos, pondo em causa direitos fundamentais da população, como o direito à saúde, à educação, à habitação e a condições de vida dignas.

A política de austeridade tem incidido principalmente sobre as despesas de pessoal (79% da redução da despesa total). Isto significa que tem sido feita à custa do congelamento das carreiras e salários, de cortes nas remunerações dos trabalhadores da administração pública, da redução do nº de trabalhadores com o consequente aumento da carga de trabalho e degradação dos serviços. Entre

os mais atingidos destacam-se os educadores e professores dos ensinos básico e secundário e os assistentes operacionais. Apesar das inúmeras declarações de inconstitucionalidade, o governo PSD/CDS reduziu os salários em 14% pela via do aumento do horário de trabalho para as 40 horas semanais, e retomou novamente uma política de cortes salariais entre 3,5% e 10% aos trabalhadores da Administração Pública, e por consequência aos professores e educadores.

Genericamente, a Frente Comum de Sindicatos da Administração Pública reivindica para 2015:

- aumento salarial de 3,7%, com a garantia de pelo menos 50€ por trabalhador e a reposição, antes do final da atual legislatura, dos valores cortados aos salários e pensões;
- atualização do subsídio de refeição para 6,50€ e a atualização das restantes matérias pecuniárias em 3,7%;
- resolução imediata das situações de precariedade, através da integração nos quadros de pessoal, dos trabalhadores que

desempenham funções correspondentes a necessidades permanentes;

- reposição e manutenção das 35 horas semanais aos trabalhadores da Administração Pública.

A PROPOSTA REIVINDICATIVA COMUM PARA 2015, aprovada por consenso, pode ser consultada [aqui](#).

No Plenário de Sindicatos da Frente Comum, que teve lugar em 19 de setembro, foi aprovada a realização de uma grande jornada de luta dos trabalhadores da Administração Pública para o final de outubro ou início de novembro, procurando, dessa forma, tomar uma posição forte do setor num período que estará a ser marcado pelo debate parlamentar em torno da proposta de Lei do Orçamento do Estado para 2015.

A resolução EM DEFESA DOS SALÁRIOS E PENSÕES, DAS 35 HORAS E DA DIGNIDADE DOS TRABALHADORES, aprovada no plenário, pode ser consultada [aqui](#). ■

Contrato Coletivo de Trabalho do Ensino Particular



A FENPROF solicitou ao Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social a abertura do processo de conciliação do qual se espera a obtenção de um novo contrato coletivo de trabalho.

A AEEP e FNE assinaram, no dia 23 de julho, um novo Contrato Coletivo de Trabalho para o Ensino Particular e Cooperativo (publicado a 15 de agosto), globalmente mais desfavorável por representar perda de direitos e garantias para os docentes deste setor de ensino. Este contrato introduz matérias gravosas para o exercício da docência, nomeadamente:

- aumento do horário letivo semanal dos docentes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, de 1080 para 1320 minutos (22 tempos x 60 minutos);
- banco de horas, regime de adaptabilidade dos horários e trabalho intermitente;
- possibilidade da entidade patronal marcar férias aos docentes nos períodos das interrupções das atividades letivas;
- redução de salários até 15% em função do número de alunos e de turmas;

- congelamento das progressões na carreira com efeitos a 1 de setembro de 2014;
- aumento da duração da carreira para 37 anos.

Perante a denúncia pela AEEP do atual contrato coletivo de trabalho entre a FENPROF e a AEEP, este encontra-se num período de sobrevivência até maio de 2015.

A FENPROF solicitou ao Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social a abertura do processo de conciliação do qual se espera a obtenção de um novo contrato coletivo de trabalho. Neste sentido, realizou-se já no dia 16 de setembro a 1ª reunião de conciliação entre a FENPROF e a AEEP sobre a negociação de um novo Contrato Coletivo (CCT) para o setor. Este processo de conciliação foi requerido pela FENPROF na sequência da indisponibilidade manifestada pela AEEP em continuar com negociações diretas.

Conclusões desta reunião:

1. As partes manifestaram disponi-

bilidade para negociação tendente a um acordo final consubstanciado num novo CCT.

2. Houve acordo quanto à definição das matérias prioritárias na negociação: duração e organização do horário de trabalho dos docentes, estrutura de carreira/progressão na carreira; matérias de expressão pecuniária.

3. Foi estabelecida uma calendarização, de reuniões semanais. Foi definido o dia 16 de dezembro (fim do 1º período letivo) para acordo sobre estas três matérias.

4. A 2ª fase de negociação inicia-se em janeiro de 2015. O objetivo é concluir o processo em 30 de janeiro.

Iremos atualizando as informações sobre o processo negocial que está a decorrer no site do SPGL em <http://www.spgl.pt/ensino-particular-e-ipss>. Para mais esclarecimentos contacte o SPGL. ■

HELP! THE GOVERNMENT IS TRYING TO KILL SCIENCE IN PORTUGAL!



Foto: Gabriella Fabbri

Manuel Pereira dos Santos
Vice-Presidente do SPGL

Este foi o alerta/apelo que lancei, através dos dois pequenos vídeos cujos links estão abaixo no fim do texto (em inglês e em português), enquanto acadêmico e dirigente sindical, aos colegas dos sindicatos do ensino superior de outros países, aos da Internacional de Educação, bem como aos meus colegas Físicos, para os esclarecer do grave problema que se está a passar com a Ciência e a Investigação em Portugal. E já recebi dezenas de mensagens de solidariedade e apoio. Os vídeos ou o texto foram divulgados por outros sites e blogues, e outros colegas têm também participado ativamente nesta contestação global do meio científico à sistemática destruição das estruturas de Ciência que persistentemente, e sem

atender a quaisquer críticas do sector, o Presidente da FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia), Miguel Seabra, e o governo têm levado a cabo, e que, de um modo geral, reduziu a um terço os investigadores mais precários (que tinham contratos temporários ou apenas bolsas), e pretende reduzir para metade os centros de investigação!

A investigação científica em Portugal desenvolveu-se muito nos últimos 20 anos, mediante uma política continuada de investimento na formação de uma nova geração de investigadores, e em equipamentos científicos para as equipas de investigação. Assim, no final da década anterior, tínhamos abandonado o último lugar na lista do desenvolvimento da investigação, e atingido uma posição na média dos países europeus, tendo alguns aspetos em que nos situávamos bem acima. Esta melhoria produziu uma nova geração de investigadores altamente qualificados, e teve

também a participação de muitos cientistas estrangeiros que vieram investigar em laboratórios portugueses. É esta realidade que está sendo destruída ao longo dos últimos três anos por este governo.

O último ataque à ciência e investigação foi realizado da seguinte forma: mesmo sabendo que, nos últimos 17 anos, todos os centros de investigação foram avaliados regularmente por equipas internacionais (incluindo uma visita aos centros e uma discussão com os investigadores), agora a FCT (que é a nossa agência de financiamento da ciência) decidiu contratar ESF (European Science Foundation) para este trabalho, e o resultado foi um desastre:

- 50% dos centros não foram aprovados para financiamento, ou receberam pequenas verbas, cobrindo apenas os custos administrativos;
- Esta percentagem de 50% de cortes é o mesmo para todas as disciplinas,

e portanto não tem nada a ver com a avaliação da qualidade, mas com ordens anteriores; Miguel Seabra negou repetidamente esse facto, mas esta exigência aparece inscrita claramente, por mais que uma vez, no contrato entretanto tornado público e que a FCT assinou com a ESF; é de realçar que NUNCA a ESF tinha anteriormente feito uma avaliação deste género, para o qual só dispôs de um painel de avaliadores muito reduzido, que não cobriu todas as múltiplas áreas de investigação, havendo, portanto, grupos que foram avaliados por pessoas que nada sabiam da investigação nesses domínios;

- Muitos centros, anteriormente avaliados com “excelente” ou “muito bom”, depois de terem melhorado entretanto a sua produtividade científica, agora viram-se avaliados com “bom” ou menos, e não terão fundos para investigar, nem sequer para a manutenção dos equipamentos.

Existem também alguns “aspetos” estranhos para notar:

- desde o mês de setembro, a ESF transferiu para uma entidade “gémea”, a EUROPE SCIENCE (em que 95% das instituições que a formam já faziam parte da ESF), as suas atividades de política científica, para passar a funcionar prioritariamente como “service provider” (fornecedora de serviços), ou seja, para cobrar igualmente a outros países e organizações pelo “brilhante” trabalho de “poda”, encomendado por Miguel Seabra, que fez ao sector de investigação português... e, certamente como “prémio”, o mesmo Miguel Seabra foi escolhido para Presidente da Europe Science... e aparentemente não vê qualquer “conflito de interesses” neste facto!
- Nenhum dos centros aos quais serão cortados os financiamentos no próximo ano foi sequer visitado, pois foram recusados com base apenas em documentos escritos;

HELP! THE GOVERNMENT IS TRYING TO KILL SCIENCE IN PORTUGAL:

- 2014, contracts/grants for researchers reduced to 1/3
- 2015, research centres reduced by 1/2 (the others will not be funded to work)

Send solidarity messages to:
mpsantos@fct.unl.pt

Thanks, colleagues!

- O resultado da avaliação é uma enorme concentração de centros de investigação viáveis nas instituições maiores, e uma escassez da investigação sobre a ciência fundamental;
- Nada em todo este processo é transparente ou claro: os avaliadores (que se desconhece quais) procederam como os fundamentalistas islâmicos, “degolando” os centros, mas cobrindo as suas faces!

Finalmente, devido à comprovada perícia nacional – não sei até se “patenteada”! - deste governo nos cortes mais rápidos e profundos no sector científico, a Europa continuou a favorecer Portugal (e para além do cargo de Miguel Seabra) com um novo “prémio”: a verdadeira face nacional mais conhecida da “troika”, Carlos Moedas (de quem se ignoram quaisquer atributos no domínio investigativo, mas que os possui redundantemente a nível da submissão a outros interesses, como a Golden Sachs e a “troika”...) será o próximo comissário europeu para a Investigação, Ciência e Inovação!!! Como humor negro não há melhor... mas isso significa que já não será só a comunidade da Ciência e Investigação portuguesa que

estará sob ataque, e os fundos de investigação transferidos preferencialmente para as empresas privadas... mas que este verdadeiro perigo, suicida para o futuro da Europa, se arrisca a alastrar para outros países europeus! Por isso precisamos do apoio e ajuda solidária de todos, quer dos colegas da comunidade científica internacional, quer das organizações sindicais e profissionais, quer da opinião pública em geral, pois é o futuro dos nossos países que se encontra hipotecado, e totalmente submisso a interesses financeiros mais ou menos inconfessáveis...

Vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=y1liH1foQic>
 (Português)

<https://www.youtube.com/watch?v=sm0NKU1XSyk>
 (Inglês)

Acórdãos do Tribunal Constitucional

30 de julho a CES em 2014 e o destino dos descontos para a ADSE

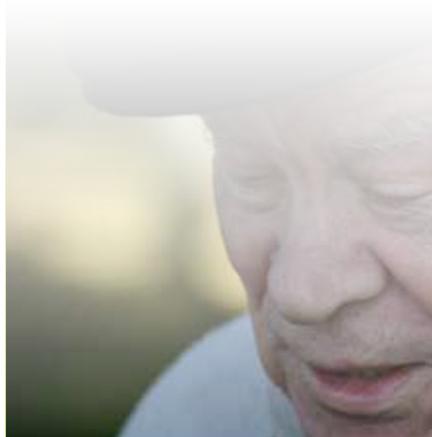


O Tribunal Constitucional não declarou a inconstitucionalidade do alargamento da base de incidência da CES para pensões superiores a 1000, em grande medida com base no argumento da transitoriedade desta contribuição em face da situação de “emergência económica e financeira” que o país atravessa e do “interesse público na redução do défice orçamental e do reequilíbrio das contas públicas.” Infelizmente o TC continua a falar em “transitoriedade” esquecendo que esta contribuição tem vindo a ser agravada sucessivamente e já vai no 4º ano consecutivo...

Quanto à ADSE, o TC não declarou inconstitucional a alteração da Lei do OE 2014 que determina que 50% da receita da contribuição da entidade empregadora reverta para os cofres do Estado. Mas não se pronunciou sobre o aumento das contribuições para os 3,5%, dado que a lei que estabeleceu esse aumento ainda não existia quando o pedido de verificação da constitucionalidade foi formulado.

Este aumento é, de facto, um novo imposto dirigido a um só sector da população e que, portanto, não respeita a Constituição.

14 de agosto a Contribuição de Sustentabilidade (CdS) e as novas reduções remunera- tórias dos trabalha- dores do sector público



A declaração de inconstitucionalidade da CdS veio dar razão à luta dos sindicatos da FENPROF e da CGTP e dos reformados contra esta lei que o Governo, com o alto patrocínio do Presidente da República, pretendia impor a quem já trabalhou e descontou durante largas dezenas de anos para garantir uma reforma digna.

O TC considerou inconstitucionais as reduções remuneratórias dos trabalhadores do sector público a partir de 2016. Mas, lamentavelmente, deixou passar esses cortes injustos e imorais, para os anos de 2014 e 2015.

A LUTA CONTINUA!

Parlamento aprova reposição do regime especial de aposentação previsto na lei n.º 77/2009, 13 de agosto

À luz da lei 11/2014, 6 de março, a Caixa Geral de Aposentações deixou de aplicar o regime especial de aposentação estabelecido pelo Lei 77/2009, 13 de agosto. A FENPROF, ao tomar conhecimento desta situação, através de professores e professoras que pediram a aposentação ao abrigo da Lei 77/2009, de 13 de agosto, desenvolveu uma importante ação junto da Assembleia da República.

Na sequência desta ação, foi clarificada a situação destes docentes pela AR através da aprovação, por unanimidade, na sessão parlamentar de 26 de julho, da lei nº 71/2014, publicada em 1 de set. Esta lei entrou em vigor no dia imediato e repõe os direitos de todos os docentes abrangidos por aquela lei: os educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do ensino público, em regime de monodocência, que concluíram o curso de Magistério Primário ou de Educação de Infância em 1975 e 1976. Estes docentes podem aposentar-se tendo, pelo menos, 57 anos de idade e 34 anos de serviço.

Dia Mundial dos Professores

5 DE OUTUBRO O ORGULHO DE SER PROFESSOR

António Avelãs
Presidente do SPGL

(Nota prévia: entenda-se Professor em sentido amplo, abrangendo educadores de infância e investigadores)

Sobre os professores e a profissão docente recaem nos tempos de hoje paradoxos complicados: boa parte dos países proclama a importância do conhecimento e das aprendizagens essenciais, combate-se o analfabetismo, organizações internacionais traçam metas ideais a atingir brevemente. Mas por outro lado assiste-se em boa parte desses países, nomeadamente na Europa, a uma degradação das condições de exercício da profissão, traduzida em quebras de remuneração, em aumento dos horários de trabalho e, por vezes, na desvalorização da própria Escola. Este paradoxo, bem visível na situação portuguesa, é inseparável de um outro: reconhecida como função social inalienável, a Educação é alvo de um fortíssimo ataque tendente à sua mercadorização, através de um processo acelerado de privatização. Uma privatização que se traduz

numa conceção dual da Escola: escolas, colégios e universidade de elite para quem os puder pagar, mesmo que parcialmente financiados por dinheiros públicos e escolas de segunda categoria, públicas, para o comum dos mortais.

O dia mundial dos Professores tem de ser um dia de denúncia destas ameaças e de luta pela dignidade da profissão docente. Como professores exercemos um papel insubstituível na formação das pessoas, somos pedras basilares na construção do futuro, temos obrigação de apontar e ajudar a construir caminhos de justiça social em sociedades que tenham como matriz a felicidade de todos os seres humanos. Profissão portanto muito exigente e determinante, que exercemos com justificado orgulho. Um orgulho que não deixaremos destruir e de que faremos arma contra os soezes ataques que a profissão tem sofrido nestes últimos anos em Portugal, onde discursos hipócritas de governantes louvaminhando os docentes tentam esconder a gravíssima degradação das condições de trabalho, o acentuado desemprego, a brutal redução das verbas necessárias a um ensino e a uma investigação de qualidade. Temos orgulho em ser professores, exigimos respeito pela nossa profissão.

5 out.

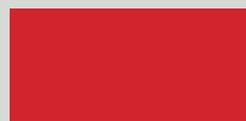
Dia
Mundial
dos
Professores

INVESTIR NO

FUTURO

INVESTIR NOS

PROFESSORES





Manuel Grilo

Vice Presidente do SPGL

Manuais Escolares

Portugal é um país rico. Todos os anos desperdiça muitos milhares de manuais escolares. Todos os anos deita (literalmente) para o lixo muitos milhares de manuais escolares. É assim noutros países? Sabemos bem que não. Em muitos países o empréstimo de manuais escolares (e a sua devolução no final do ano escolar) é uma prática usual e já bem consolidada. Com o estabelecimento de prazos dilatados de adoção dos manuais parecia poder caminhar-se no sentido da racionalidade, isto é, do seu aproveitamento através de um sistema de empréstimos. O governo não foi por aí mas várias escolas e autarquias ensaiaram sistemas de empréstimo com um relativo sucesso. Este ano, por via da publicação das metas curriculares, as editoras alteraram os seus manuais, mesmo aqueles

que não deveriam mudar por se encontrarem ainda a meio do seu período de “vigência”. Pequenas alterações dirão alguns mas a verdade é que impedem o aproveitamento dos manuais do ano anterior e com essas “pequenas” alterações é de um novo manual que se trata.

Quando tantos falam da dívida e se aproveitam da dívida para roubar os trabalhadores parece que medidas simples, como esta do sistema de empréstimo dos manuais escolares, poderiam servir para atenuar os gastos das famílias todos os inícios de ano. E já agora para reduzirmos a nossa pegada ecológica. Talvez isto não agrade às editoras dos manuais escolares mas seguramente poderia realizar-se uma poupança real.

Há outro aspeto que não deve ser negligenciado: um manual que serve várias gerações é um livro apreciado, não é um material descartável. E isso é importante. Ter de esti-

mar o manual porque no final do ano tem de ser entregue em boas condições induz atitudes de respeito pelo livro e, por consequência, pelo saber. E muitas vezes (demasiadas vezes) a forma como muitos alunos tratam os seus livros espelha uma atitude de desprezo não só pelo livro mas também pelo saber.

Não pode é o governo permitir que as editoras todos os anos mudem a seu bel-prazer os manuais porque isso impede que os que apostam em políticas ecológicas possam, com segurança, estruturarem sistemas de empréstimo.

Uma última nota para a questão das metas curriculares. O governo não teve a coragem de alterar os programas mas com a publicação das metas o que fez realmente foi alterá-los. E em alguns casos com profundidade. Mas o que se ensina e o que é suposto se aprenda não deveria ser uma matéria de consensos e de al-

guma estabilidade? Não é só a questão dos manuais escolares (mas esta também é importante). É a questão sobretudo da necessidade de construir consensos numa área em que não se pode estar sempre a mudar. Quem construiu uma narrativa contra o experimentalismo pedagógico não podia agir de forma mais contraditória. ■

Quando tantos falam da dívida e se aproveitam da dívida para roubar os trabalhadores parece que medidas simples, como esta do sistema de empréstimo dos manuais escolares, poderiam servir para atenuar os gastos das famílias todos os inícios de ano.

Organização

Serviços

Protocolos

Cultura

Consultório Jurídico

Aos
SÓCIOS

Contacte-nos



SPGL
SINDICATO DOS PROFESSORES
DA GRANDE LISBOA

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

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

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

Direcção Regional de Santarém

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

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

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

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

Direcção Regional de Setúbal

•**Setúbal**
Rua Dr. Alves da Fonseca, 5 - 2º
2900-218 Setúbal
Tel: 265228778 Fax: 265525935
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

Departamento de Professores e Educadores aposentados

Plano de Atividades para o ano 2014/15

.1. ORGANIZAÇÃO SINDICAL

- Reuniões mensais da Comissão Coordenadora do Departamento: última quarta-feira de cada mês.
- Atendimento geral: todas as quintas-feiras.
- Participação na USL/IR – Joaquim Pagarete (Direção) e Margarida Mascarenhas (Direção, Comissão Executiva e Secretariado).
- Participação no departamento de aposentados da FCSAP – Bráulio Martins, Helena Gonçalves.
- Participação na IR-CGTP – Helena Gonçalves
- Participação no Departamento de Aposentados da FENPROF – Helena Gonçalves (Coordenadora) e Bráulio Martins.

.2. AÇÃO REIVINDICATIVA

- Definição das propostas reivindicativas dos aposentados.
- Participação nas ações organizadas pelo SPGL e FENPROF.
- Participação nas ações reivindicativas dos Aposentados da FCSAP e Inter-reformados da CGTP e outras organizações sindicais.
- Realização de Plenários Regionais em Lisboa, Setúbal, Santarém e Oeste. Estas reuniões serão articuladas com as D. Regionais.

.3. FORMAÇÃO

- Cursos de Iniciação à Informática
- Cursos de continuação da Iniciação à Informática.

- Workshops de PowerPoint
- Workshops de fotografia digital
- Workshops de Movie Maker
- Curso de Conversação de Inglês

.4. INFORMAÇÃO

- EI – Site do SPGL – Facebook do Departamento
- Elaboração e divulgação de textos, notícias e informação.
 - Campanha para reativação de sócios aposentados.

.5. AÇÃO SOCIOCULTURAL

- Ações culturais de 1 dia:
A determinar conforme interesse e atividades programadas:
- Ida a espetáculos, exposições, museus, património natural e construído, etc.
- Conhecer Portugal:
- Visitas a cidades de Portugal/regiões de Portugal a determinar.
- Cidades da Europa
- Visitas a cidades europeias a determinar.
- Viagens longas:
março - Dubai, Vietname e Camboja
- Ações em colaboração com outros departamentos
- Departamento da cultura – “O meu livro quer outro livro”.

- Ações em colaboração com outras organizações sindicais/culturais
- USL/IR – Participação no Almoço Comemorativo do 25 de Abril.
 - Colaboração na cafeteria da USL/IR nas comemorações do 1º de maio.

Principais reivindicações dos docentes aposentados:

- Revogação da CES e recusa da sua substituição por quaisquer outras medidas de cortes no valor das pensões;
- Aumento das pensões de reforma de modo a atenuar a perda do poder de compra das pensões congeladas na generalidade desde 2010;
- Devolução dos subsídios de férias e de natal, confiscados em 2012 e reposição do pagamento dos subsídios de férias e de natal nos meses de julho e novembro;
- O fim da sobretaxa de IRS de 3,5%;
- Revogação das medidas de agravamento fiscal para os rendimentos provenientes das pensões;
- Reposição da percentagem de despesas com saúde que pode ser deduzida no IRS para 30%, em vez dos 10% atuais.
- Revogação das normas penalizadoras do regime de aposentação antecipada;
- Alteração do Indexante de apoios sociais (IAS);

Espaço António Borges Coelho reabre a 6 de outubro



O Espaço António Borges Coelho (ABC), no rés do chão da sede do nosso sindicato, ganhou nos últimos dois anos uma qualidade que queremos consolidar. As iniciativas mais marcantes têm sido as exposições de nomes consagrados do nosso meio artístico. Mas iniciativas de outra natureza têm também potenciado o sucesso da utilização deste espaço. Refiram-se, a título de exemplo, a exposição e o trabalho com crianças em torno das marionetas de Delphim Miranda, sessões de poesia persa,

cuidados apontamentos musicais, apresentação de livros, debates vários. Merece particular destaque a iniciativa “O meu livro quer outro livro”, momento de troca e de debate de leituras várias. Vamos dar continuidade a estas práticas. Estão já calendarizadas várias exposições de arte (*ver texto na página 36*). Para garantir a qualidade dos trabalhos a apresentar foi constituída uma “Comissão Consultora para as Artes Plásticas”, a quem compete avaliar as propostas apresentadas e sobre elas deci-

dir. Constituem esta comissão os pintores António Carmo e Eduardo Neves, os escultores Carlos Soares e Virgílio Domingues e o designer Rui A. Pereira, que connosco vão colaborar *pro bono*. Integram ainda a Comissão o professor de expressão dramática e dirigente do SPGL Marcos Pinheiro e Paulo Machado, funcionário do SPGL, aos quais acresce a responsabilidade da gestão do Espaço ABC. No dia 22 de outubro recomeçarão as sessões “O meu livro quer outro livro”. ■

João Duarte Escultura e Medalhística De 6 de outubro a 14 de novembro de 2014

João Duarte, um artista do MAC – Movimento Arte Contemporânea, possuidor de uma linha de trabalho na área da medalhística e da

escultura, sobejamente reconhecida a nível Nacional e Internacional, sustenta o seu trabalho numa pesquisa permanente de novos caminhos e formas de direcionar o olhar sobre a medalha e a escultura, daí resultando obras de elevada originalidade, quer na forma quer nos materiais a que recorre, facto pelo qual tem sido ao longo da sua carreira reconhecido e galardoado com imensos

prémios nestas áreas artísticas, onde é mestre.

E depois...

Pintura de Rui A. Pereira e Eduardo Neves:
24 de novembro a 5 janeiro 2015
Pintura de Guilherme Parente:
janeiro de 2015 ■



Vitor Santos GRACIAS A LA VIDA QUE ME HA DADO TANTO

Foi com este tema musical que o Vitor Santos quis despedir-se da vida. Uma vida de combate, de entrega aos outros, de grande disponibilidade e de prazer que terminou num dia do passado mês de agosto. O Vitor Santos foi a alma – e que alma! – do Espaço António Borges Coelho. A homenagem que lhe fazemos é garantir que vamos continuar o trabalho de qualidade que ele ajudou a construir.

Legislação

Diplomas publicados no DR entre 1/7 a 31/8 de 2014

I Série

• **Decreto-Lei n.º 111/2014.**

D.R. n.º 131, Série I de 2014-07-10

Ministério da Educação e Ciência
Estabelece um regime excecional de seleção e recrutamento de docentes dos grupos e subgrupos e das áreas técnico-artísticas de formação artística para os quadros das escolas públicas do ensino artístico especializado

• **Declaração de Retificação**

n.º 36/2014. D.R. n.º 139,

Série I de 2014-07-22

Presidência do Conselho

de Ministros - Secretaria-Geral

Retifica o Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio, do Ministério da Educação e Ciência que procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, que estabelece o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e Ciência, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 99, suplemento, de 23 de maio

• **Lei n.º 48-A/2014. D.R. n.º 146,**

Suplemento, Série I de 2014-07-31

Assembleia da República

Prorroga o prazo de suspensão das disposições de instrumentos de regulamentação coletiva de trabalho e das cláusulas de contrato de trabalho, procedendo à segunda alteração da Lei n.º 23/2012, de 25 de junho

• **Portaria n.º 154-A/2014. D.R. n.º 150, Suplemento, Série I de 2014-08-06**

Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência

Fixa o número de vagas a preencher pelo concurso externo extraordinário destinado aos professores do ensino artístico especializado das artes visuais e dos audiovisuais

• **Portaria n.º 154-B/2014. D.R. n.º 150, Suplemento, Série I de 2014-08-06**

Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência

Fixa o número de vagas a preencher pelo concurso externo extraordinário do ensino artístico especializado da música e da dança para os estabelecimentos de ensino públicos

• **Lei n.º 55/2014. D.R. n.º 162, Série I**

de 2014-08-25

Assembleia da República

Procede à sétima alteração ao Código do Trabalho, aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro

II Série

• **Despacho n.º 8651/2014.**

D.R. n.º 126, Série II de 2014-07-03

Ministério da Educação e Ciência - Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário

Determina o Calendário Escolar e o Calendário de Exames para o ano letivo de 2014-2015

• **Despacho n.º 9316-A/2014.**

D.R. n.º 136, Suplemento,

Série II de 2014-07-17

Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro

Altera o Despacho n.º 14293-A/2013 de 5 de novembro de 2013 que define o calendário de realização da prova de conhecimentos e capacidades, as condições de aprovação e os valores a pagar pela inscrição, consulta e pedido de reapreciação da mesma

• **Despacho n.º 9302/2014. D.R.**

n.º 136, Série II de 2014-07-17

Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro

Determina o número de créditos de tempos letivos a atribuir para o Programa de Desporto Escolar no ano letivo de 2014-2015

• **Despacho n.º 9633/2014. D.R.**

n.º 142, Série II de 2014-07-25

Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro

Atualiza o calendário da implementação das Metas Curriculares das disciplinas constantes do Anexo I do Despacho n.º 15971/2012, de 14 de Dezembro

• **Despacho n.º 10973-D/2014.**

D.R. n.º 164, Suplemento, Série II

de 2014-08-27

Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Superior

Altera o regulamento de atribuição de bolsas de estudo a estudantes do ensino superior

• **Despacho n.º 11306-D/2014. D.R.**

n.º 172, Suplemento, Série II

de 2014-09-08

Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar
Medidas de Ação Social Escolar a aplicar no ano escolar de 2014-2015

ESPAÇO ANTÓNIO
BORGES COELHO
(Galeria SPGL)



Iniciativas próximas



- **Exposição Escultura/Medalhística João Duarte**
6 de outubro
a 14 de novembro 2014

Abertura a Exposição,
dia 6 às 18h30

Apresentação do autor por Lobato Faria

Canto Coral, às 19h00

Vocal Band Lx Factory

sob regência do Maestro Luis Bragança Gil

- **João Duarte convida professores e alunos para uma conversa sobre sua obra**, que terá lugar na galeria António Borges Coelho nos dias:
22.10.2104 às 11h, e 12.11.2104 às 14h

Inscrições: marcospinheiro@spgl.pt

• “O meu livro quer outro livro”

Trocas e conversas à volta dos livros ... apresentações temáticas ...

traga um livro e leve outro livro, venha com um amigo e participe desta iniciativa.

quartas-feiras às 15h nos seguintes dias:

outubro - 22.10.2014

novembro - 05.11.2104, 19.11.2014

dezembro - 03.12.2014

• Dia de cinema no SPGL

30.10.14 – 18h30

Os Donos de Portugal - autor. Jorge Costa

Formas de Extinção do Vínculo de Emprego Público

O Regime de Contrato de Trabalho em Funções Públicas, aprovado pela Lei nº 59/2008, de 11 de setembro, foi recentemente revogado pela Lei Geral de Trabalho em Funções Públicas (doravante LGTFP), que o substituiu quando entrou em vigor, em 1/08/2014 (Lei nº 35/2014, de 20 de junho).

Embora a matéria supra identificada não tenha sido objeto de alterações substanciais com tal revogação, afigura-se-me ser útil dar a conhecer alguns aspetos mais relevantes do respetivo regime.

As formas de extinção do vínculo de emprego público encontram-se previstas no artigo 289º, da referida LGTFP, e são as seguintes: caducidade, acordo, extinção por motivos disciplinares, extinção pelo trabalhador com aviso prévio e extinção pelo trabalhador com justa causa.

De entre as formas de extinção do vínculo elencadas, neste número vai dar-se a conhecer o regime da **efetuada pelo trabalhador com aviso prévio**, prevista no artigo 303º e seguintes da já referida LGTFP.

De acordo com os artigos 6º, 7º e 8º desta Lei Geral, em leitura conjugada, resulta que o vínculo de emprego público do pessoal docente constitui-se por contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, no caso do que se encontra integrado na carreira, e por contrato a termo resolutivo (certo ou incerto), no caso dos que ainda não o estão (vulgo “docentes contratados”).

Ora, a forma de extinção do contrato em questão concretiza-se por iniciativa do trabalhador, independentemente dos tipos de vínculos supra referidos, mediante a respetiva denúncia e independentemente da verificação de justa causa.

A referida denúncia deve ser apresentada atra-

vés de comunicação escrita enviada ao empregador público com a antecedência mínima de 30 ou de 60 dias, conforme o trabalhador tenha até dois ou mais de dois anos de antiguidade, respetivamente.

Nos casos de contratos de trabalho em funções públicas a termo há que ter presente o seguinte quanto ao referido aviso prévio:

- **No caso de contrato de trabalho a termo certo**, o docente que se pretenda desvincular antes do fim do prazo acordado deve avisar o empregador com a antecedência mínima de 30 dias ou de 15 dias, consoante o referido contrato tiver duração igual ou superior a seis meses ou tenha duração inferior;

- **No caso de contrato de trabalho a termo incerto**, o cálculo do prazo de aviso prévio é efetuado com base no tempo da respetiva duração efetiva.

O não cumprimento dos supra mencionados prazos acarreta penalizações para o trabalhador. Assim, e como decorre do artigo 306º da LGTFP, o incumprimento, total ou parcial, dos supra identificados prazos obriga o trabalhador em falta a pagar ao empregador público uma indemnização “... de valor igual à remuneração base correspondente ao período de aviso em falta...”.

Para além disso, dispõe ainda o mesmo preceito legal que o incumprimento, pelo trabalhador, do referido aviso prévio fá-lo incorrer em responsabilidade civil decorrente de eventuais danos causados com tal omissão.

Desde já se informa que, oportunamente, serão dados a conhecer os regimes das restantes formas de extinção do vínculo de emprego público. ■

Assim NÃO!

TOC'A MEXER...

em defesa da profissão!

5 Out.

do Rossio
ao Largo Camões
Lisboa | 14h30



UNIDOS POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
uma educação melhor para um mundo melhor



Traz um livro também!

Contra uma política que está a destruir o conhecimento e a cultura, no Dia Mundial dos Professores vamos distribuir livros na Baixa de Lisboa. Traz um livro à tua escolha que aches importante oferecer.

