

ESCOLA informação Digital

nº 13.mar./abril.2017 
SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA . SPGL

Reunião com o Ministro da Educação

Fartos de nin's

Professores

EXIGEM

soluções!



Sites e Blogs



Movimento da Escola Moderna

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

O Movimento da Escola Moderna propõe-se construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. Assim, os educandos responsabilizam-se por colaborar com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação. Esta avaliação assenta numa negociação cooperada dos juízos de apreciação e do controlo dos objetivos assumidos nos planos curriculares coletivos e nos planos individuais de trabalho e de outros mapas e listas de

verificação do trabalho de aprendizagem, que servem para registo e monitoragem do que se contratualizou em Conselho de Cooperação Educativa.

Considera-se que é por esta vivência – pondo à prova os valores humanos que sustentam a justiça, a reciprocidade e a solidariedade – que a organização do trabalho e o exercício do poder partilhados virão a transformar os estudantes e os professores em cidadãos implicados numa organização em democracia direta. Simultaneamente, esta experiência de socialização democrática dos estudantes constitui o sustentáculo do trabalho do currículo nas turmas, entendidas como comunidades de aprendizagem, num envolvimento cultural motivador.

No site tem-se acesso a documentos ilustrativos do MEM. Desde “O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna” (apresentação) a “O Modelo Pedagógico na Educação Pré-escolar”, “O Modelo Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, “O Modelo Pedagógico no Ensino por Disciplinas no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário”, ao texto de referência “Sérgio Niza: escritos sobre educação”. Há também dossiês temáticos e, para cada um desses dossiês, são disponibilizados *online* os índices que os integram e alguns textos considerados mais significativos. E, ainda, um espaço onde são divulgados alguns blogues e páginas de alguns(mas) sócios(as) do MEM e outros sites de interesse.

Associação Cultural Moinho da Juventude

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

A Associação Cultural Moinho da Juventude é uma organização sem fins lucrativos, situada no bairro da Cova da Moura no município da Amadora. A Associação foi registada em 1987, tendo como missão o desenvolvimento comunitário. Um grupo de moradores da Cova da Moura fundou o Moinho da Juventude, criando serviços de proximidade e formando jovens e adultos através destes serviços.

Em Dezembro de 2007, o Parlamento português atribuiu à Associação o Prémio de Direitos Humanos pelo trabalho realizado no bairro.

No site da Associação pode descobrir-se muito do seu trabalho, muitas das suas realizações. A creche, o jardim-de-infância, a creche familiar, o CATL - Centro de Atividades de Tempos Livres, os grupos culturais, os projetos e tudo o mais!

Sofia Vilarigues

Não desistir do futuro, não comprometer o presente

O movimento sindical e as forças progressistas do nosso país vão ter de fazer um “fino” uso da sabedoria colhida na experiência e na audácia de quem luta. Não podem deixar de denunciar os “podres” da situação, não podem deixar de exigir os direitos de quem trabalha, não podem deixar de pensar um futuro assente em sociedades humanizadas, cultas e solidárias. Mas têm de resistir às sereias enganadoras de quem vocifera agora contra situações e medidas que ainda há pouco apoiou e que voltaria a apoiar ou mesmo a extremar se voltasse a ser governo.

O descongelamento das carreiras da administração pública, incluindo obviamente os professores, a contagem integral do tempo de serviço para a colocação nos escalões, nos termos do Estatuto da Carreira Docente (ECD) e a reparação das injustiças já cometidas nestas matérias impõem-se como campo de acérrima luta dos professores. Mas resistamos a provocações previsíveis de sindicatos e movimentos nada ou pouco representativos: a enormidade dos custos do que já está em jogo implica negociação séria – seriedade que se exige quer ao governo quer ao movimento sindical. Vão ter de ser negociados faseamentos; há que compatibilizar os custos do descongelamento e das reposições com a realidade orçamental e económica do país.

Firmeza, audácia e lucidez máximas são as coordenadas que têm de nos orientar. ■

Miguel André

Nº 13 MAR./ABRIL
2017

SUMÁRIO



- [4. Editorial. José Alberto Marques](#)
- [5. Dossier. Perfil dos Alunos para o Século XXI](#)
- [6. David Rodrigues. Uma conversa em dois andamentos](#)
- [14. Reflexão da Escola Secundária de Camões](#)
- [16. Carta Aberta das Associações de Professores](#)
- [18. O perfil do aluno e a “entrada” na escolaridade obrigatória](#)
- [19. Cidadania. A morte do projeto Europeu?](#)
- [21. Reportagem. Dá imenso trabalho. Cansa. Mas é super-compensador](#)
- [24. Escola/Professores](#)
- [24. Reunião com o Ministério da Educação](#)
- [25. Professores do EPC devem ter direitos e condições de trabalho iguais aos do ensino público](#)
- [26. Ensino Superior. Reunião com o ministro abre perspetivas](#)
- [27. # Começar um novo discurso](#)
- [28. Da Escola aos Direitos Humanos](#)
- [30. Alterações climáticas: “O maior desafio da história da humanidade”](#)
- [31. 8 de março](#)
- [31. Aprendemos com a Experiência e com a História](#)
- [33. Mulheres, Educação Igualdade](#)
- [35. Cova da Moura. Uma visita por uma realidade bem diferente da estigmatizada](#)
- [36. Internacional. Dilma Rousseff em Lisboa](#)
- [37. Aos Sócios](#)
- [40. Consultório Jurídico. Outras questões relacionadas com as faltas por doença do pessoal docente com vínculo de emprego público \(continuação\)](#)



ficha técnica:

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



José Alberto Marques
DIRETOR ESCOLA INFORMAÇÃO

40 anos de docência não chegam para me aposentar?

Não, ainda não chegam! E, no entanto, a resposta já há muito tempo que deveria ser um grande e perentório SIM!

A especificidade da profissão docente é há muito reconhecida pela OIT (Organização Internacional do Trabalho), que já em 1981 a considerava como uma profissão de risco. Segundo aquela organização o constante desgaste físico, psicológico e emocional associado ao exercício da profissão deveria conduzir a condições específicas de aposentação para todos os docentes. No entanto, no caso português, os sucessivos governos têm desvalorizado abertamente o nível extraordinário de desgaste sofrido pelos docentes o que os tem empurrado sempre para a integração no regime geral de aposentação ao contrário do que acontece com outras profissões que continuam, e bem, a usufruir do reconhecimento desse desgaste, o que lhes permite usufruir de um regime especial de aposentação. Nos dias de hoje, o exercício da docência transporta consigo uma ainda maior sobrecarga de trabalho do que acontecia há uma década. A burocracia excessiva, o cansaço permanente, as pressões constantes e mesmo as ameaças (de processos disciplinares, por exemplo) são o pão nosso de cada dia da prática docente. Como é evidente, a frustração e o desânimo compõem como que uma sombra permanente sobre o trabalho dos docentes. Com prejuízos claros para a saúde física e emocional dos próprios e reflexos negativos para os alunos, o que põe em causa os direi-

tos destes relativamente a um serviço tão fundamental como é a Educação.

O agravamento das condições de trabalho, no que respeita aos horários (a “confusão” instalada sobre o que é letivo e o que é não letivo), ao aumento do número de alunos por turma, ao elevado número de turmas e níveis por professor, à instabilidade em torno da colocação, à alteração da estrutura social, cultural e socioeconómica dos portugueses, particularmente dos jovens (muitas vezes geradoras de indisciplina), ao modelo de gestão das escolas, ao congelamento das progressões nas carreiras, entre muitos outros fatores, resultam de medidas impostas pelos sucessivos governos que têm vindo a aprofundar o desgaste sofrido no exercício desta nobre profissão. Por outro lado, a alteração introduzida nos últimos anos ao regime de aposentação, consubstanciada na uniformização de regimes e no agravamento das condições de tempo de serviço e idade, originou uma profunda injustiça, já que obriga os docentes a trabalhar para além dos 66 anos de idade (o que, para muitos, significa exercer a atividade docente durante muito mais tempo do que os 40 anos que estão estabelecidos por lei), retira a professores e alunos o direito a condições condignas de ensino e de aprendizagem, como confirmam vários estudos, nacionais e internacionais, realizados nesta área. Para além de dificultar enormemente a indispensável renovação geracional do corpo docente e de trazer consigo a precariedade que invadiu há muito os ministérios da educação e ensino superior e ciência, como demonstra o [relatório recente sobre a precariedade na função pública](#), e que põe em causa a própria qualidade da Escola Pública.

O SPGL/FENPROF exige de imediato e de forma transitória, sem qualquer penalização, a aposentação voluntária de todos os docentes que já atingiram os 40 anos de serviço e de descontos. Exige igualmente o início de negociações que visem criar um regime de aposentação dos professores e educadores aos 36 anos de serviço e de descontos, sem qualquer outro requisito e, enquanto vigorar o regime transitório, a possibilidade de aposentação antecipada dos docentes sem qualquer outra penalização que não seja a que decorra do tempo de serviço efetivamente prestado, com os indispensáveis descontos realizados.

Não é possível nem digno exigir a um professor ou educador, dada as características da sua atividade, que continue a lecionar até quase aos 67 anos de idade. Não é justo que um docente, por motivos de desgaste físico, psicológico ou emocional seja penalizado, com perda de remuneração, se pretender antecipar o fim das suas tarefas letivas, quando já perfez 40 anos de carreira contributiva.

Os docentes têm direito, para além de melhores condições de trabalho, a uma aposentação que lhes possibilite um final de carreira e de vida dignas, após 40 longos anos de exercício da profissão! Os decisores políticos devem ter a hombridade de reconhecer o desgaste profissional da profissão docente como um problema cuja resolução requer a sua intervenção prioritária. Lutaremos por esse reconhecimento com todas as nossas forças! ■



Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO ONLINE Nº13 março/abril 2017

Perfil dos Alunos para o Século XXI

“Um bom documento não garante, por si só, as mudanças necessárias” sublinha [a FENPROF](#) que “faz uma apreciação positiva” do texto em [discussão](#) .

Para fomentar e aprofundar a discussão, o Escola Informação proporciona-lhe um cuidado dossiê, que certamente vai ser útil para combater a tentação de deixar estar tudo como está para não perturbar ...as escolas, os professores, os pais. É um bom documento. Há que concretizá-lo! ■

Perfil dos Alunos para o Século XXI

David Rodrigues

Uma conversa em dois andamentos

Estou aqui a falar-vos, não como responsável deste documento, mas como um consultor.

Por isso pensei organizar esta conversa convosco em dois grandes momentos.

Um momento em que apresento o documento. Pelo menos a minha leitura do documento.

Numa segunda fase – uma perspetiva mais crítica, mais distanciada, do documento. Quais os aspetos que eu penso que são mais fortes. E aqueles que talvez pudessem beneficiar com mais questões e mais ideias e alguma remodelação do documento.

Uma leitura do documento

Em primeiro lugar, penso que é importante termos uma ideia da **dificuldade de fazer um perfil**. Nós às vezes temos dificuldade em dizer – o que é que se vai fazer no final desta semana, o que é que se vai fazer no final deste período, o que é que se vai fazer

no final do ano. Numa disciplina. E aqui temos que refletir sobre a dificuldade que é **pensarmos um perfil à saída – mas que tem que estar à entrada também**.

Isto é – temos que pensar neste perfil numa perspetiva do que queremos para os alunos, aos 18 anos, no fim da escolaridade. E temos que começar a trabalhá-lo desde o primeiro dia em que eles chegam à escola.

Em segundo lugar, é preciso que seja **um documento que abarque todos os alunos**. E temos alunos muitíssimos diferentes. Alunos que nos parece que poderão seguir uma via mais científica. Outros que devem seguir uma via mais profissional. Outros que vão seguir uma via mais artística. Temos que ter em conta todos as diferenças entre alunos. As diferenças técnicas, as diferenças funcionais (as pessoas com condições de deficiência), as diferenças de género. Temos que pensar que este perfil é um perfil para todas as escolas. Para as escolas que são isoladas. Para as escolas urbanas. Para as rurais. Para todas as famílias. Para todos os professores.

Para todas as gestões das escolas. E – curiosamente – para todos os governos.

Será que podíamos pensar que um perfil destes – um perfil que seja realmente aceite, que tenha um mandato nacional – terá que ser trans-governamental? E que isto não é só para este governo, que outros governos terão de seguir ou deverão seguir o mesmo padrão.

Temos assim que pensar num perfil que está à entrada e que está à saída. E que tem de ser de tal maneira – ao mesmo tempo dúctil, ao mesmo tempo flexível, ao mesmo tempo tão determinado – que dê para todo este conjunto de situações. Para alunos com vários perfis de competências, para alunos que têm várias diferenças étnicas, para todas as escolas, para todos os professores.

Temos que pensar num perfil dentro desta complexidade. E dentro desta complexidade não é fácil fazermos um documento que possa abarcar todo o conjunto de respostas.

Princípios

A melhor educação é a que se desenvolve como construtora de postura no mundo. Hoje mais do que nunca a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida. Aquele que reconhece o valor da educação estuda sempre e quer sempre aprender mais.

Estes são os princípios que subjazem ao trabalho de natureza curricular que aqui se apresenta.

A. Um perfil de base humanista – a ciência evolui, cabendo à escola o dever de dotar os jovens de conhecimento para a construção de uma sociedade mais justa e para agirem sobre o mundo enquanto bem a preservar. Entende-se o conhecimento como fundamental para uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores inestimáveis.

B. Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens – as aprendizagens são o centro

do processo educativo. Sem boas aprendizagens, não há bons resultados. A educação deve promover intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da aprendizagem ao longo da vida. O perfil do aluno prevê domínio de competências e saberes que sustentem o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e valorizar a educação ao longo da sua vida.

C. Incluir como requisito de educação – a escolaridade obrigatória é de todos e para todos. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como também do ponto de vista cognitivo e motivacional. A adoção do perfil é crítica para que todos possam ser incluídos e para que todos possam entender que a exclusão é incompatível com o conceito de equidade e democracia.

D. Contribuir para o desenvolvimento sustentável – há riscos de sustentabilidade que afetam o planeta e o ser humano. O cidadão do século XXI age num contexto de emergência da ação para o desenvolvimento, numa perspetiva globalizante, mas assente numa ação local.

E. Educar ensinando com coerência e flexibilidade – a flexibilidade é instrumental para se dar a oportunidade a cada um de atingir o perfil proposto, de forma coerente, garantindo a todos o acesso às aprendizagens. É através da gestão flexível do currículo, do trabalho conjunto dos professores sobre o currículo, do acesso e participação dos alunos no seu próprio processo de formação e construção de vida, que é possível explorar temas diferenciados, trazer a realidade para o centro das aprendizagens visadas.

F. Agir com adaptabilidade e ousadia – a incerteza do século XXI passa pela perceção de que, hoje, é fundamental conseguir moldar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências-chave, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.

G. Garantir a estabilidade – educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência. Um perfil de competências assente numa matriz de conhecimentos, capacidades e atitudes deve ter as características que permitam fazer face a uma revolução numa qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adeque e as orientações introduzidas produzam efeito.

H. Valorizar o saber – toda a ação, de forma reflexiva, deve ser sustentada num conhecimento efetivo. A escola tem como missão despertar e promover a curiosidade intelectual e criar cidadãos que, ao longo da sua vida, valorizam o saber.

8 princípios para um perfil

Na **apresentação do perfil** – começa-se por apresentar alguns **princípios**. E estes princípios, muitas vezes, estão em contradição com o que estávamos acostumados a ouvir em relação a perfis anteriores.

Na verdade, há muito tempo que não estávamos habituados a ouvir falar de perfis. Porque os perfis têm muito a ver com as grandes reformas educacionais. E há muito que não temos uma grande reforma educacional. O que temos tido é remendos. A última grande reforma educacional em Portugal foi a reforma de Roberto Carneiro. Uma reforma estruturada, com princípio, meio e fim. Independentemente de estarmos de acordo ou não.

Não é fácil chegarmos a grandes reformas que assumam uma forma tão global e tão prevalente

como esta que se procura fazer.

A primeira questão que este perfil coloca é - tem **uma base humanista**. E é importante – porque é necessário discutir como é que o nosso perfil humanista tem vindo a mingar, a ser encolhido, nas nossas escolas.

Portanto – é preciso tomar decisões sobre se estamos interessados ou não em desenvolver um perfil de base humanista. Esta uma questão que este perfil coloca à partida.

E coloca uma segunda questão que é – **ensinar para aprender**. E nós diríamos – mas então a ideia não era essa? Não – há muito ensino que não é para aprender. Há ensino que é para cumprir calendário, para dizer que já foi dado – *já dei essa parte*.

Assim, uma questão que também é importante neste perfil é a preocupação de ensinar para aprender. Isto obviamente pressupõe mudanças, alterações do próprio processo de ensino. E inclui a perspe-

tiva da **inclusão**.

Outros princípios: preocupação com o **desenvolvimento sustentável** – que o desenvolvimento não seja puro crescimento, mas que seja equilibrado e sustentável; a **coerência e flexibilidade**; a **adaptabilidade e a ousadia**.

Pareceu-me muito interessante esta ideia da ousadia. Edgar Morin dizia que uma das funções fundamentais da educação é, exatamente, preparar os nossos alunos para o inesperado. E, às vezes, dá ideia que educamos os nossos alunos como se tudo fosse previsível. Aliás, como se tudo fosse, na sociedade, mais ou menos parecido com o que é na escola. E preparamos muito pouco os nossos alunos para esta perspetiva do inesperado.

O princípio da **estabilidade**. O que entendemos aqui por estabilidade, não é a estabilidade das críticas que têm surgido. Há pessoas que estão a criticar o perfil dizendo – *nós precisamos de esta-*

bilidade. Mas de que estabilidade é que estamos a falar? Por exemplo – ouvimos esse argumento da estabilidade quando se acabou com o exame do 6º ano. Em que havia muita gente preocupada com a questão da instabilidade. O pró-

prio presidente falou de um atentado à estabilidade. E, afinal, em vez de fogo-de-artifício tínhamos só uma caixa de fósforos.

Mas esta estabilidade de que se fala aqui, é diferente. A ideia é que este perfil requere que exista uma

certa estabilidade ao nível dos processos em que os alunos entram – para que o sistema se adeque e as orientações produzam efeito.

E, finalmente, a questão da **valorização do saber**.

Visão

Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
- capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação;
- que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, as Humanidades, a Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação;
- apto a continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

Estes designios complementam-se, interpenetram-se e reforçam-se entre si num modelo de escolaridade orientado para a aprendizagem dos alunos, que visa, simultaneamente, a qualificação individual e a cidadania democrática.

Valores

Entende-se por valores as orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir.

Os valores não são o resultado de uma compreensão, e ainda menos de uma compreensão passiva de informações, nem de atitudes apreendidas, sem significado para o próprio sujeito. O processo é mais complexo e multilateral. Trata-se da relação construída entre a realidade objetiva, os componentes da personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos.

Todas as crianças e jovens devem ser encorajados a pôr em prática, nas suas atividades de aprendizagem, os valores que devem pautar a cultura de escola, mais ainda o ethos da escola:

- **Responsabilidade e integridade** – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.
- **Excelência e exigência** – Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.
- **Curiosidade, reflexão e inovação** – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.
- **Cidadania e participação** – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.
- **Liberdade** – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.

Ao longo da sua escolarização, e em todas as áreas do saber, deverão ser proporcionadas aos alunos oportunidades que permitam desenvolver competências e exprimir valores, analisando criticamente as ações que deles derivam, e tomar decisões com base em critérios éticos.

A aposta no conceito de competências

Gostaria aqui de salientar a utilização do termo **competências**. As competências tinham sido ostracizadas. E hoje em dia fala-se de competências. E eu não posso deixar de sublinhar que me parece extraordinariamente importante voltarmos a falar de competências. Em lugar de metas e capacidades.

Em primeiro lugar, recordo que competências é – mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem a ação. É uma mobilização.

Muitas vezes centramo-nos nos conhecimentos. Mas nós não estamos interessados em que os nossos alunos se tornem um grande *wagon* de munições, cheios de uma cultura enciclopédica que não serve muitas vezes para nada. Atualmente, os especialistas de organização curricular falam muito dos *conteúdos inertes*. Dentro do nosso currículo, temos uma série de *conteúdos inertes*. Ou seja – conteúdos que não sabemos exatamente porque é que lá estão. É uma liturgia, um ritual – aprender aqueles conteúdos. Mas nós perguntamos – *qual é a competência que esses conteúdos originam?* Não interessa apenas o conhecimento, mas como é que esse conhecimento é mobilizado, como é que as capacidades são mobilizadas.

É de referir o *World Economic Forum* - que não é obviamente suspeito de ser demasiado progressista em termos de educação - que sublinha que o importante para as pessoas, para a sociedade, não é o conhecimento, é o conjunto de capacidades que a pessoa tem, é um conjunto de

competências que a pessoa tem, que nenhuma delas é diretamente ligada aos conhecimentos. E refere, por exemplo, a curiosidade, a iniciativa, a persistência, a resistência à frustração, a adaptabilidade, a liderança, a sensibilidade às dimensões social e cultural. Tudo isso são capacidades que não são diretamente aprendidas. E é por isso que se usa o termo de competência. A diferença entre conhecimento e competência é que – *eu posso ter muito conhecimento, mas posso ter dificuldade em usar esse conhecimento para fazer qualquer coisa*.

Penso que esta é uma dimensão extremamente importante deste perfil. Trabalhar competências não é ignorar os conteúdos. Não é isso que estamos a dizer. O que estamos a dizer é que os conteúdos possam ser mobilizadores das capacidades da pessoa, das suas competências.

Por outro lado – as competências são uma construção coletiva. Eu construo a minha forma de atuar no mundo de uma forma coletiva. Cada um se apropria e se relaciona com várias dimensões – com a dimensão artística, com a dimensão do conhecimento, com a dimensão racional. Tudo isso são competências que uma pessoa pode ir desenvolvendo.

Gostaria de chamar também a atenção para que, na filosofia deste desafio, há algumas **características das competências**, a assinalar.

A primeira é que *não existe uma hierarquia de competências*. Como quem diz – *eu tenho as competências boas, tu tens as competências más*. Por exemplo – *aquele menino é muito bom em relações interpessoais, mas, coitado, ele devia ser bom em matemática*.

Esta questão parece simples – mas tem uma grande relevância. Não é estabelecida uma hierarquia de competências – não há aqui a ideia de que há competências que são melhores, que são mais valorizáveis, e há competências que não o são.

A segunda questão é que *as competências não são dissociáveis*. É como os direitos humanos. Nós dizemos que os direitos humanos não são dissociáveis. E não são dissociáveis, porquê? Porque, se eu não usufruir de um direito, a falta desse direito vai afetar gravemente a concretização dos direitos que estão ligados a ele. Não são dissociáveis, nem os direitos humanos nem as competências. No sentido de que estas competências estão ligadas umas às outras.

Nenhuma competência está ligada a uma área curricular específica. No próprio grupo de trabalho, houve algumas dificuldades. Havia pessoas que diziam – *mas a minha área não está aí*. E outros diziam – *isto é para a tua área*. E custou até chegar-se a uma formulação e dizer - nenhuma destas competências pertence a uma área curricular específica. Todas são competências transversais. Cada área curricular deve desenvolver literacias múltiplas – leitura, escrita, numeracia e tecnologias digitais. E, finalmente, cada área curricular deve contribuir para desenvolver – sozinha ou em colaboração – todo o conjunto de competências.

É esta a ideia em relação às competências. Primeiro, o conceito de competência. Segundo, as competências não são hierárquicas nem dissociáveis, e todas elas devem conseguir desenvolver-se umas às outras.

Competências-chave

A evolução social e tecnológica da sociedade do século XXI apela à necessidade de preparar os jovens para uma vida em constante e rápida mudança. Os sistemas educativos têm, por isso, vindo a mudar de paradigmas centrados exclusivamente no conhecimento para outros que se focam no desenvolvimento de competências - mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes - adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados: jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade das multiliteracias, habilitados para a ação quer autónoma quer em colaboração com os outros, num

mundo global e que se quer sustentável.

Competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. As competências são de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Podem ser representadas em termos visuais como uma construção integrada, de acordo com o esquema seguinte:



Esquema conceptual de definição de competência (Adaptado de: Progress report on the Draft OECD EDUCATION 2030 Conceptual Framework - 3rd Informal Working Group (IWG) on the Future of Education and Skills: OECD Education 2030)

As competências são determinantes no perfil dos alunos, numa perspetiva de construção coletiva que lhes permitirá apropriarem-se da vida, nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória. Consideram-se as seguintes áreas de desenvolvimento e aquisição das competências-chave:

- Linguagens e textos.
- Informação e comunicação.
- Raciocínio e resolução de problemas.
- Pensamento crítico e pensamento criativo.
- Relacionamento interpessoal.
- Autonomia e desenvolvimento pessoal.
- Bem-estar e saúde.
- Sensibilidade estética e artística.
- Saber técnico e tecnologias.
- Consciência e domínio do corpo.

Estas competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Nenhuma delas, por outro lado, corresponde a uma área curricular específica. Sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.

Competências-chave

Passaria muito rapidamente pelas **competências-chave**.

A primeira competência é **linguagens e textos**. De forma resumida - expressar conhecimento, através de produtos linguísticos. E, interessante - não só produtos linguísticos, mas musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos, científicos.

Isto está muito ligado ao que se chama hoje - o *desenho universal do currículo* - quando eu quero desenhar um currículo que seja para toda a gente. Porque os

nossos currículos estão desenhados para alguns meninos. Mas o problema é - será que nós sabemos desenhar currículos para todos os meninos?

O desenho universal do currículo pressupõe que consigamos exprimir um determinado conhecimento através de várias linguagens. Pode ser uma linguagem gráfica, pode ser uma linguagem escrita, pode ser uma teatralização, pode ser um desenho, pode ser uma escultura. E tudo isso são expressões do conhecimento. São simplesmente linguagens alternativas e que, muitas vezes, são as linguagens em que a pes-

soa se sente mais à vontade.

A segunda competência - **informação e comunicação** - seleção, análise, produção e divulgação de produtos, experiências, conhecimentos. É particularmente importante saber ir buscar a informação.

A terceira competência, o **raciocínio e resolução de problemas**. O processo cognitivo de encontrar respostas para novas soluções. E pensa-se logo: isso deve ter a ver com matemática. Não. O raciocínio pode ter a ver com educação física, pode ter a ver com música. A ideia das competências-chave é esta.

Quarta – **pensamento crítico e pensamento criativo**. Preparar e usar a argumentação. Gerar e aplicar as novas ideias.

Quinta – **relacionamento interpessoal**. Expressar e gerir emoções, construir e manter relações. Sexta – **desenvolvimento pessoal e autonomia**. Integrar conhecimento, emoção e comportamento. Interessante. Aqui coloca-se a questão das emoções. Às vezes identifica-se desenvolvimento pessoal apenas com ser muito responsável e saber as coisas. Mas aqui dá-se uma grande importância às emoções – que uma pessoa consiga conhecer e gerir o seu processo emocional. Confiança, motivação, autorregulação, iniciativa, tomada de posições.

Sétima – **bem-estar e saúde**. No sentido da qualidade de vida. Que envolve também responsabilidade. E consciência da responsabilidade ambiental – *como é que eu posso tratar do ambiente em que me insiro?* Muitas vezes, nas escolas, temos grandes projetos sobre ecologia. Mas a maior parte das vezes não sabemos de onde é que vem a água da escola, para onde é que vai o lixo da escola, de onde é que vem a comida da escola. Ou quanto é que a escola gasta em eletricidade e se a escola poderia gastar menos eletricidade. E tudo isso tem a ver com bem-estar e saúde. É também ter consciência dos lugares onde eu vivo e pensar qual a melhor forma de contribuir para a sustentabilidade ambiental.

Oitava – **sensibilidade estética e artística**. Fruição de diferentes realidades culturais. Desenvolvimento da expressividade. E, repare-se, isto não é só fruição.

Não é só fruir da estética. É também ser produtor de arte. De processos técnicos e performativos. Finalmente - o **saber técnico e tecnológico**. Compreensão de fenómenos técnicos e científicos; manipular e manusear materiais e instrumentos, executar operações técnicas. A questão de manipular é importante. Dá-me a ideia que até aqui é como se tivéssemos uma cabeça com duas pernas. Não havia mãos. E, com o saber técnico e tecnológico, penso que se procura desenvolver esta competência de manipular, manusear materiais, instrumentos. Fazer operações técnicas. Que tenham um resultado pragmático. E, por fim, **a consciência e domínio do corpo**. Capacidades coordenativas. Comportamento motor. E uma questão muito importante – como é que nós podemos aperfeiçoar a nossa expressão do corpo, como uma forma de expressão? Formas de expressão que têm a ver com a dança, que têm a ver com a mímica, que têm a ver com o teatro. Não é apenas uma questão de postura, é a expressividade do corpo que aqui se procura também contemplar.

Implicações para a ação

A seguir a estas competências-chave fala-se de algumas implicações para a ação. E estas implicações para a ação acabam, naturalmente, por ter consequências práticas. Eu não percebo a designação – implicações práticas – porque me parece que essa ideia sempre nos empurra para aquela separação: ou isso é uma coisa prática, ou isso é uma coisa teórica. Mas se formos para a ação – a ação é teórica e prática

ao mesmo tempo.

Implicações práticas:

Em primeiro lugar – **ligação de conteúdos a situações e problemas do quotidiano**. Penso que esta é uma questão muito importante e muito prevalente neste documento – todo este conjunto de competências devem estar ligadas, ter uma ligação forte com situações do quotidiano.

A importância da **experimentação e formas de trabalho diversificadas**. Isto é – que não haja só as formas de trabalho mais tradicionais nas escolas e que sejam acarinhadas novas formas de trabalho.

Cooperação e troca de saberes. Fontes e meios (TD) diversificados – com algum destaque para as tecnologias digitais.

Escolhas – a possibilidade de fazer escolhas. Hoje em dia, a nova pedagogia incentiva-nos muito - para motivar os alunos - a ouvir a sua voz. Uma prática que está muito ausente das nossas escolas. E a voz dos alunos pode ser ouvida de várias maneiras. Pode ser ouvida, numa simples perspetiva didática, ao nível dos conteúdos. Mesmo a esse nível, é importante os alunos poderem fazer escolhas. Há escolas em que os alunos podem contribuir para determinar qual é a ordem dos itens do programa. E o programa poderá andar umas vezes para a frente, outras para trás, até encontrar determinadas lógicas.

Confronto, resolução. A possibilidade do confronto de ideias. E ainda - incentivar os alunos a tomar **decisões baseadas em valores. Espaços para intervir livre e responsabilmente. Valorizar a livre iniciativa, intervenção positiva.**

Implicações Práticas

A assunção de princípios, valores e competências-chave para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos.

Apresentam-se, de seguida, um conjunto de ações relacionadas com a prática docente e que são determinantes para o desenvolvimento do perfil dos alunos:

- Abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a

materiais e recursos diversificados;

- Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
- Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;
- Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;
- Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
- Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente;
- Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.

A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização da aprendizagem. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências-chave ao longo da escolaridade obrigatória.

Um olhar crítico

Aspetos positivos

Na minha perspetiva, quais são os pontos positivos deste documento e quais são os pontos que eu penso que é preciso continuar a trabalhar?

Em primeiro lugar – penso que um ponto positivo é **começar-se pelo perfil**. Ao contrário das casas, todos os aspetos dos perfis curriculares começam pelo telhado. As nossas casas começam pelos alicerces. Mas quando nós construímos um currículo, quando construímos uma reforma curricular, temos de começar pelo telhado. Que é – onde é que nós queremos chegar? E penso que é muito importante – com toda esta dificuldade e eventual polémica – sabermos onde é que queremos chegar.

Em segundo lugar, é positivo o próprio **conceito de competência**. Em terceiro lugar, é muito importante que se trate de **competências transdisciplinares e mobilizáveis de todos os escalões etários**. Isto é – muitas destas competências são transdisciplinares. Algumas delas, se calhar, não podem ser desenvolvidas num quadro estrito de disciplina. E precisam encontrar outros espaços na escola para serem desenvolvidas.

Outro aspeto, que eu considero positivo, é a **linguagem e exaustividade**. Penso que andávamos todos cansados daquela linguagem neoliberal e tecnocrática que estávamos habituados a ouvir até agora na educação. E fartos de não ouvir falar de escolhas de alunos, de arte, de possibilidades, de diversos caminhos para lá chegar. Faz-nos bem ouvir isto. Exaustividade.

E também os **conceitos e uma linguagem que é atual e mobilizadora**.

Aspetos a melhorar

Mas nem tudo são boas notícias. Também existem algumas questões que, na minha perspetiva, precisaríamos de melhorar.

Em primeiro lugar, senti falta de uma justificação melhor da necessidade de criar este novo perfil. Este perfil surge porque estamos a chegar a um ponto crítico, em que o nosso sistema educativo cada vez responde menos àquilo que pensamos que deveria ser. Cada vez responde menos às necessidades dos nossos alunos, das famílias. Até da economia.

Seria importante que houvesse uma justificação, mais sólida, mais estruturada, sobre porque é que este perfil aparece - correspondendo a novas formas de desenvolvi-

mento social e de trabalho.

Em segundo lugar, penso que era importante organizar e talvez reduzir o número de competências. Há outros perfis disponíveis, como, por exemplo, o da Comissão Europeia, o próprio perfil da OCDE, todos eles têm menos de 10 itens. Talvez valesse a pena um bocadinho de esforço para reduzir este número de competências.

No plano da Comissão Europeia, por exemplo, diz-se que as nossas competências deveriam ser basicamente quatro: a competência de adquirir conhecimento, a competência de ser, a competência de fazer e a competência de viver com os outros. Quem sabe se – como proposta de trabalho – não seria possível pegar nestas 10 competências e agrupá-las. Há algumas competências que eu penso inclusivamente que se sobrepõem um pouco.

Seriam necessárias também algumas correções pontuais na redação e na terminologia.

A meu ver, seria preciso introduzir mais veementemente as questões dos direitos humanos, da fraternidade. Por exemplo, no relacionamento interpessoal.

O que é que eu quero dizer com isto? Há uma competência de relações interpessoais. Certo. É bom.

Pergunto – para quê? Para que é que são precisas as relações interpessoais? E fazia-nos falta pensarmos um pouco – para que é que nós queremos boas relações interpessoais? Para desenvolver o quê? E vamos para a questão dos direitos humanos. Para a solidariedade. Para o desenvolver da cidadania dentro da escola.

E, finalmente, o caráter das linguagens matemáticas (JD Figueiredo; C Fiolhais). As pessoas dirão – mas porquê linguagens matemáticas? O sentido que o professor JD Figueiredo dá à matemática é bem diferente daquele a que nos habituaram. E é - como é que nós podemos usar a numeracia, como é que podemos usar o conhecimento matemático, como uma forma de codificar, uma forma de simbolizar todo o conhecimento. O tipo de matemática que se pode usar na música. O tipo de matemática que se pode usar no português. Não se trata do conhecimento da matemática, mas de uma linguagem matemática. E que o professor Figueiredo justifica pela grande prevalência que, como sabem, hoje têm todas as questões digitais.

E agora?

Há um fosso enorme entre o que diz o perfil e o quotidiano das nossas escolas.

É essencial serem tomadas medidas, por exemplo, ao nível da avaliação.

Hoje fala-se que vamos ter 25% de trabalho de projeto nas nossas escolas. Parece-me uma boa ideia. Mas, se dissermos assim – *isso de trabalho de projeto é muito bom para eles, para as relações interpessoais* – mas não avaliamos, não mobilizamos energias, o que vai daí resultar? Se não se der uma atenção substancial a que o trabalho de projeto seja avaliado em igualdade com as outras áreas – vamos pôr em causa, na prática, que as competências não são hierárquicas. Diremos – são todas iguais – só que algumas são mais iguais que as outras...

Se não forem tomadas medidas, ao nível da avaliação, o português e a matemática esgotarão os interes-

ses e as energias da escola. Assim, o anunciado trabalho de projeto – 25% – deve ser valorizado também em termos avaliativos.

Fazendo uma analogia com uma árvore, conhecemos as raízes e a copa. As raízes são a leitura, a escrita, a numeracia e as tecnologias digitais. A copa da árvore são estas 10 competências-chave de que falamos aqui. Mas falta o tronco. Como é que se constrói e robustece o tronco? Como é que vamos alterar os currículos? Não vale a pena falar de competências sem pensarmos como as vamos desenvolver - em cada uma das áreas disciplinares e cada uma das disciplinas.

Em relação à organização das aprendizagens. Será que a formação permanente é capaz de nos ajudar a encontrar novas formas de organizar as aprendizagens, sem ser a forma tradicional? Será que precisamos repensar uma vez mais a organização da escola – o seu funcionamento, as suas estruturas? Será que precisamos pensar uma vez mais as avaliações e, de uma vez por todas, passar a avaliar o que se aprende e não o que se ensina? E ainda - abrir a escola à comunidade, no sentido de abrir a escola a outras realidades.

A minha visão

Em primeiro lugar, vejo neste perfil uma oportunidade de relançar o debate sobre as finalidades e o funcionamento da educação e das escolas.

Vejo ainda aqui uma oportunidade de reforçar o debate pedagógico. Se nós tivermos este tipo de competências, o trabalho pedagógico que é comumente desenvolvido nas escolas não serve. O trabalho pedagógico que nós desenvolvemos nas escolas leva-nos a outras competências, que não estas.

É uma orientação para as pessoas que dizem – *eu não sei o que é que ando aqui a fazer*. É uma frase bastante ouvida nas salas de professores. E agora, com este perfil, poderemos dizer – *o que nós andamos aqui a fazer é basicamente isto*.

Vejo uma inspiração para um tra-

balho pedagógico que se aproxime mais do que os educadores querem fazer e sabem que resulta. Penso que este perfil nos aproxima mais daquilo que consideramos que é correto fazer. Se nós tivéssemos possibilidades e condições para atuar, em conformidade com aquilo que acreditamos que deve ser a educação, certamente que a educação estaria muito melhor, as escolas estariam muito melhores do que estão. O que se passa é que muitas vezes não temos o espaço e a oportunidade para fazer isso. Penso que este documento nos ajuda a ver melhor aquilo de que precisamos.

E talvez seja uma oportunidade para melhorar o trabalho cooperativo da escola – uma questão fundamental. Nenhuma destas competências pode ser desenvolvida por um professor, por uma disciplina.

Isto é muito interessante. Porque nos mostra, por um lado, a nossa incompletude, a nossa insuficiência. Estas competências são de tal maneira transversais, são de tal maneira interligadas, que nos chamam a atenção para que ninguém consegue desenvolvê-las se não tiver um trabalho cooperativo. E também melhorar a democracia e a participação.

Este conjunto de competências não pode ser desenvolvido numa escola autocrática.

E vejo, finalmente, uma oportunidade para repor o discurso e as atividades da escola na educação e na aprendizagem. Isto é qualquer coisa de que tenho muitas saudades. Tenho muitas saudades de que voltemos a falar sobre educação, voltemos a falar sobre aprendizagem, sobre o nosso dia-a-dia, sobre os programas, sobre as estratégias, sobre as entreajudas. Era disto que nós precisamos de falar. Conversarmos do que é que nós precisamos, do que é que podemos fazer, do que poderemos aprender melhor.

Vai ser assim tão fácil e positivo? Não faço a mínima ideia. Agora, que é uma oportunidade, na minha perspetiva é. ■

Reflexão da Escola Secundária de Camões

Princípios

Os oito «princípios» enunciados parecem satisfazer um perfil baseado no quadro de referência indicado no prefácio do documento que pressupõe a liberdade, a responsabilidade para a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. A aposta na qualificação dos jovens constitui um meio imprescindível para a valorização dos cidadãos, para uma cidadania democrática e para o desenvolvimento sustentável do País, na medida em que promove a instrução e o enriquecimento cultural dos cidadãos, a sua capacidade de iniciativa e a sua criatividade. No entanto, muitos dos aspetos mais relevantes referidos na proposta de «Perfil» em apreço parecem não ser compatíveis com o sistema de ensino em vigor, pelo menos no que ao secundário diz respeito. Em vez do ensino universal, diferenciado e inclusivo por que se deveria pautar a escolaridade obrigatória, no modelo atual temos, por um lado, um ciclo exclusivamente orientado para o prosseguimento de estudos, que consideramos bastante restritivo, quer em termos da oferta de percursos curriculares, quer no que respeita à diferenciação de interesses, de motivações e de capacidades, uma vez que é fortemente condicionado pelos exames nacionais e pelas condições de acesso ao ensino superior, fatores que interferem diretamente na forma como se promovem as aprendizagens dos alunos, como se desenvolvem as práticas de ensino dos professores. Outro aspeto relacionado com os anteriormente referidos prende-se com as vias paralelas de ensino (profissional, vocacional, ...) socialmente desvalorizadas e para as quais o acesso ao ensino superior continua a ser uma miragem. Para que estes princípios possam ter uma aplicação

real e sustentar as competências chave que o documento propõe, pressupõe-se que haverá uma reforma ou uma revisão curricular, pois de outro modo não será possível articular essas competências e os respetivos descritores operativos com os programas das várias disciplinas. Por isso, torna-se imperativo colocar as seguintes questões: Que mudanças serão promovidas no modelo de gestão das escolas? Que alterações irão ser introduzidas nos currículos e planos de estudo? Que pensamento estratégico irá orientar a formação inicial e a formação contínua dos professores? De que forma será garantida a estabilidade da carreira docente? Ou pede-se à escola que faça o milagre de articular duas abordagens educativas contraditórias e inconciliáveis? Sem uma resposta cabal a estas questões, sem uma definição clara dos pressupostos teóricos e metodológicos que deverão presidir a uma visão integrada do sistema educativo, como podemos perspetivar o modelo da escola do futuro?

Visão

Os nove «desígnios» indicados pressupõem a aquisição de competências de grande exigência ao nível cognitivo, psicossocial e moral, que visam a formação de um aluno detentor de competências de excelência e de um cidadão exemplar. Pretende-se que estes desígnios abranjam os alunos de todos os percursos formativos? Conhecendo-se as diferenças socioculturais, socioeconómicas e motivacionais que caracterizam a diversidade dos alunos que ingressam nos diferentes percursos formativos, os níveis elevados de abandono e a falta de assiduidade, a que se sobrepõe, não raras vezes, a dificuldade de concretizar uma «simples» atividade de recuperação das aprendizagens tal como surge consagrada no *estatuto do*

aluno e da ética escolar, pergunta-se: Como pode este perfil consolidar-se em medidas exequíveis?

Valores

O documento refere cinco grandes grupos de valores que devem pautar a cultura da escola. Manifestamos particular apreço pelo item da excelência e da exigência (aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e investir na superação). De uma forma geral, a escola, em função da sua tipologia e da sua população específica, orienta a sua intervenção com base nos valores agora enunciados, quer ao nível dos conteúdos e das competências específicas das disciplinas, quer dos projetos que desenvolve em função do seu projeto educativo, quer dos critérios de avaliação que adota, do cumprimento dos direitos e deveres consagrados no *estatuto do aluno e ética escolar*, do tipo de relação pedagógica que desenvolve. Como se promoverá o respeito e o «cumprimento» destes valores? Como se assumirá a interiorização e o reconhecimento desses valores?

Competências chave

O documento aponta o desenvolvimento de dez competências chave, uma lista interessante, provavelmente comum a muitas das competências enunciadas em vários programas do ensino básico e do ensino secundário. O problema, parece-nos, consiste na articulação entre esta perspetiva, sobretudo relativamente a algumas das competências, e a realidade de um ensino fortemente condicionado por exames, por classificações finais e pelo acesso ao ensino superior, muito centrado nos conteúdos e, por fim, pela lecionação de programas frequentemente demasiado extensos. Uma vez mais, questiona-se: Qual o «lugar» que terão no quadro educativo, qual o «tempo» reservado para o desenvolvimento

destas competências? Como poderão ser articuladas com as expectativas de alunos e famílias, tendo em conta a organização atual do ensino secundário?

Implicações práticas

As sete «implicações» referidas, embora coerentes com os outros aspetos presentes neste documento e, de algum modo, inquestionáveis face à perspetiva de uma educação para o século XXI, são muito genéricas, não referem quaisquer situações de aprendizagem por níveis ou ciclos de ensino. Embora salientem *alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos* (p.16), não esclarecem devidamente o que se deve entender por esta *ação educativa global*. Aliás, estamos de novo perante duas perspetivas inconciliáveis. Por um lado, apresentam-se, na proposta em discussão pública, princípios de que é difícil discordar, caso se acredite numa educação que, além de rigorosa do ponto de vista dos conhecimentos e das competências, seja, também, defensora dos princípios da inclusão e permita, a todos, o sucesso e a consecução dos seus objetivos e anseios. Por outro lado, deparamos com um ensino secundário muito inflexível, organizado segundo a lógica do prosseguimento de estudos, dos resultados académicos, e das classificações de exames, do acesso ao ensino superior. Quantas das sete «implicações» são valorizadas no sistema em vigor nomeadamente pelos alunos e pelas famílias? Quantas são valorizadas nos *rankings* publicados anualmente, que são o fator mais determinante na perceção que a opinião pública tem do trabalho desenvolvido pelas escolas e pelos professores? É difícil encontrar uma que seja. E o que dizer da deterioração acentuada das condições de trabalho dos docentes nos últimos anos, que tornam muito pouco exequíveis várias destas «implicações»? Voltamos, inevitavelmente, às questões que colocámos anteriormente e cuja relevância voltamos a subli-

nhar: Que mudanças serão promovidas para que as práticas docentes agora preconizadas possam, efetivamente, concretizar-se?

Comentário geral

É difícil discordar de um documento que enuncia uma abordagem educativa de base humanista, inclusiva, centrada na aprendizagem e nos alunos, que valoriza e promove as competências consideradas essenciais para o século XXI. No entanto, são notórias as contradições existentes no atual sistema de ensino, resultantes da acumulação de várias reformas e iniciativas de sentido contrário, que este documento aprofunda e alarga, bem como a deterioração das condições do trabalho docente, que estão longe de ser as necessárias para o desenvolvimento das práticas recomendadas. Colocam-se, assim, algumas questões fundamentais: Como deve ser perspetivada a função deste documento – pretende-se que esteja em conformidade com o sistema atual ou destina-se a um novo sistema a construir? Como deve ser operacionalizado nas escolas? Em que condições e com que condições? Que mudanças irão ser promovidas pelo Ministério da Educação para o tornar realmente exequível? Para que os princípios registados no documento em análise existam é importante tomar medidas e é importante que estas medidas se concretizem. Não podemos esquecer que o perfil agora definido é para todos os alunos, de todos os percursos formativos que estão abrangidos pela escolaridade obrigatória. A nota introdutória do documento refere que *Professores, educadores, gestores, decisores políticos (...) encontram neste documento a matriz para a tomada de decisão sobre as opções de desenvolvimento curricular* (...) (p.5). Apesar de o documento apresentar competências que os alunos devem desenvolver, práticas que os docentes devem adotar, não indica qualquer referência à responsabilização e à ação dos decisores políticos.

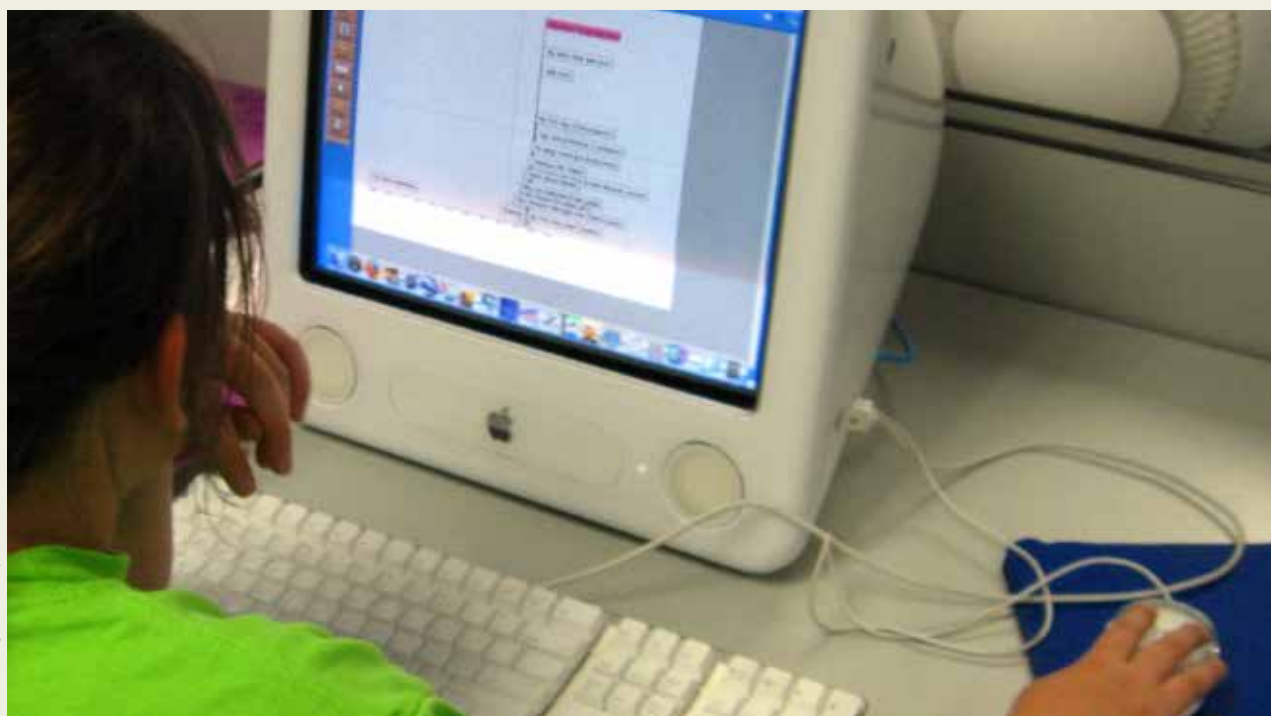
Assim, **a Escola Secundária de Camões propõe que:**

1. Ao nível do ensino secundário – nível de ensino final da escolaridade obrigatória para todos os alunos – se aumente consideravelmente a flexibilidade curricular e os percursos possíveis;
2. Se repense a identidade do ensino secundário e se dissocie a sua conclusão do acesso ao ensino superior. Sendo obrigatório, o ensino secundário não deve ser condicionado pela realização de exames nacionais, que servem também de acesso ao prosseguimento de estudos a nível superior, o que, de algum modo, orienta a ação educativa para o cumprimento dos programas e treino para os resultados, secundarizando outros domínios que devem ser valorizados na formação de cidadãos responsáveis e interventores na sociedade;
3. Se respeitem rigorosamente as competências dos professores, o seu desenvolvimento profissional e o seu tempo de trabalho, não continuando a pedir-se sempre mais à escola e aos docentes, e dando cada vez menos a estes profissionais, que há longos anos se veem confrontados com um cada vez maior número de tarefas de carácter burocrático, administrativo, disciplinar, transdisciplinar, sem qualquer incentivo profissional, social, económico ou cultural;
4. Se encare com honestidade que as opções preconizadas no documento *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* não terão efeito prático nas escolas se não forem introduzidas alterações profundas ao atual sistema. A boa vontade de muitos professores, que existe, é manifestamente insuficiente, se queremos uma verdadeira mudança na escola.■

(Documento elaborado pelo grupo de trabalho criado nos termos do despacho nº 9311/2016, de julho e discutido em reunião no dia 8 de março, aberta a todos os professores, aos membros do Conselho Pedagógico, aos membros do Conselho Geral e aos representantes da Associação Pais e Encarregados de Educação da Escola)

Escola Secundária de Camões,
13 de março de 2017

Foto: Morguefile/freephotos



Vivemos tempos de mudanças vertiginosas e alterações constantes das condições de vida. A educação orientada para uma profissão para toda a vida perdeu sentido a partir do momento em que a mobilidade, a precariedade e a entropia da incessante inovação tecnológica quebraram as expectativas e o imaginário associados à estabilidade, também no campo laboral. Se o sentido da educação é preparar os jovens para lidar com os problemas inerentes às sociedades multiculturais e tecnológicas como as nossas, num mundo globalizado e interligado, deve dotá-los, por um lado, de um domínio acrescido de competências emocionais, sociais, interculturais e de gestão da informação e, por outro, de maior capacidade

de adaptação e de flexibilidade para solucionar problemas mobilizando conhecimentos, ferramentas e aplicações que se multiplicam em permanente evolução. E, sobretudo, num momento em que as preocupações associadas à saúde física e mental, à equidade e à ética, à robótica e à inteligência artificial, às migrações e à preservação ambiental estão no centro das preocupações coletivas, a educação deve ser capaz de contribuir para configurar um futuro tão equilibrado e justo quanto possível. O papel desempenhado pela educação e pelas escolas e o seu lugar na construção do futuro tornaram-se, nos nossos dias, o centro de um debate premente, como questão estratégica à escala local, nacional e mundial. Nesse sentido, as associações de professores abaixo consignadas manifestam o seu apoio às iniciativas, promovi-

das pelo Ministério da Educação, de repensarmos entre todos – não apenas por parte dos gestores das políticas educativas – o lugar e o papel da educação e da escola, nomeadamente da escola pública, pilar fundamental para a integração social e a equidade em convivência democrática. Nesta primeira fase, esse desígnio materializa-se no **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória** e na definição de **Aprendizagens Essenciais** para cada área curricular. O alargamento da escolaridade obrigatória até aos 12 anos – com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009, ratificada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto de 2012 – carecia, até agora, de um documento orientador em que aparecessem consignadas as grandes linhas da atuação educativa para esta nova realidade. Ainda que o **Perfil dos**

Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória venha a sofrer alterações decorrentes do período de discussão pública, torna-se necessário salientar os aspetos a seguir enunciados.

1. Consideramos o **Perfil** como um quadro de referência em que aparecem explicitados a visão, os princípios, os valores e as competências que devem dar forma e sentido aos anos de escolarização. Se admitimos, como algumas das personalidades que realizaram uma leitura crítica do documento, que este possui um carácter generalista e relativamente vago, a verdade é que consideramos não poder assumir outra figura um documento com esta finalidade. Tratando-se de um texto ‘constitucional’ da educação que desejamos para os cidadãos portugueses desse futuro que conseguimos entrever, todos os contributos para melhorar a sua validade e exequibilidade devem ser integrados, tornando-o suficientemente abrangente e flexível para poder suportar os vaivéns das orientações pedagógicas e das políticas partidárias. O documento não é um **Perfil** disruptivo, pois referenda muitas das práticas já em curso nas escolas e sintetiza inquietações e aspirações maioritárias e relativamente consensuais dentro da comunidade educativa, assim como muitas das recomendações presentes em estudos nacionais e internacionais publicados durante as últimas décadas.

2. Concordamos com a inclusão de valores e competências que apontam para uma educação de matriz humanista, inclusiva e integral, para a formação das futuras gerações. A escolaridade de 12 anos obriga a gerir situações muito diversas e complexas: deverá contemplar os vários percursos de formação que existem ou possam vir a existir após o ensino básico, assim como a permanência de estudantes com motivações e rendimentos escolares muito diversos, onde se pretende que todos possam ingressar na

maioridade com os valores e as competências que lhes permitam participar ativa, criativa e criticamente no Portugal do século XXI.

3. Consideramos que todas as áreas disciplinares contribuem para os valores e competências assinalados no **Perfil** e que o trabalho que temos pela frente é o de definir em que grau e de que forma o vamos fazer. A elaboração, ainda em curso, das **Aprendizagens Essenciais** para cada disciplina é a primeira pedra para a articulação entre o **Perfil** e os currículos. Essas **Aprendizagens** supõem um trabalho de atualização e articulação dos programas que foram sendo elaborados nos últimos 25 anos. Mas não só. Supõem também um compromisso entre a harmonização da formação oferecida por todos os estabelecimentos de ensino do país e a necessária adaptação aos contextos específicos em que essa formação ocorre, estimulando um ensino mais significativo e motivador, capaz de convocar maior interdisciplinaridade e inovação pedagógica e didática, três vetores que consideramos essenciais para dotarmos de sentido e de maior eficiência o trabalho discente e docente.

Estamos conscientes de que a adoção do **Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória** e das **Aprendizagens Essenciais** não vai mudar o estado da educação no nosso país. Dotar de sentido a função e o trabalho desenvolvido por todos os atores implicados no processo educativo, nomeadamente professores e alunos, é o grande desafio. Para que tal aconteça, não há nada mais importante do que a motivação, que deve ser ao mesmo tempo intrínseca e extrínseca. Para conseguirmos uma escola de excelência é indispensável uma melhor gestão do trabalho pedagógico, assim como orientações e práticas didáticas bem articuladas. Se não acontece de forma extensiva na atualidade é porque não existem, de facto, as condições para que tal aconteça.

Assim, além das iniciativas agora promovidas pelos responsáveis das políticas educativas, consideramos indispensável a adoção paralela das medidas e condições que permitam:

- a) a valorização do papel estratégico da educação e a proteção da escola pública na construção do futuro de Portugal;
- b) a implementação, por parte da tutela, de medidas de política educativa consequentes que permitam a articulação coerente entre os princípios, os valores e as competências enunciados no **Perfil**, a sua concretização curricular e a sua posterior operacionalização;
- c) a adoção de mecanismos contrastados de controle e avaliação da qualidade da educação nas suas diferentes dimensões;
- d) a promoção da investigação e da inovação pedagógica e didática que fomentem a eficiência e excelência do sistema educativo;
- e) a eliminação da precariedade endémica de que padece a escola com o fim de dignificar e rejuvenescer a profissão, tornando a docência uma opção desejada. ■

Associações subscritoras (por ordem alfabética)

Associação Nacional de Professores de Informática;
Associação Portuguesa de Educação Musical;
Associação Portuguesa de Professores de Alemão;
Associação Portuguesa de Professores de Espanhol;
Associação Portuguesa de Professores de Francês;
Associação Portuguesa de Professores de Inglês;
Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica;
Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual;
Associação de Professores de Filosofia;
Associação de Professores de Geografia;
Associação de Professores de História;
Associação de Professores de Matemática;
Associação de Professores de Português;
CNAPEF - Conselho Nacional Associações Profissionais Educação Física

O caminho faz-se caminhando

O perfil do aluno e a “entrada” na escolaridade obrigatória

• Dulce S. R. Carvalho

Coordenadora do Departamento do 1º CEB do SPGL

Não há qualquer controvérsia em relação ao que sabemos: a Educação tem de ser uma Escola de Cidadania.

Uma Escola que prepare cidadãos e cidadãs para o imprevisível, porque vivemos numa era de profundas e vertiginosas transformações, num processo acelerado que a todo o momento intensifica diálogos entre o local e o global, a ordem e o caos, a homogeneidade e a multiplicidade, o autêntico e o virtual.

Perante esta realidade, as escolas têm de assumir uma postura pedagógica, que supere o individualismo, através do trabalho colaborativo, facilitando a supressão de hierarquias de dominação, e que, ao mesmo tempo, construa o sonho de uma sociedade melhor.

Como em qualquer construção, é necessário projetar metas para se atingirem objetivos e passo a passo ir traçando prioridades, sem as quais os sonhos não se tornam reais.

Em Educação, este é um processo que se constituirá tanto mais capaz quanto maior for a capacidade de alcance numa visão estratégica holística e dum planeamento a longo prazo. Assim, esta tem de ser pensada, tendo em conta o seu contributo para um projeto de desenvolvimento para toda a coletividade, que, além do crescimento económico, contemple a coesão social, a sustentabilidade ambiental e a prossecução da paz entre os povos. Assentando num conjunto de valores consensualizados como fundamentais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição da República Portuguesa devem constituir-se como o pilar do axioma do sistema educativo.

Ao Estado compete proporcionar a todos os cidadãos e cidadãs a igualdade de acesso no que diz respeito a uma educação básica, segundo os melhores padrões de qualidade, e garantir a ciência do sistema educativo, incluindo o seu aperfeiçoamento contínuo na base da investigação e da avaliação permanentes. No seguimento desta ordem ideológica ocorre a análise do documento “Perfil dos Alunos para o Século XXI”, que explicita princípios, visão, valores e competências para definir um perfil de aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Repensar a organização da Escola

Se o perfil é traçado para uma saída após doze anos de escolaridade, importa repensar toda a organização da Escola para um novo paradigma, tendo como ponto de partida, neste percurso que tem de ser contínuo e permanente, a entrada no sistema educativo.

O documento em análise identifica dez áreas de competências a desenvolver, assentes em oito princípios estruturantes, fazendo sobressair a importância da formação global numa visão integradora das metodologias, dos conteúdos e aumentando o grau de diferenciação e transversalidade das abordagens curriculares.

É no âmbito da **formação global**, que esta observação sobre o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória nos conduz a uma questão muito premente que ocorre no 1º Ciclo do Ensino Básico: a gravíssima organização pedagógica e de horários destes alunos.

A (des)organização atual instalada nas escolas, veementemente con-

testada pelos professores, contradiz os pressupostos preconizados na Lei de Bases do Sistema Educativo, e reforçados no Despacho Normativo nº4-A/2016. Para este nível de ensino, pelas suas especificidades e características, estes instrumentos legais sublinham que o desenvolvimento do trabalho entre professor e aluno deve ter numa abordagem globalizante das diferentes componentes do currículo.

É inegável a importância do valor desta articulação pedagógica abrangente, sem compartimentações expressas nos horários por disciplinas. Este documento, mais uma vez, remete-nos para uma educação integral, dando novos sentidos à formação das crianças.

Embora já muitas abordagens e apreciações se tenham feito sobre o documento em apreciação, importa referir que ele vem romper com a postura das políticas educativas vigentes, sobretudo ao nível da organização curricular e pedagógica. Este é o perfil de aluno que queremos, para uma sociedade que se pretende mais justa, competente e humanista. No entanto, a sua concretização não se limita à ação da escola, dependendo grandemente da sua reorganização estrutural em várias dimensões, do envolvimento de todos os agentes educativos, da prossecução das intenções a nível dos Ministérios tutelares, bem como fruto duma reflexão sustentada dos impactos nas mudanças que terão de ser considerados nas diferentes vertentes.

A sua utilidade e exequibilidade pressupõem a afirmação da democracia e da humanização da Educação, logo, tudo o que se almeja para uma Escola de Cidadania. ■



A morte do projeto europeu?



Joaquim Jorge Veiguiha

A 60 anos do Tratado de Roma que instituiu a Comunidade Económica Europeia (CEE), atual União Europeia (UE), o projeto europeu de inclusão social, liberdade e prosperidade está em risco. Para alguns a construção de uma Europa a várias velocidades representa o futuro da União. A quem aponta os perigos desta conceção para o reforço do projeto europeu respondem que tal já se encontra nos tratados, sendo portanto uma realidade incontornável. Outros defendem uma integração minimalista segundo a fórmula “fazer mais em menos

domínios”, já que subalternizam os dois domínios-chave da integração, o desenvolvimento regional e social e o emprego, que adquirem em definitivo o triste estatuto de ‘parentes pobres’ da União. Outros ainda preferem que tudo permaneça como está. Poucos defendem um aprofundamento da integração a nível social e político.

Jean Monnet e Mendés France, duas leituras da Europa

Desde a sua fundação a UE foi marcada pelo conflito entre duas dimensões do projeto europeu: a mercantil e a social. Para Jean

Monnet, a União deve basear-se não apenas na cooperação entre Estados, mas em transferências de soberania. No entanto, a dimensão política do projeto europeu é de certo modo subalternizada, pois defende que a redução das barreiras aduaneiras e a criação de um grande mercado europeu constituem a via para impedir a “reconstituição dos nacionalismos” que tinham dilacerado a Europa⁽¹⁾. Em contrapartida, o primeiro-ministro francês Pierre Mendés France, num discurso pronunciado em janeiro de 1957 na Assembleia Nacional Francesa, alertou para os perigos da construção de uma união concebida como um grande mercado e para a subalternização

da dimensão social: a renúncia à democracia não se faz apenas através da instauração de uma ditadura ou com o recurso a um pretenso salvador, mas pela delegação de poderes “numa autoridade externa, a qual, em nome da técnica, exercerá, na realidade, o poder político, que em nome de uma economia saudável, facilmente irá impor uma política orçamental, social (e) finalmente uma política...”⁽²⁾.

Não há dúvida de que o juízo ‘profético’ de Mendés France é cada vez mais atual. Prova disso são as políticas austeritárias em vigor que incidem sobre os países mais endividados, o predomínio das políticas monetária e orçamental que sobredeterminam as orientações políticas da União e que, ao contrário das políticas sociais, na prática da responsabilidade de cada Estado membro segundo o princípio da subsidiariedade, são as únicas com uma dimensão supranacional. Ficámos a saber que Portugal, apesar de ter, pela primeira vez, conseguido reduzir o seu défice público para 2,1% do PIB, não tem, de acordo com o Banco Central Europeu, margem para expandir o seu orçamento, o que anuncia mais reformas estruturais para reduzir a elevada dívida, ou seja, presume-se, tendo em conta as receitas do passado, mais cortes nas despesas sociais para se diminuir o défice estrutural em mais de 2% do PIB, com o objetivo de chegar à meta (suicida) de um excedente de 0,25% do PIB que inviabilizará qualquer tipo de política social digna desse nome.

Alternativas

Quando ouvimos o comissário Oettinger, responsável pelo orçamento da União, afirmar que os países endividados deveriam ser obrigados a colocar as suas bandeiras a meia haste e o presidente do eurogrupo Dijsselbloem afirmar que os países do Sul gastam tudo em “mulheres e copos” compreendemos que, afinal, Pierre Mendés France estava certo. Se a isto acrescentarmos o silêncio cúmplice das instituições europeias perante as restrições às liberdades de expressão e a tendência para a concentração de poderes dos governos húngaro e polaco, bem como a gestão desastrosa da crise dos refugiados e a ascensão dos nacionalismos, poderemos concluir sem grande margem de erro que o projeto europeu corre sérios riscos de implosão.

Porém, as alternativas existem. Estas passam necessariamente por uma mudança de paradigma: não é o mercado e a união económica, mas a união política ou a união das políticas o fator de (re)construção do projeto europeu. Antes de tudo, o reforço efetivo dos poderes de uma instituição supranacional, o Parlamento Europeu, representativo de todos os cidadãos da União, sobretudo no âmbito das questões relacionadas com a União Económica, cada vez mais geridas por um comité de peritos, o eurogrupo, não previsto nos tratados e sem nenhum controlo democrático. A médio e longo prazo será necessária a constituição de uma segunda câmara,

um senado europeu, onde todos os Estados estejam representados em pé de igualdade, pois só assim poderá iniciar-se uma efetiva partilha democrática de soberania.

Torna-se também prioritário um orçamento europeu digno desse nome, a começar, em particular, na zona euro, instrumento fundamental de intervenção política para reduzir as assimetrias económicas e sociais dos Estados membros. A mutualização das dívidas, juntamente com o reforço da dimensão social, parente pobre da UE, são medidas imprescindíveis no sentido de reforçar a solidariedade e a cooperação entre todos. As políticas sociais devem transformar-se em políticas supranacionais, financiadas por um orçamento europeu que supere a dimensão liliputiana do atual, e orientadas para a promoção do investimento, do crescimento económico, do emprego e do bem-estar não deixando ninguém de fora. Apenas na base deste projeto comum inclusivo se poderá admitir a existência de diversas velocidades que respeitem os direitos individuais, políticos e sociais sem os quais não é possível evitar a reconstituição dos nacionalismos que colocaram no passado e poderão colocar no futuro próximo a Europa à beira do abismo.■

⁽¹⁾ Monnet, Jean – *Memórias*, Ulisseia, 2004, p. 227.

⁽²⁾ Ferreira, Medeiros – *Não há mapa cor-de-rosa, a história (mal)dita da integração europeia*, Edições 70, Lisboa, 2013, p. 97.

Consulte a nossa página em

www.spgl.pt



Foto: Cecília por Escola das Orlas

Foto: morguefiletrefrephotos

Como é ser professor de Português Língua não Materna? Que dificuldades, que compensações, que exigências? Quais os problemas mais sentidos? Que evolução? E quando o trabalho se desenvolve também com crianças refugiadas? Estas algumas das múltiplas questões que foram emergindo, ao longo de uma conversa com Paulo Franco e Patrícia Dias, que lecionam esta disciplina na Escola das Orlas. Um universo em que se cruzam diferentes nacionalidades e culturas. E aprender português é um passaporte indispensável, não apenas para a integração, mas para a própria vivência do dia-a-dia.

Dá imenso trabalho. Cansa. Mas é super-compensador

Lígia Calapez
Jornalista

Patrícia Dias, há poucos meses a lecionar Português Língua não Materna, tem a seu cargo um conjunto volátil de 28 alunos, dos 9-10 anos até aos 18, correspondentes ao nível A1. “Alunos que não dominam, ou dominam muito pouco, a língua portuguesa”. E que estão sempre a chegar. O que exige ir fazendo alguma adaptação em sala de aula. “Porque temos que os receber e temos que os integrar na turma e ir trabalhando com todos. E tentar arranjar a

melhor maneira de gerir todos – tantas nacionalidades, tantas línguas dentro da sala de aula”. Neste momento são oito as nacionalidades presentes: nepaleses, indianos, senegaleses, guineenses, chineses, um búlgaro, uma romena e um sírio.

Como fazer? A barreira linguística é uma primeira dificuldade, refere Patrícia Dias. Como com um aluno sírio, que só fala árabe. Entre os alunos de outras nacionalidades, o domínio do inglês ou do francês facilita a comunicação. Há ainda os que já estão em Portugal há algum tempo e dominam a oralidade – “agora é ir aperfeiçoando a escrita”. Um recurso é “pegar nos

que já têm mais desenvoltura e utilizá-los como um apoio para me ajudarem junto daqueles que têm mais dificuldades”.

Paulo Franco – com uma experiência de mais de uma década nesta área - está com o nível A2 e B1, o intermédio e o mais avançado, com idades que oscilam entre os 10-11 e os 18, do 5º ao 9º ano. Alunos que, tal como para o nível A1, são retirados em simultâneo de todas as turmas em que há estudantes de Português Língua não Materna, enquanto os colegas portugueses estão a ter uma aula de Português curricular. Na sua maioria são nepaleses, mas há também chineses, cabo-verdianos, gui-

neenses, da Guiné Conacri, da Ucrânia, da Rússia, do Congo, da Venezuela.

Numa mesma sala estão alunos a estudar com livros diferentes, a desenvolver atividades diferentes. “Se fosse só isso, era mais ou menos tranquilo. Mas é que, depois, cada um está em sua unidade dentro do nível. E então, nas nossas salas, chegam a estar a decorrer 5-6 aulas”, salienta Paulo Franco. É quase ensino individualizado. “Só não é porque alguns juntam-se em grupo. Por exemplo - o grupo que está na unidade 2 do nível A2, juntos, treinam a matéria, fazem exercícios”.

A geografia da sala vai-se alterando, à medida que os alunos vão evoluindo por unidades. “Ao longo do ano vão-se constituindo 7-8 níveis na mesma sala. E aí convém – até por falta de material [um problema muito sentido] – trabalhar em grupo. Eles podem dividir livros, fotocópias – e até se ajudam. Há grupos que funcionam bem. Aqueles que eu acho que sentem mais necessidade de aprender”.

Refugiados – não sabemos nada deles

A escola trabalha com o centro de refugiados. Miúdos que, aos 18 anos, entram num processo de integração na vida ativa, de integração na sociedade, e vão, em pequenos grupos, para uma casa, que terão que gerir com o dinheiro que recebem. É então que “muitos deles, perdemos-los. Começam a faltar”, diz Paulo Franco. Mas nem todos. Há os que continuam. E que até, em casos pontuais, exprimem como se sentem ao chegar a Portugal, que diferenças em relação ao seu país de origem. Abrindo assim uma nesga para realidades que a escola não consegue conhecer. “Por exemplo – um aluno do Congo, que é o representante dos alunos estrangeiros na escola, uma espécie de associação de estudantes. Ele disse-nos que, o ano passado, quando chegou, sentiu-se um bocadinho perdido. Ia às aulas de Português de Língua não Materna - e aí sentia que estava a prender qualquer coisa. Mas, depois, sentia-se um bocadinho perdido nas outras aulas. Sobretudo sentia-se perdido na escola – ao nível dos intervalos, ao nível das pequenas coisas. Não tinha com quem falar sobre

os seus problemas”.

Para tentar dar alguma resposta a problemas como este, a escola tem trabalhado com a Associação de Refugiados. O que permitiu a realização de iniciativas como exercícios de expressão dramática, em torno de “situações que têm muito mais a ver com a vida deles, e com as vivências e com relatos pessoais”.

“Que é isso que eu sinto que me escapa. Por isso é que nós pedimos para vir uma voluntária que pudesse trabalhar connosco”, diz Paulo Franco. E comenta: “Nós trabalhamos com eles o quê? Fundamentalmente a língua. A língua, a cultura. Mas ficamos a saber pouco deles”. Um conhecimento que, como sublinha Patrícia Dias, a própria duração da aula não permite. “Vontade de partilhar, eles têm. Só que não há o tempo”.

No que respeita aos jovens refugiados, há algumas diferenças que ressaltam em relação aos outros alunos estrangeiros. “Há uma diferença grande, logo à partida, que é: são poucos os nossos alunos estrangeiros que estão cá com as famílias, que abandonam. São mais os alunos que vêm para o centro de refugiados, que abandonam. Aí nota-se a diferença. Nós perdemos muito mais alunos refugiados do que perdemos dos outros alunos, que são imigrantes – e que estão cá com a família e em que há tendência, logo, para a família acompanhar o percurso”. Por outro lado, diz ainda Paulo Franco, “eu sinto que os miúdos que estão integrados na família são muito mais miúdos. Estes miúdos refugiados por vezes parecem-me ser miúdos-adultos. São miúdos que se percebe que passaram por situações mais complicadas. Embora não o sabíamos. Depois há casos que acabamos por conhecer. Como o de um miúdo que hoje é meu vizinho – que nos seus textos falava de ter perdido os familiares, de ter fugido, de ter sido torturado, de ter sido queimada a aldeia dele. Tinha necessidade de relatar isso. Na escrita. Oralmente, na conversa, não”. “Nós nem sabemos se eles estudaram, se foram à escola”. Para se saber alguma coisa, para ajudar, “seria fundamental termos alguém – que fizesse um trabalho de pátio, um trabalho de quase confidente – uma pessoa com

quem eles desenvolvam confiança, que saibam que está ali para ajudar e para ouvir”.

Ninguém está só a aprender a língua

“O que eu sinto é que nós ainda conhecemos pouco a cultura deles. As várias culturas”. Para tentar superar um pouco este facto, assinalado por Paulo Franco, vão sendo promovidas algumas iniciativas.

No final de abril, vai-se realizar uma feira multicultural, “e estamos a lançar algumas propostas para que eles apresentem também um pouco deles – de culturas, tradições”. No dia internacional da mulher, esteve na escola uma animadora do Graal (Movimento Internacional de mulheres de inspiração cristã). Um momento que foi também oportunidade para uma maior aproximação às vivências dos alunos, como relata Paulo Franco. “Fomos com os nossos alunos de Português Língua não Materna. Há um miúdo, do Congo (o representante dos estudantes), e eu perguntei-lhe – *o que é que tu sentiste quando chegaste do Congo e da escola do Congo, qual foi a grande mudança?* E ele referiu, por exemplo, o vestuário, uma organização diferente. Dá-me ideia de que sentia uma certa segurança, ao nível da organização. Mas ao nível da humanidade, do acompanhamento humano, ele dizia que na escola do Congo as pessoas eram todas muito mais próximas. Falava sobretudo em relação aos colegas. Aqui sentia uma frieza, uma distância grande em relação aos colegas e entre colegas. E que, no Congo, era tudo muito mais próximo. Era tudo muito mais à vontade. E disse mesmo – na relação com as raparigas – aqui é tudo muito mais frio e afastado. Mas nós só temos esta ideia de forma quase ocasional”.

Na verdade, o desconhecimento é mútuo. “Eles também se interrogam sobre nós”, refere Patrícia Dias. “Uma aluna do Nepal, há dias, chegou ao pé de mim e perguntou qual era a flor símbolo do nosso país. Nós não os conhecemos. Mas às vezes também não conseguimos fazer passar muita coisa da nossa cultura e do nosso país, como eles provavelmente gostariam”.

Paulo Franco refere um outro exemplo de interação e tentativa de conhecer as diferentes culturas presentes na escola. “Na primeira semana que estive com os miúdos da iniciação, foi uma semana que só dedicámos praticamente à questão da culinária. Ver receitas. E em que íamos buscar os produtos e ler coisas sobre os produtos. E eles explicavam – *esta é a comida tradicional do Nepal... A comida que eu mais gosto é esta...* - e iam buscar os produtos pela imagem, explicavam como se fazia, mostravam a imagem do prato”.

“Temos todas as razões para valorizar a cultura do outro”, sublinha. “Porque é muito mais interessante que a nossa – no sentido de que a nossa, nós já conhecemos um bocadinho. Aquilo que é muito diferente – e que às vezes porventura nos choca – é muito mais entusiasmante. E eles ficam contentes. E eu fico também contente por estar a ver a forma como eles fazem, como falam”. E conclui: “Essa parte é aquela em que eu penso que temos que ter pernas para andar. E temos que ter mais pessoas para poder trabalhar com eles. Porque eles têm uma necessidade óbvia de aprender a língua. Penso que a essa, nós vamos respondendo. Mas ninguém está só a aprender a língua. E uma forma de nos aproximarmos é reconhecer o valor e dar valor ao que é a cultura deles”.

O muito de que se precisa e a grande recompensa

Do muito de que se precisa ressalta, assim, “o lado humano”. O conhecimento mútuo. O haver alguém para “ajudar e ouvir”. “Seria muito interessante que viesse alguém de fora – neste caso, através do voluntariado internacional – que pudesse estar com eles e percebesse esse lado humano. Para que a escola pudesse responder – por um lado pela parte da aprendizagem e, depois, por um lado humano, de acolhimento”.

Esta necessidade de ajuda também se faz sentir nas outras aulas, em particular ao nível do vocabulário. E “se eles não evoluem rapidamente a Português – começam a pensar que não vão conseguir – e alguns entram num processo de abandono”, acrescenta Paulo Franco. Neste complexo de problemas inter-

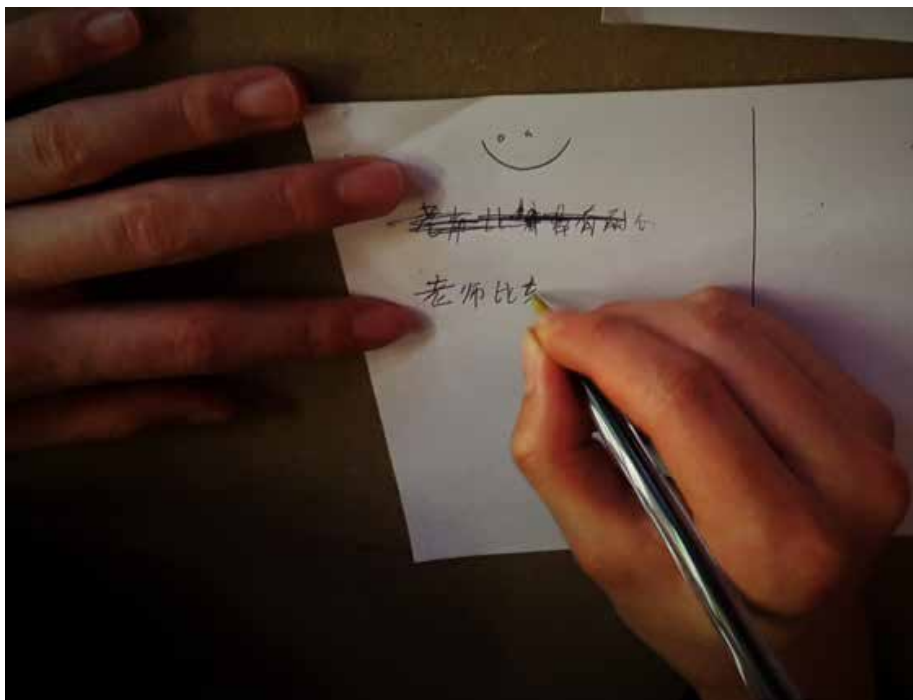


Foto: Cediada por Escola das Orlas

ligados, a falta de tempo é uma constante. Por exemplo – para retirar de algumas aulas alunos que ainda pouco ou nada sabem de português e utilizar esses momentos para o aprendizado da língua.

“De início, no primeiro ou segundo ano deste sistema, a escola decidiu que – para criação de materiais, para trabalho de apoio, para retirar alguns alunos das salas de disciplinas onde eles não estavam a aprender nada – tínhamos 4 horas de apoio, que faziam parte do nosso horário”. Uma prática que hoje não existe. “Não tem havido essa disponibilidade. Às vezes se calhar também por culpa nossa – comenta Paulo Franco - porque uma pessoa vai-se cristalizando, vai-se habituando a fazer as coisas da mesma maneira”.

A integração nas outras disciplinas, uma interação maior, é – sublinha Paulo Franco - um objetivo importante ainda não atingido.

“Sinto que poderíamos trabalhar alguns conteúdos, algum vocabulário das outras disciplinas. Os professores fazem um trabalho incrível, um esforço descomunal, para criarem testes diferentes. Mas, apesar de tudo, ainda há muitos passos a dar para que haja um desenvolvimento equilibrado na educação destes miúdos”.

E aqui, uma vez mais, coloca-se a questão do tempo.

“Se os professores de português pudes-

sem ter mais horas de apoio, dar apoio nessas disciplinas. Através de uma tutoria – ir buscar os alunos às aulas e trabalhar o vocabulário”. Uma sugestão avançada por Patrícia Dias, que Paulo Franco corrobora.

“Essa pode ser outra aposta – serem os professores de português a dar o apoio. Mas o trabalho interdisciplinar ainda é mínimo. Ainda que melhor que há uns anos atrás. Há pelo menos uma preocupação. E uma disponibilidade”. Mas é pouco. “Uma das hipóteses que coloquei foi os professores de Português Língua não Materna darem só aulas dessa disciplina e acompanharem esses alunos nas aulas das várias disciplinas, onde podiam estar a explicar, a apoiar”. Num caminho eivado de espinhos, são entretanto grandes as recompensas.

Antes do mais: “a esmagadora maioria destes alunos aprende – e nós temos a noção que eles aprendem. O que não é totalmente claro em relação àqueles que nos parece que até já sabem bastante. Com estes miúdos – eles têm a necessidade – e nós percebemos que eles aprendem”.

E Paulo Franco conclui: “Dá imenso trabalho. Cansa. Mas é super-compensador. Ficamos sempre com a ideia que eles aprenderam alguma coisa. E fica uma ligação que passa para além da questão da aprendizagem. É mesmo afetiva. No sorriso. Na comunicação do dia-a-dia. Há mais humanidade”. ■

Reunião no Ministério da Educação confirma:

Sem luta, os problemas não serão resolvidos e tenderão a agravar-se

A FENPROF reuniu, a 5 de abril, com o Ministro da Educação. Nessa reunião, como tinha anunciado, apresentou uma proposta de **Compromisso a assumir com os professores e educadores** em torno de **7 aspetos concretos** de grande importância para os docentes. As respostas do Ministro ao repto colocado foram extremamente vagas, não tendo assumido compromissos concretos, em alguns dos casos alegando que ultrapassam a esfera de responsabilidade exclusiva do ME.

1. Carreiras docentes: compromisso de descongelamento das carreiras em 1 de janeiro de 2018; resolução prévia das ilegalidades que persistem; respeito pela estrutura estabelecida no ECD; disponibilidade para iniciar negociações, com vista à recuperação e contagem integral do tempo de serviço;

2. Horários de trabalho: compromisso de definição clara dos conteúdos das componentes letiva e não letiva dos docentes; integração dos intervalos do 1.º Ciclo do Ensino Básico na componente letiva; conversão das horas de redução do artigo 79.º do ECD em horas de componente individual de trabalho; remoção, do conjunto de tarefas dos docentes, das de carácter administrativo; aplicação à Educação Pré-Escolar do calendário escolar do Ensino Básico, conforme recomendação da Assembleia da República;

3. Aposentação: compromisso de nego-

ciação de um regime especial de aposentação para os professores, tendo em conta os reconhecidos desgaste e envelhecimento do corpo docente das escolas e a necessidade de garantir a sua renovação;

4. Vinculação: compromisso de abertura de processos de vinculação extraordinária nos próximos dois anos da Legislação; abertura de um processo de vinculação extraordinária, com efeitos a 1 de setembro de 2017, para os docentes das escolas públicas de ensino artístico; revisão da designada “norma-travão”, no sentido de dar eficácia à Diretiva 1999/70/CE, de 28 de junho

• [ultrapassam a esfera de responsabilidade exclusiva do ME] Essa foi a justificação para a ausência de compromisso relativamente ao descongelamento das **carreiras**, à negociação de um regime especial de **aposentação** para os professores, à aprovação de uma “norma-travão” mais favorável ou à garantia de abertura de novos processos de **vinculação** nos próximos anos pois, independentemente da posição do ME, a decisão será sempre de nível superior.

• Relativamente ao desgaste que atinge profundamente os profissionais docentes, o Ministro admitiu vir a discutir um “reajustamento funcional” relacionado com a idade, mas sem um compromisso de que esse processo avançaria de facto. Aliás, a este propósito, a FENPROF procurou saber se o despacho sobre **Organização do Ano Letivo 2017/18** estaria em vias de ser negociado, mas o ME não se comprometeu, nem com essa negociação, nem com uma altera-

ção significativa do despacho em vigor no ano em curso. Assim, a indispensável definição do conteúdo das componentes letiva e não letiva, a integração dos intervalos do 1.º Ciclo na componente letiva ou a conversão das horas de redução por antiguidade em componente de trabalho individual, não sendo satisfatórias, continuarão nas prioridades de luta da FENPROF.

• Em relação aos **currículos**, assim como à eventual revisão do atual regime sobre **Educação Especial** (Decreto-Lei 3/2008), face à manifesta falta de tempo (estas reuniões têm uma duração de pouco mais de uma hora), ficou aberta a possibilidade de realização de reunião específica para obtenção dos esclarecimentos pretendidos.

• Por último, sobre a possibilidade de abertura de um processo de vinculação extraordinária de docentes das escolas públicas de **ensino artístico especializado**, questão que se esperava ver hoje esclarecida, o Ministro limitou-se a informar não ter ainda uma resposta.

5. Descentralização: compromisso de, no quadro do designado processo de descentralização de competências para os municípios, não ser transferida qualquer responsabilidade que hoje está atribuída às escolas, devendo as organizações sindicais ser envolvidas nesse debate

Sobre “**descentralização**”, o Ministro limitou-se a afirmar que se tratava de uma questão que não se restringe à Educação e que, atualmente, se encontra em discussão na Assembleia da República. Esclareceu que, em tempo oportuno,

esta questão seria debatida e negociada.

6. Gestão democrática: compromisso de revisão do atual modelo de gestão das escolas, visando, não apenas, reforçar as suas lideranças, como democratizá-las.

Relativamente à eventual revisão do atual modelo de **gestão das escolas**, o Ministro da Educação nada disse, ainda que, no final, ficasse prevista a possibilidade de realização de uma reunião para que a FENPROF apresente a sua proposta.

7. Intervenção sindical: compromisso de valorização das organizações sindicais, reforçando a sua participação nos processos de discussão, negociação e definição das políticas educativas, respeitando, desta forma, a Recomendação conjunta UNESCO/OIT sobre a situação do pessoal docente; clarificação das condições de participação dos docentes na atividade sindical, não restringindo ao local de trabalho a utilização das 15 horas legalmente previstas.

É necessário, pois, lutar por melhores condições de trabalho; lutar por medidas que atenuem o tremendo desgaste a que estão sujeitos; lutar pela vinculação de quem está em precariedade e pela aposentação dos que já exercem a sua atividade há décadas; lutar pelo direito à progressão na sua carreira sem novos constrangimentos e reparando os problemas que subsistem; lutar, ainda, contra a municipalização da Educação e pela gestão democrática das escolas.

O primeiro momento dessa luta vai ter lugar no próximo dia **18 de abril, em Lisboa**. Dando o rosto pela Profissão e pela Educação, professores desfilarão, unindo o Ministério da Educação e a Residência Oficial do Primeiro-Ministro, transportando uma faixa de 500 metros com fotografias de docentes exibindo as suas reivindicações. Entretanto, outras ações estão já a ser debatidas com os professores e educadores, uma vez que começa a ser cada vez mais nítido que, sem luta, as justas reivindicações dos professores não terão resposta positiva. ■

O Secretariado Nacional

Ensino Particular e Cooperativo

Professores do EPC devem ter direitos e condições de trabalho iguais aos do ensino público

FENPROF apresenta queixa contra o Estado português

No decurso de uma reunião técnica realizada com representantes da OIT, a FENPROF irá, em breve, apresentar uma queixa contra o Estado Português, por incumprimento das recomendações do Relatório de Peritos da OIT/UNESCO, divulgado em abril de 2015, de avaliação da concretização da Recomendação OIT/UNESCO, de 5 de outubro de 1966. Segundo este último Relatório, os Estados membros deverão “(...) oferecer as mesmas condições de trabalho a todos os docentes, tanto das escolas públicas, como dos centros privados financiados com fundos públicos”. No caso português estão aqui considerados os estabelecimentos com contrato de associação, contrato de patrocínio, ensino profissional, IPSS e Misericórdias que aderiram ao programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar. Ou seja, todas as situações em que existe financiamento público.

A FENPROF já colocou esta questão ao Ministério da Educação, considerando que a atribuição de financiamento público deverá depender desse pressuposto.

Aliás, a FENPROF vai mais além,

considerando que todos os docentes do ensino privado, independentemente de lecionarem em estabelecimentos com ou sem apoios do Estado, deverão ter direitos profissionais e condições de trabalho iguais.

FENPROF contesta caducidade do contrato Ações judiciais nos tribunais do Trabalho e Administrativo

Relativamente ao processo de caducidade do CCT/EPC, que a FENPROF considera ilegal, por esta razão não mereceu o nosso acordo. Há normas de duvidosa legalidade, até mesmo de inconstitucionalidade, que estão contempladas no CCT da FNE, tais como a possibilidade de diminuição de retribuição ou a perda de tempo de serviço docente. Neste entendimento a FENPROF apresentou queixa à Procuradoria-Geral da República que decidiu remeter, para apreciação, ao Tribunal Constitucional.

E porque a FENPROF não abdica de lutar para que seja reposta a legalidade, garantindo aos docentes do EPC o direito à negociação coletiva, decorrem ações judiciais no Tribunal Administrativo de Lisboa e do Tribunal de Trabalho. ■

Ensino Superior

Reunião com o ministro abre perspectivas

A FENPROF reuniu no dia 29 de março com o Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Manuel Heitor, para tratar das situações de precariedade no ensino superior e na ciência. Desta reunião, na qual se passaram em revista as diferentes situações de precariedade que afetam docentes e investigadores, resultou o seguinte:

Situação dos Leitores e professores convidados

No que se refere aos **leitores** e aos **professores convidados**, que já se encontravam contratados em 1/9/2009, data da entrada em vigor da revisão do ECDU, a FENPROF reiterou a sua proposta de que lhes fosse permitida a transição para um contrato por tempo indeterminado, por aprovação de um diploma complementar ao regime transitório.

Em resposta, o ministro comprometeu-se a entregar à FENPROF, durante o mês de Abril, um projeto de decreto-lei que contemplará condições para a transição desses leitores para um contrato por tempo indeterminado na categoria de leitor. Ainda neste âmbito, a FENPROF insistiu em que os referidos leitores e professores convidados, já doutorados, deveriam poder transitar para professores auxiliares, proposta que foi aceite para consideração no referido projeto de decreto-lei.

Emprego científico (DL 57/2016)

O ministro reiterou o seu apoio a que aos contratos a celebrar ao abrigo do DL 57/2016 pela duração máxima que é de 6 anos se sucedam concursos para



lugares de carreira. No entanto a FENPROF o que propõe é o ingresso imediato na carreira de todos os doutorados que há muitos anos vêm trabalhando na Ciência, ao abrigo de bolsas pós-doc e de contratos precários de investigador. A FENPROF considerou indispensável o reforço do financiamento da Ciência para que as instituições do sistema científico e tecnológico nacional possam suportar estas contratações.

Regime transitório dos professores do Politécnico (DL 45/2016)

O ministro, tal como defendera na Assembleia da República, concordou que seja desbloqueada, desde já, a transição para o regime de dedicação exclusiva para quem tal estava vedado. Contudo, mostrou muitas dúvidas quanto à proposta da FENPROF do alargamento do âmbito do diploma aos casos dos docentes que ainda não tinham mais de 5 anos em regime de tempo integral ou de dedicação exclusiva, em 1/9/2009. A FENPROF reiterou que não era aceitável condenar estes docentes, com uma dedicação de 7 ou mais anos em regime de tempo integral ou de dedicação exclusiva, ao desemprego ou a uma redução dos seus vencimentos a

1/3 dos atuais, defendendo que, ao invés, lhes seja dada a oportunidade de poder obter os seus doutoramentos no prazo fixado para os restantes colegas, de modo a virem a ingressar num contrato por tempo indeterminado, uma vez obtido esse grau ou o título de especialista.

Recurso a docentes convidados

Foi, ainda, abordada a questão dos abusos no recurso à contratação de docentes convidados, denunciados pela FENPROF, situação preocupante que terá de ter uma atenção especial da parte do MCTES. Sobre esta matéria, ficou acordado que seria feita uma avaliação da situação à escala nacional no sentido da correção dessas situações.

A este propósito, o Ministro insistiu na ideia de que as instituições deviam abrir concursos para a categoria de acesso à carreira, mas também para lugares das categorias de topo das carreiras.

Para a FENPROF, a transposição pelo MCTES/Governo da diretiva comunitária 1999/70/CE, de 28 de junho, ajudaria a resolver este problema do combate à precariedade entre os impropriamente contratados como convidados. ■

🌐 Começar um novo discurso

Foto: Cediada por Amnistia Internacional



“**A** integridade humana está sempre ligada a uma comunidade nacional, a uma língua, a uma cultura”. Este é um excerto de um discurso de Marine Le Pen, líder do partido nacionalista francês Frente Nacional. Mas este não é um discurso isolado. Os discursos do medo, do ódio e da divisão estão a ganhar terreno, a motivar multidões e a eleger líderes políticos. Discursos que minorizam as mulheres, excluem migrantes, discriminam com base em diferentes motivos - religiosos, étnicos, de orientação sexual - estão presentes todos os dias nas notícias, nas redes sociais, na nossa vida.

Muitos líderes mundiais usam o discurso de ódio como arma de arremesso contra as liberdades fundamentais e direitos constitucionais e para atacar grupos minoritários e que estão expostos à discriminação e perseguição.

As vítimas de discurso de ódio são, quase sempre, bodes expiatórios de uma situação de carência económica ou de crises de valores. Ao longo do tempo o discurso de ódio começa a ser cada vez mais aceite pela população e incorporado nas suas crenças e, eventualmente, nas suas atitudes e comportamentos que se podem traduzir em discriminação, perseguição,

abusos e até mesmo assassinatos. Uma situação à qual a Amnistia Internacional (AI) não pode ficar indiferente. Por isso, e aproveitando o Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial que se assinalou a 21 de março, a AI lançou uma ação de combate ao discurso de ódio. **#RestartYourSpeech** pretende mobilizar as pessoas para reformular este discurso. Ao discurso de ódio queremos responder com amor, ao pedido de divisão vamos responder com união, à violência respondemos com paz. Todos os que, tal como a AI, querem um discurso novo, podem juntar-se a este movimento. O que propomos é que reescreva as declarações dos líderes políticos com um sentido positivo e que melhor represente a humanidade. Basta ir a <https://tinyurl.com/RestartYourSpeech>, imprimir as frases, reescrevê-las e publicá-la nas redes sociais com o *hashtag* **#RestartYourSpeech**, colocar no evento de Facebook ou enviar por mensagem privada. Todas as frases revistas com novos discursos vão ser enviadas via Twitter aos próprios líderes políticos que as disseram.

A escola como espaço de socialização das novas gerações e preparação dos alunos para se tornarem membros ativos e comprometidos na sociedade, assume um papel importante nesta mobilização. Por isso, convida-

A escola como espaço de socialização das novas gerações e preparação dos alunos para se tornarem membros ativos e comprometidos na sociedade, assume um papel importante nesta mobilização

mos todos os professores e professoras a promover esta iniciativa junto dos seus alunos e alunas. Pode ir mais além e trabalhar com os jovens no sentido de os capacitar para desafiar o racismo, os estereótipos e os preconceitos e perceberem as consequências da discriminação. Para tal pode utilizar as nossas propostas de recursos educativos sobre a discriminação que encontra em <https://tinyurl.com/recursos-educativos>. Quer saber o que pode fazer mais na sua escola? Contacte-nos ou consulte <http://www.amnistia.pt/index.php/o-que-fazemos/educacao-para-os-direitos-humanos> ■

Amnistia Internacional



Foto: Pedro Gil

“Pegar na mão dos outros” Da Escola aos Direitos Humanos: Como Humanizar a Educação?

Silvia Baptista
Professora Aposentada

No dia 11 de março realizou-se a 6ª e última conferência promovida pelo Centro de Formação António Sérgio, sediado na Escola Secundária. D. Dinis. O seu tema versava os *Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Da Conceptualização à Concretização*.

Esta conferência, inserida no plano de formação para educadores e professores de todos os níveis de ensino, finalizou o ciclo de conferências sobre Direitos Humanos, iniciado a 10 de dezembro do ano transato –

data de relevante importância para a humanidade, por ter sido neste dia, em 1946, aprovada a Declaração dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Este ciclo de conferências teve o mérito de contribuir para a reflexão e aprofundamento sobre os Direitos Humanos (DH) e suscitar opiniões e estratégias de prática educativa e pedagógica de modo a tornar a nossa escola e sociedade mais inclusivas. Proporcionou aos formandos inscritos, desde o pré-escolar ao 12º ano de escolaridade, e demais assistentes, o contato com pessoas de reconhecido mérito em cuja atuação e prática quotidiana revelam ser defensores dos

DH. A temática, tendo como modelo os Direitos Humanos, abrangeu várias áreas do conhecimento humano: Educação; Minorias Culturais; Ciência; Arte; História e Escola Inclusiva. Joaquim Melro, diretor do Centro de Formação, iniciou a 6ª conferência com uma reflexão sobre como considera uma escola inclusiva: *“A escola inclusiva é uma escola acolhedora de todas as vozes incluindo a dos professores.”*

Aquando da realização da 5ª conferência - Direitos Humanos na História: Denúncia e Resistência - 200 formandos realizaram uma visita ao Museu do Aljube - Resistência e Liberdade.

O edifício do Aljube (do árabe "al-jubb" – poço sem água, cisterna, masmorra ou prisão) remonta ao período romano e islâmico, tendo sido quase sempre uma prisão: cárcere eclesiástico, prisão de mulheres e prisão política desde 1928 até 1965. O Museu do Aljube - Resistência e Liberdade é dedicado à memória do combate à ditadura e à resistência em prol da liberdade e da democracia. É um museu municipal que pretende preencher uma lacuna no tecido museológico português, projetando a valorização dessa memória na construção de uma cidadania responsável e assumindo a luta contra a amnésia desculpabilizante e, quantas vezes, cúmplice da ditadura que enfrentámos entre 1926 e 1974. (Câmara Municipal de Lisboa)

Nesta 6ª conferência esses 200 formandos (todos eles docentes), organizados em 9 grupos de 26/27 pessoas cada, tendo como moderadora Ana Paula de Andrade, apresentaram as reflexões suscitadas ao longo da visita ao museu, com o recurso de diversificados meios de comunicação e com a apresentação de um pequeno momento teatral. Com estas exposições foi-nos dado a conhecer a projeção de intenções no ato de ensinar para uma liberdade conseguida para todos; as propostas didáticas e multidisciplinares para uma educação de valores com adequação aos conteúdos programáticos; a exploração do museu como recurso pedagógico na educação para a cidadania; as sugestões para exploração da temática do museu para visitas de famílias e estratégias didáticas na disciplina de Espanhol com paralelismo entre a ditadura portuguesa e a Guerra Civil de Espanha.

É de salientar a leitura diversificada e estruturada que os diferentes grupos apresentaram através dos seus portavozes.

A riqueza das apresentações gravou-nos na nossa memória frases com conteúdos filosóficos e sociais.

Pegar na mão dos outros
Se sinto, percebo
O Museu como escola de cidadania
Sem memória não há futuro
Realidade versus sonho
Direito à resistência contra a norma
Jurídica e norma legal
Os DH na escola com uma gestão mais
Participada
Falar dos medos do presente e comparar
Com os medos do passado
Somos livres? Damos às crianças
Oportunidades para escolher

Esta primeira parte foi encerrada com a leitura de um belo poema, sobre os DH, de Helena Amaral, presa política no anterior regime.

A conferência prosseguiu com Joaquim Melro, manifestando o orgulho pelas apresentações dos formandos. Seguiu-se a intervenção do diretor da Escola D. Dinis, José António Sousa, onde foi realçada a importância da temática sobre os DH. A responsabilidade da educação cabe, em 1º lugar, ao Estado, seguindo-se as estruturas oficiais e privadas, as estruturas familiares e as ações tribais, i.e., aquelas que são realizadas por grupos. O conceito de escola inclusiva surge cada vez mais arraigado à teoria. Contudo, na prática, ainda existem muitas escolhas nos caminhos a trilhar. Estes irão sendo ultrapassados à medida que a aplicação do conceito Nós/Outros seja trabalhado através de metodologias e de criação de estruturas para jovens - numa escola que se quer inclusiva - que os motivem para uma verdadeira integração de si próprios e dos outros (com os quais não se sintam identificados de imediato).

David Rodrigues foi o orador convidado a encerrar a sessão, tendo sido apresentado pelo diretor do Centro de Formação como um profissional da Educação Inclusiva com investigação realizada, artigos e obras publicados sobre alunos com diversas deficiências. Professor de Educação Especial em várias universidades portuguesas e estrangeiras é, neste momento, Pre-

sidente da Pró-Inclusão e consultor no Conselho da Europa para as questões dos direitos das pessoas com deficiência e membro do Conselho Nacional de Educação em Portugal. Citando o filósofo alemão J. Habermas – *Se os DH são para serem levados a sério, então isto vai dar uma volta* - David Rodrigues enuncia os aspetos positivos da aplicação dos DH: uma abrangência planetária; um impacto em todas as etapas da atividade humana; uma consequente penetração em leis fundamentais e um

elemento para a construção da Paz.

Mas ressalta aspetos menos positivos: o universo polissémico em torno dos DH faz surgir leituras diferentes na sua aplicação; uma aplicação seletiva por se rejeitar a inalienabilidade dos DH e por haver alguns críticos que apontam os DH com forte pendor ocidental e cristão.

Atualmente têm surgido outros direitos emergentes face aos diversos e tão plurais contextos sociais, políticos e económicos. Em 2007, no Fórum das Culturas em Monterrey, México, aprovou-se uma Declaração dos Direitos Humanos Emergentes que rege alguns princípios aplicados aos cidadãos: a segurança humana; a inclusão social; a não descriminalização; a coerência; a horizontalidade; a interdependência; a interculturalidade; a questão de género; a participação política; a responsabilidade solidária e a justiciabilidade.

David Rodrigues parte deste enunciado - *Só nos tornamos livres e iguais pelos DH!* - para concluir que:

- Uma sociedade inclusiva está baseada nos DH.
- Uma escola forte é atenta na aplicação dos DH.
- O direito à inclusão social deve estar consignado na Constituição.
- A inclusão social é um fator de progresso e de justiça. ■



Alterações climáticas: “O maior desafio da história da humanidade”

Sofia Vilarigues
Jornalista

No passado dia 14 de Março teve lugar, na sede do SPGL, a ação de formação integrada nas Jornadas Pedagógicas “Alterações climáticas: O maior desafio da história da humanidade”, da responsabilidade do Climáximo.

O Climáximo é um coletivo de intervenção e ativismo climático baseado em Lisboa. A sua ação centra-se principalmente na sensibilização e mobilização para a temática do aquecimento global e suas componentes de injustiça socioeconómica.

A ação de formação esteve a cargo de João Camargo, engenheiro do ambiente que está a fazer o doutoramento em alterações climáticas, e Sinan Eden, ambos ativistas do Climáximo.

“Questões chave desta desinformação”

“Antes da eleição do Donald Trump, havia um grande consenso científico sobre a questão das alterações climáticas, que não desapareceu por causa da eleição do Donald Trump, mas cuja expressão pública, cuja expressão mediática é abalada pela to-

mada de posse de uma figura, de que uma das principais bases para o seu programa político é a negação deste fenómeno, para reforçar um sector económico como é o sector das indústrias petrolíferas”, abriu João Camargo a sua intervenção. As petrolíferas têm alimentado fortemente “a indústria da dúvida”, prosseguiu João Camargo. “Muitas vezes foram buscar os maiores especialistas em desinformação, nomeadamente os lobistas da indústria do tabaco”. Assim, “a minha apresentação é relativamente simples e tenta ir às questões chave desta desinformação”, afirmou.

João Camargo começou pela temática do “que é o clima”, passando para a origem dos gases com efeito de estufa, “o que é o efeito de estufa” e quais os fatores que para ele contribuem, considerando que a “componente antropogénica é dominante em todo este processo” e salientando que “2016 foi o ano mais quente de que há registo”. Apresentou o que está a acontecer e previsões para Portugal, que irá divulgar em livro. E terminou com “o que se pode fazer?”.

Três respostas

Sinan Eden abordou a *injustiça climática*. Entre países do mundo, dentro dos países, onde há grandes diferenças entre ricos e pobres, no que se refere ao

género e à raça, envolvendo a questão da participação nas decisões políticas climáticas e do acesso à informação.

Enunciou, depois, três respostas concretas. Uma, não fazer nada. “Continuar como está. Isto é uma transição. Alguém vai pagar por esta transição, os mais vulneráveis”. Outra, “é algo que geralmente hoje os governos e quem tem poder propõe, que é a austeridade ecológica, eco-austeridade. Ou vocês vão fazer menos coisas, vão consumir menos, vão ter menos acesso a todas as coisas ou vão pagar mais para chegar às mesmas coisas. Os orgânicos, os carros elétricos, tudo isso vocês é que vão pagar. Quem tem culpa é o povo. Estamos a viver acima das nossas possibilidades. Isto é outro tipo de transição”. Todas estas são “soluções falsas porque não estão a atacar os responsáveis”, criticou. “Uma transição verdadeira necessita envolver as pessoas e fazer pagar os responsáveis deste processo, que é isso que se chama transição justa. É um conceito bem conhecido a nível sindical mundial”, afirmou. “E como é que podemos fazer isto? Nós, em Portugal, temos uma resposta bem concreta que é a campanha Empregos para o Clima”, frisou, passando depois a dar a conhecer a campanha.

Para breve estão já planeadas ações. Uma, a 29 de Abril, a Marcha Mundial do Clima. Outra, no 1º de Maio. ■



9 de Março de 1917 (23 de Fevereiro no calendário juliano) – Manifestação das operárias de Petrogrado, iniciando a Revolução russa. No cartaz pode ler-se: “Paz no mundo! Todo o poder ao povo! A terra para o povo!”.

8 de março

Aprendemos com a Experiência e com a História

Carmelinda Pereira
Professora Aposentada

Exactamente há um século, as trabalhadoras russas iniciaram uma Revolução que abalou o mundo.

Era o dia 8 de Março, no nosso calendário, uma data já adoptada pelo movimento operário para assinalar a luta internacional das mulheres trabalhadoras, pelo direito à igualdade.

As operárias das fábricas de Petrogrado decidiram assinalar este dia fazendo greve e manifestando-se pelos salários, pelo pão e para que a Rússia saísse da Primeira Guerra Mundial, onde os maridos e os filhos morriam. Uma greve de imediato secundada pelos operários das outras fábricas e que levou ao derube do Czar.

Foi a Revolução que, passados alguns meses, se tornou vitoriosa (Outubro de 1917), e cujo Governo dos soviets,

sob a direcção do Partido Bolchevique, fez terminar a guerra, sem qualquer anexação.

Em algumas semanas, o Governo soviético instituiu mais medidas progressivas do que todos os governos das sociedades ditas democráticas. Apesar dos seus discursos carregados das palavras liberdade e igualdade, estes governos escondiam, de facto, a falta de liberdade e de igualdade das mulheres e dos homens, conjuntamente explorados nos seus países.

Entre estas medidas, destacaram-se as relativas às exigências das mulheres trabalhadoras: horário de trabalho de oito horas e salários segundo o lema “para trabalho igual, salário igual”; direito de voto universal; fim da discriminação entre filhos nascidos de um casamento e nascidos fora dele; reconhecimento das uniões livres entre homens e mulheres; legalização do direito das mulheres poderem interromper

uma gravidez, com a obrigatoriedade desta intervenção ser feita num hospital público.

Animados com a revolução vitoriosa, os operários e as operárias dos outros países ganharam mais confiança na sua força, desencadeando mobilizações para arrancar, nos seus países, os direitos conquistados pela classe operária e pelas populações da Rússia.

A intensidade das mobilizações da classe operária dos países capitalistas (sobretudo os europeus) fez com que as principais reivindicações dos trabalhadores dessa época fossem transformadas em Convenções internacionais pela Organização Internacional do Trabalho, constituída em 1919. Destaquemos a liberdade sindical e o reconhecimento efectivo do direito de negociação colectiva; a eliminação de todas as formas de trabalho forçado; a abolição efectiva do trabalho infantil; a eliminação de todas as formas de discriminação no

emprego ou na ocupação; a jornada de trabalho de 8 horas diárias e 48 semanais; a protecção à maternidade; a definição da idade mínima de 14 anos para o trabalho na indústria; a proibição do trabalho nocturno das mulheres e dos menores de 18 anos.

As duas décadas seguintes continuaram a ser marcadas por greves gerais em vários países, bem como pela Revolução espanhola. Não cabe neste texto falar das causas do fracasso desses processos de mobilização. Mas, não tendo sido vitoriosos, foi desencadeada a Segunda Guerra mundial.

No entanto, mal essa guerra terminou, emergiu dela uma profunda vaga revolucionária em toda a Europa. De novo, as classes trabalhadoras punham na ordem do dia a criação de Estados socialistas para responder ao desemprego e à miséria da maior parte da Europa em ruínas. Cavalgando esta vaga – que só parou nos Pirenéus – a classe capitalista conseguiu reconstruir os seus Estados desmantelados, com o apoio das velhas Direcções dos partidos da terceira e da segunda Internacionais.

O movimento revolucionário dos trabalhadores não conseguiu impor a constituição de Estados socialistas. Mas os seus governos foram obrigados a consignar nos respectivos Códigos jurídicos nacionais conquistas formidáveis, a que agora alguns chamam o “Estado social”. Trata-se da Segurança Social, da Escola Pública, do Serviço Nacional de Saúde, da Contratação colectiva, das férias – e, no meio delas, as mais específicas das mulheres trabalhadoras, como a proibição de despedimento das trabalhadoras grávidas, o reforço da proibição do trabalho nocturno nas fábricas para as mulheres, a licença de maternidade, etc.

Estas conquistas vão também reforçar as Convenções da OIT.

Fazemos parte da geração que teve o privilégio de ter feito uma Revolução

As classes trabalhadoras do nosso país só conseguiram aproximar-se das conquistas dos trabalhadores dos outros países da Europa com a Revolução do 25 de Abril.

Fazemos parte da geração que teve o privilégio de ter feito uma Revolução. As nossas vivências permitem-nos tes-

temunhar que aquilo que, num dia, parecia impossível, se tornou possível no dia seguinte; testemunhar que, quando a classe trabalhadora se põe em movimento – arrastando para o seu lado todas as outras camadas da população – se dá um salto histórico de dimensão incomensurável.

É com uma satisfação sem limites que nos orgulhamos de ter feito parte das mulheres que – lado a lado com os nossos companheiros e camaradas de trabalho e de luta – tomámos tudo nas nossas mãos, desde ajudar a abrir as portas das cadeias dos presos políticos à ocupação das fábricas e dos campos. Desde o controlo da Banca à gestão dos hospitais e das escolas.

O nosso tempo – incluindo o tempo de muitas mulheres que eram mães – chegava para participar em reuniões, plenários e assembleias; chegou, também, para fazermos parte de Comissões de delegados sindicais, de Direcções sindicais, de Comissões de trabalhadores, de Conselhos directivos nas escolas, sem que para isso houvesse qualquer remuneração suplementar.

A nossa “remuneração suplementar” consistiu na satisfação e na alegria imensas por estarmos convencidas que se tratava da construção de um país de liberdade a sério para os nossos filhos e netos.

Podemos testemunhar que, em poucos meses, se esfumou – ou pelo menos se escondeu – a mentalidade da subserviência, da subordinação ao chefe, ao patrão e ao marido.

Foi ao calor desta Revolução – em que as mulheres conquistaram papéis tão importantes – que os deputados, eleitos para a Assembleia Constituinte, consagraram como princípios constitucionais muitas das conquistas que as trabalhadoras, os trabalhadores e os jovens estavam a realizar na prática.

Podemos constatar que tudo o que está garantido na nossa Constituição assenta no princípio de que todos somos iguais perante a lei, independentemente do género ou do estatuto económico ou social.

Iguais nos direitos instituídos e que o Estado tem o dever de garantir. Destaquemos: a liberdade de expressão e de organização; o direito à greve; as prerrogativas sindicais na livre negociação colectiva; a Escola pública; o Serviço Nacional de Saúde; a Segurança Social, constituída com uma parte do

salário do trabalhador descontado por este e pela entidade patronal; o apoio solidário para garantir uma vida digna na terceira idade, etc.

Mas não basta ter estes direitos consignados na lei. Se não forem defendidos eles perdem-se.

Os detentores do capital financeiro organizam-se para sugar – até onde puderem – a riqueza produzida pelas classes trabalhadoras, tentando assim prolongar o seu sistema agonizante. As consequências da aplicação destas políticas, todos as conhecemos.

Por toda a parte, milhares de militantes e de quadros do movimento sindical (mulheres e homens) se questionam sobre que saídas para a situação em que nos encontramos, para lá de ser um dado adquirido que é preciso lutar. Não está na ordem do dia um novo salto na nossa História? Como fazê-lo? Como trabalhar para ele no nosso país?

É uma reflexão que precisa de ser partilhada, à luz da nossa Experiência e da nossa História. Ela diz-nos e diz às jovens gerações: a luta pela liberdade a sério, pela igualdade a sério é de todos e todas; tudo aquilo que temos, em termos de direitos civilizacionais, resultou de grandes mobilizações. Mobilizações que, por sua vez, não aconteceram por geração espontânea. Elas foram amadurecendo; foram sendo preparadas por milhões de trabalhadores e trabalhadoras – por vezes à custa das próprias vidas – determinados por aquilo que era utópico até ao dia em que se tornou realidade.

A Jornada Internacional do 8 de Março de 2017 foi também marcada por esta reflexão.■

O autor não escreve segundo o atual acordo ortográfico



Foto: morguefilefreephotos

8 de março

Mulheres. Educação. Igualdade

Regina Marques

Professora aposentada da ESE de Setúbla, membro da Direção Nacional do MDM

As mulheres e a história do 8 de Março

Celebrámos o Dia Internacional da Mulher no SPGL com uma evocação sobre a história que marcou a consagração desta efeméride, que afinal traduz uma luta de mulheres pela igualdade salarial, por condições dignas no trabalho, por direitos específicos que as empresas, particularmente a indústria têxtil, no início do séc. XX, lhes negavam.

A par desta luta das operárias têxteis nos EUA e na Europa industrializada, outras lutas de mulheres pelo direito

de voto se conjugaram, tornando-as as verdadeiras obreiras dos direitos das mulheres. É essa luta denodada, que marcou aliás o século XX, que permitiu escrever em lei os direitos das mulheres ao trabalho, ao salário, à igualdade na família e na sociedade, bem como a proibição das discriminações assentes no sexo, a defesa da maternidade como uma função social, entre outros direitos de cidadania e participação. Essas lutas e esses direitos estão hoje consagrados na Constituição da República portuguesa e foram igualmente reconhecidas no plano internacional pela ONU em 1975, Ano Internacional da Mulher. Temos hoje instrumentos vários, no plano nacional e internacional, que nos permitem olhar o presente verificando

quanto na prática muitos deles não são aplicados e são mesmo desrespeitados. As professoras, nas escolas, veem todos os dias quanto o seu direito à maternidade não é cumprido, quanto o seu direito a uma carreira progressiva e estável não é tido em conta, quanto o direito a uma reforma ou pensão estão ameaçados, devido aos contratos precários e não renovados! Mas também as outras trabalhadoras dentro da Escola o sentem e sofrem. Por isso, o 8 de Março foi dia para lembrar e trazer à memória que os direitos que temos foram conquistados e as mulheres têm de participar, têm de exigir para que o futuro seja cumprido e a luta de tantas mulheres não volte atrás.

A grandiosa Manifestação Nacional de

Mulheres a 11 de Março em Lisboa, convocada pelo Movimento Democrático de Mulheres, mostrou a força e o desejo das mulheres de lutarem, porque não é tempo para calar ou desistir. Antes é tempo para exigir que se ponha fim às políticas de austeridade implementadas pelo Governo PSD/CDS, ditadas pela União Europeia, e que se incrementem políticas de igualdade realmente participativas e que resolvam os graves problemas que temos no plano do trabalho, da segurança social, do ensino e educação, pelo respeito da igualdade e da dignidade humana.

A Escola como vórtice para a igualdade e a não-violência

A Escola é altamente feminizada. Há razões para tal que não cabem nesta comunicação. Nem sempre foi assim como se sabe. As primeiras escolas de ensino primário eram ministradas por homens e as meninas das famílias mais pobres não iam à escola. Havia escolas para rapazes e escolas para raparigas. A escola durante o fascismo funcionou como garante de uma sociedade elitista precursora de valores da mulher fada do lar, com o horizonte num casamento que lhe garantisse ser a guardiã do lar e dos filhos. Ainda que as mulheres sempre tenham trabalhado nos campos ou em fábricas, não tinham acesso à escola ou ficavam-se pela escola primária. O acesso ao ensino superior era um privilégio de apenas alguns.

Hoje as escolas são espaços onde raparigas e rapazes mostram lado a lado as suas competências e escolhas e seguem caminhos que os levam a exercer profissões outrora vedadas. Mas a escola como instituição revela também uma distância entre a lei e a vida. São exemplos, a hierarquização ainda considerável quando olhamos para o número de professoras no ensino básico 1º ciclo (86,4 % são mulheres), na educação pré-escolar (98,6 % na são mulheres!), em contraponto com o número de professoras no ensino superior (43,8), uma presença que traduz diferenças salariais importantes e que não se espelha

igualmente na direção das escolas – em todos os graus de ensino.

Porque a educação para a igualdade de género é um traço fundamental da democracia portuguesa, duas hipóteses se colocam: ou a Escola reproduz o modelo social de desigualdades de género, onde se incluem as desigualdades de classe ou de etnias, que afinal ainda persistem; ou a escola assume claramente que deve trabalhar para a transformação de papéis e modelos onde as mulheres e todas as pessoas sejam reconhecidas no seu estatuto de dignidade social, como cidadãos com plenos direitos. Uma escola transformadora de mentalidades, que discuta sem tabus os preconceitos, mas que abra as portas do conhecimento, das tecnologias e dos valores que a democracia inspira e subentende.

A escola não pode deixar de abordar os temas referenciais do desenvolvimento cognitivo, sexual, moral e social, porque daí se parte para a construção social do eu e da identidade e para a valorização dos sujeitos que a escola pretende formar. Também não pode deixar de abordar o universo da comunicação que hoje invade o tempo das crianças, jovens e adultos. As redes sociais e a internet, com lastro de grande liberdade, veiculam claras opções de vida, relações de poder, de abusos, em que as mulheres são muitas vezes desprestigiadas ou estigmatizadas como objeto sexual, seja ligada à pornografia, à moda, à estetização do corpo. A escola que queremos tem de canalizar a sua energia para o reconhecimento de que a igualdade entre mulheres e homens é indissociável da democracia e passa pela capacitação das mulheres para o exercício da sua autonomia económica e social, no direito a uma afirmação pessoal pela melhoria das suas condições de vida e de trabalho.

É com amargura que vemos aumentar a violência nas escolas, a violência no namoro, os abusos sexuais a par do *bowling*, *stalking*, ciberviolências.

O título desta comunicação obrigou-nos a trazer para o debate a questão da participação das mulheres pela igualdade nas escolas e o seu papel cres-

cente na educação para os valores, nomeadamente o respeito por si próprias e pelo outro e, claro, o longo caminho para aí chegarmos. Uma escola que assuma a educação sexual dos jovens como algo natural na sua idade, que deve comportar uma grande disponibilidade dos docentes, mas sem medos, porque a “ignorância gera violência, nela nunca procurei abrigo”. Uma escola que promova uma educação para a não-violência, que mais cedo ou mais tarde se repercute na família. Enfim, uma educação assente numa disciplina consentida, tendo em conta as faixas etárias a que se destina.

As professoras e os sindicatos não podem esquecer que as mulheres são protagonistas de uma história de mudanças que nos orgulha e enaltece e que continua a ser necessário negociar, com quem de direito, para que as mulheres dentro das escolas possam ter carreiras condignas, respeitado o direito ao salário igual para trabalho igual, que possam ser profissionais com todos os direitos consagrados na Constituição da República para poderem assumir a maternidade/paternidade e, ao mesmo tempo, participarem como cidadãos na vida local e social das suas terras, assumindo cargos de chefia e de poder.

Esta discussão, promovida pelo departamento de Reformados do SPGL, incitou-nos a uma leitura histórica das nossas conquistas mas também a uma leitura transversal do que foi a partilha de valores através do nosso exemplo e passado, que nos enche de confiança para o futuro.

Nesse contexto resta-nos, como Movimento Democrático de Mulheres, apelar a uma crescente participação das mulheres professoras, para uma ativa e produtiva defesa dos direitos das mulheres como direitos humanos e pela igualdade entre todas e todos. ■



Fotos: Artur Baptista

Cova da Moura

Uma visita por uma realidade bem diferente da estigmatizada

Ligia Calapez
Jornalista

“Apreciar aquilo que é bom”, é o significado, em crioulo, de Sabura, o projeto do Moinho da Juventude, Cova da Moura, que se propõe mostrar que “a realidade é bem diferente da estigmatizada pela comunicação social que confunde acontecimentos pontuais e fraturantes com um quotidiano e vivências normais”.

Foi isso mesmo que vivenciaram as três dezenas de professores que, dia 4 de março, participaram numa visita organizada pelo Grupo Escola Intercultural, do SPGL. Uma deambulação – em visita guiada – pelas ruas deste bairro

auto-construído, que foi surgindo com o 25 de abril, e que se afirmou através de um processo de fortes e quotidianas interações sociais (o “Djunta Mo” - *i.e.* o juntar das mãos).

Aí houve oportunidade de contato – superficial embora – com as realidades do bairro. De um pequeno bar de encontro-convívio (onde a música e a dança são presença “de rotina”, dando espaço a toda a gente) e onde até aconteceram cantigas de improviso, ao almoço de cachupa (que é de aconselhar!).

Dois momentos altos – muito diversos. Um espetáculo – inesquecível – do grupo de batuque Finka-Pé, com que encerrou a visita. O encontro, no Moinho da Juventude, com *peritos de experiência* do bairro (conceito que abarca quem

“adquiriu a sua autoridade na base da sua experiência e não na base da aquisição sistemática de conhecimentos”) e Godelieve Meersschaert, que todos conhecem por Lieve, e que está na raiz da criação do Moinho da Juventude. Momento em que houve oportunidade de conhecer um pouco da história do bairro, das lutas que percorreram e enformaram essa história, mantendo, em vários casos, toda a sua atualidade. E, ainda, dos princípios que norteiam toda a atividade da associação – as Traves Mestras: Interculturalidade; Comunicação; Gender; Respeitar as Convicções; Cooperação; *Empowerment*; Meio Ambiente; Criatividade; Persistência; Qualidade; Eficiência e Eficácia; Ser Solidário.■

Dilma Rousseff em Lisboa

Eleições presidenciais de 2018: “encontro marcado com a democracia”

As eleições presidenciais de 2018, no Brasil, um processo que se inicia agora, são o momento do “encontro marcado com a democracia”. Um encontro que desde já pode estar em causa, com o risco de afastamento prévio de Lula da Silva que, “mesmo com todas as críticas que a imprensa no Brasil lhe faz de forma sistemática, continua sendo o mais aprovado de todos os brasileiros”. Esta a mensagem fundamental que Dilma Rousseff veio trazer a Lisboa.

Dilma Rousseff deslocou-se a Lisboa a convite da Fundação Inatel, da Fundação José Saramago, do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e da Casa do Brasil de Lisboa. Nas suas diferentes intervenções, *Dilma, guerreira, da pátria brasileira* - como foi saudada pelo *Coletivo Andorinha*, de brasileiros que vivem em Portugal - sublinhou que a eleição de 2018 “é a única oportunidade de mobilização do povo brasileiro para se encontrar consigo próprio”. Impedir que Lula da Silva vá às eleições, seria “o concluir do golpe” que começou com a destituição da própria Dilma Rousseff, em agosto de 2016.

A ex-presidente do Brasil centrou-se, em particular, nas medidas adotadas pelos governos da esquerda brasileira e a atual ofensiva neoliberal, considerando que, de par de um golpe contra a democracia, está em curso um golpe social - que põe em causa a saúde, a educação, a segurança social, a cultura - deixando os pobres e famílias trabalhadoras sem qual-

quer proteção e desinvestimento numa educação de qualidade, “crucial para a redução das desigualdades” e para a economia do conhecimento (e consequente desenvolvimento do país). Comparando a democracia a uma árvore, Dilma Rousseff distinguiu duas formas possíveis de golpe. O golpe militar - com o corte total do tronco. O golpe parlamentar - uma forma de “caruncho”, a “corrosão” da democracia em tempos de neoliberalismo.

Nesta lógica, perfila-se a possibilidade de uma 2ª etapa do golpe - uma reforma presidencial (de algum modo direcionada também ao afastamento de Lula), que corresponderia a uma mudança de regime. E à reafirmação e consolidação de uma política neoliberal.

Na sessão pública que encheu por completo o Teatro da Trindade, Dilma Rousseff sublinhou a necessidade de alterar radicalmente o sistema eleitoral do Brasil, de modo a possibilitar a formação de governos estáveis e politicamente coerentes, evitando a formação de governos que, pelas contradições internas resul-



tantes de extensas coligações, se tornam pouco eficientes. As próximas eleições, em 2018, deveriam possibilitar o processo de uma assembleia constituinte capaz de aprovar as alterações imprescindíveis. Porém, Dilma Rousseff mostrou receio quanto à posição dos atuais (e ilegais) detentores do poder.

O SPGL foi uma das organizações promotoras desta iniciativa.

Nota final: Em 31 de Março, os jornais divulgaram que Eduardo Cunha, ex-presidente da Câmara de Deputados, “braço-direito” do atual presidente (Temer) e o principal instigador do processo de “golpe” que conduziu ao afastamento de Dilma Rousseff, foi condenado a 15 anos e 4 meses de prisão, por corrupção passiva, lavagem de dinheiro e evasão fraudulenta de divisas. ■

Escola Básica do Seixal necessita de requalificação urgente

A necessidade de requalificação urgente da Escola Básica do 2º e 3º ciclos Paulo da Gama, freguesia de Amora, Seixal, foi considerada, por unanimidade, em reunião de 16 de fevereiro, da Câmara Municipal do Seixal.

Na tomada de posição sublinha-se que a escola, com cerca de 700 alunos, “funciona há mais de quatro décadas com graves necessidades de requalificação estrutural das suas instalações”. E solicita-se ao Ministério da Educação - em cumprimento do contemplado na Carta Educativa do Seixal - a elaboração de “um projeto global de intervenção” destinado à requalificação da escola e “respetivo cronograma físico e financeiro”. ■

Organização

Serviços

Protocolos

Cultura

Consultório Jurídico

Aos
SÓCIOS

Contacte-nos



SPGL
SINDICATO DOS PROFESSORES
DA GRANDE LISBOA

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

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

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

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

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

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

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

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

Direcção Regional de Santarém

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

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

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

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

Direcção Regional de Setúbal

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

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

Departamento de Professores e Educadores Aposentados

Ações Sócio-Culturais

O Fresco e Castelos do Baixo Alentejo e Algarve

De 13 a 16 de Março, realizámos uma visita cultural ao Baixo Alentejo e ao Algarve com 55 participantes. Visitámos uma zona que foi pouco fustigada pela circulação de grandes exércitos, mas que não mereceu menos atenção por parte da Coroa e que conserva um património cultural que nos recorda as nossas origens ancestrais. Pudemos apreciar algum património pouco conhecido como os frescos com as cores do Alentejo, os castelos de defesa da mais antiga linha fronteiriça do mundo, santos sem fim... que descobrimos nas terras alentejanas e algarvias de Viana do Alentejo, Alvito, Vidigueira, Moura, Mértola, Alcoutim e Castro Marim.

Para ver os vídeos da viagem consulte a nossa página no facebook – **Departamento de Professores e Educadores Aposentados**.

19 de Abril

Visita à Serra da Arrábida e Azeitão

Programa:

09h00 • Partida de Sete Rios

(junto à entrada principal do Zoo)

10h00 • Visita guiada ao Convento da Arrábida

(Convento Novo)

11h30 • Visita guiada à Casa-Museu José Maria

da Fonseca

13h00 • Almoço no restaurante “o Jardim do Moscatel”

15h00 • Visita guiada ao Palácio da Bacalhôa

e ao Bacalhôa Museu

17h00 • Visita ao Atelier de Azulejos S. Simão

18h00 • Regresso a Lisboa

Preço: 40€ (inclui transporte, guia acompanhante, visitas, almoço e rádioguias)

Inscrições até 10 de Abril – brauliolmartins@gmail.com

Tlm. 960 202

IR – INTER-REFORMADOS Lisboa

22 de Abril - 43º Aniversário do 25 de Abril - Palmela – Setúbal

Programa:

08h00 • Saída de Lisboa

(Sete Rios – Porta Principal do Jardim Zoológico)

09h30 • Chegada a Palmela

Das 10h00 às 12h30 • No Cineteatro São João Passagem de filme da 8ª Conferência da INTER-REFORMADOS NACIONAL DEBATE “Reforçar a luta por melhores reformas – Viver com dignidade”

Das 13h00 às 14h30 • almoço/convívio no Rancho Folclórico dos Olhos de Água

Das 15h00 às 19h00 • Visita cultural que incluirá o Castelo de Palmela, uma Adega da região e a Serra da Arrábida.

19h00 • Partida para Lisboa

Preço: 20 € (inclui: transporte, almoço e visita cultural)

Inscrições até 20 de Abril – margaridalopes@gmail.com

Tlm. 966 039 670

Roménia Histórica

De 21 a 30 de Julho – 10 dias /17 refeições

Ver o programa no site:

<http://www.spgl.pt/dep-aposentados>

Preço: 1170 € em quarto duplo – suplemento individual 285 € €

inscrições até 4 de Abril

informações: 960 202 007

Legislação

I Série

[Portaria n.º 74/2017 - Diário da República n.º 38/2017, Série I de 2017-02-22106509195](#)

Finanças

Define os procedimentos para as despesas referentes à alimentação em refeitório escolar dedutíveis à coleta do IRS

[Declaração de Retificação n.º 3/2017 - Diário da República n.º 39/2017, Série I de 2017-02-23106522676](#)

Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
Retificação da [Portaria n.º 62/2017](#), de 9 de fevereiro

[Resolução do Conselho de Ministros n.º 32/2017 - Diário da República n.º 42/2017, Série I de 2017-02-28106536877](#)

Presidência do Conselho de Ministros
Programa de regularização extraordinária dos vínculos precários na Administração Pública

[Decreto-Lei n.º 25/2017 - Diário da República n.º 45/2017, Série I de 2017-03-03106549661](#)

Finanças

Estabelece as normas de execução do Orçamento do Estado para 2017

[Portaria n.º 97/2017 - Diário da República n.º 47/2017, Série I de 2017-03-07106566469](#)

Finanças e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

Procede à atualização anual das pensões de acidentes de trabalho, para o ano de 2017

[Portaria n.º 98/2017 - Diário da República n.º 47/2017, Série I de 2017-03-07106566470](#)

Finanças e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

Procede à atualização anual das pensões e de outras prestações sociais, para o ano de 2017

[Portaria n.º 99/2017 - Diário da República n.º 47/2017, Série I de 2017-03-07106566471](#)

Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
Estabelece a idade de acesso à pensão de velhice do regime geral de segurança social em 2018

[Decreto-Lei n.º 28/2017 - Diário da República n.º 53/2017, Série I de 2017-03-15106607298](#)

Educação

Altera 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

II Série

[Despacho n.º 1858-A/2017 - Diário da República n.º 45/2017, 2º Suplemento, Série II de 2017-03-03 106555640](#)

Presidência do Conselho de Ministros,

Finanças, Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e Saúde - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Modernização Administrativa, do Secretário de Estado dos Assuntos Fiscais, das Secretárias de Estado da Segurança Social e da Inclusão das Pessoas com Deficiência e do Secretário de Estado Adjunto e da Saúde

Constitui um grupo de trabalho, com o objetivo de proceder à análise do atual regime legal em vigor de avaliação das incapacidades das pessoas com deficiência, no sentido de desenvolver o processo de desmaterialização e uniformização da emissão e transmissão de dados dos atestados médicos de incapacidade multiuso, no âmbito do programa SIMPLEX

[Despacho n.º 1971/2017 - Diário da República n.º 48/2017, Série II de 2017-03-08 106568531](#)

Educação, Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e Economia - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P.

Autorização para a criação e funcionamento dos Centros Qualifica promovidos pelas entidades constantes do anexo ao presente despacho

[Despacho n.º 2102/2017 - Diário da República n.º 51/2017, Série II de 2017-03-13 106586255](#)

Trabalho, Solidariedade e Segurança Social - Casa Pia de Lisboa, I. P.

Subdelegação de competências da Presidente do CD nos Diretores Executivos dos CEDs de SCL, SCT, JRP, MP, NAP, NSC, PM, AACF, CEAS e FM

[Despacho n.º 2286/2017 - Diário da República n.º 54/2017, Série II de 2017-03-16 106611136](#)

Educação - Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Educação
Constituição de um Grupo de Trabalho para a realização do estudo da regulamentação profissional para a docência da língua gestual portuguesa

[Portaria n.º 129-A/2017 - Diário da República n.º 68/2017, 1º Suplemento, Série I de 2017-04-05](#)

Ministério das Finanças e Educação
Regulamenta o concurso de integração extraordinária para a seleção e o recrutamento do pessoal docente com contrato a termo resolutivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede do Ministério da Educação



Na nossa galeria – o Espaço António Borges Coelho (ABC), que funciona na sede do SPGL - pode ainda apreciar, até **11 de abril**, a incursão do pintor **António Viana na “pop art”**.



E ponha já na sua agenda que, entre **21 de Abril e 21 de Maio**, pode apreciar a **pintura de Teresa Grácio**.



Entre **25 de Maio e 8 de Junho**, comemoraremos o dia mundial da criança com as **marionetas e as histórias de Delfim Miranda**.

Outras questões relacionadas com as faltas por doença do pessoal docente com vínculo de emprego público (continuação)

Como podem constatar, a matéria em epígrafe já foi abordada na última rubrica do Consultório Jurídico em alguns dos seus aspetos mais importantes. Contudo, outros existem com ela relacionados cujo tratamento não é de somenos importância, quer para os docentes inscritos na Caixa Geral de Aposentações quer para os inscritos na segurança Social.

A – Docentes inscritos na CGA

Tal como foi referido na rubrica anterior, esta matéria encontra-se regulada no artigo 15º e seguintes da LTFP, nos seguintes termos:

I - Ausências do domicílio no período de faltas

1 – O dirigente do serviço pode solicitar a verificação domiciliária da doença do trabalhador exceto nos casos de internamento, de doença ocorrida no estrangeiro e de declaração médica passada por estabelecimento hospitalar ou instituições destinadas à prevenção ou reabilitação de toxicodependência ou alcoolismo, integradas no Serviço Nacional de Saúde.

2 – No caso da doença não implicar a permanência no domicílio o documento comprovativo da mesma deve referir expressamente o facto. Para além disso, o referido documento deverá ser acompanhado da indicação, pelo trabalhador, dos dias e horas a que pode ocorrer a verificação domiciliária (num mínimo de três dias por semana e de dois períodos de verificação diária, de duas horas e meia cada um, compreendidos entre as 9 horas e as 19 horas). Se o trabalhador não for encontrado no respetivo domicílio ou no local onde informou encontrar-se doente, **todas as faltas serão injustificadas caso não justifique devidamente tal ausência no prazo de dois dias úteis contados da data da respetiva notificação**. No caso do resultado da inspeção ser negativo, ao trabalhador **também são injustificadas as faltas por si dadas desde o dia seguinte ao da comunicação de tal resultado** (através de carta registada com aviso de receção), considerada a dilação de três dias úteis, **até ao momento em que efetivamente retome funções**.

II - Intervenção da Junta Médica

1 – Esta intervenção ocorre quando o trabalhador atingir o limite de 60 dias consecutivos de faltas e não se encontre apto para regressar ao serviço e ainda quando a respetiva atuação indicie um comportamento fraudulento nessa matéria.

2 – No caso de a Junta Médica considerar o interessado apto para regressar ao serviço as faltas dadas entre o termo de 60 dias e o parecer da Junta Médica são consideradas justificadas. Esta Junta Médica tem também competência para justificar as faltas por doença **dadas por períodos sucessivos de 30 dias e até ao limite de 18 meses**. Este prazo

pode ser prorrogado por mais 18 meses no caso de faltas por doença incapacitante que exija tratamento oneroso e ou prolongado (cfr. artigos 25º e 37º da LTFP e Despacho Conjunto A-179/89-XI).

No limite dos 18/36 meses de faltas por doença o trabalhador pode optar por requerer, no prazo de 30 dias, a sua submissão à Junta Médica da CGA ou requerer a situação de licença por doença. No primeiro caso e até decisão da Junta Médica, o trabalhador é considerado em situação de faltas por doença. Caso não tenha requerido a submissão à Junta Médica nos referidos termos, o trabalhador passa automaticamente à situação de licença sem vencimento. Passa igualmente a esta situação o trabalhador que, tendo sido considerado apto pela referida Junta Médica, volte a adoecer **sem que tenha prestado mais de 30 dias de serviço consecutivos**. Esta última regra apenas é excecionada nas situações em que, no referido período, ocorra internamento ou sujeição do trabalhador a tratamento ambulatorio ou verificação de doença grave, incapacitante, confirmada por junta médica competente.

B – Docentes inscritos na Segurança Social

Relembra-se que, para estes docentes, esta matéria se encontra regulada no artigo 14º do DL nº 28/2004, de 4 de fevereiro.

I – Ausência do domicílio no período de faltas

1 - Vigora a regra da permanência obrigatória do trabalhador no domicílio durante o período de incapacidade a qual é excecionada nos casos de tratamento ou de autorização médica expressa no documento de certificação dessa incapacidade, nos períodos entre as 11 horas e as 15 horas e entre as 18 horas e as 21 horas.

2 – Verificação da doença por entidade competente

A verificação da incapacidade ocorre nas situações que se prolonguem para além de 30 dias.

3 – Concessão de subsídio por doença

Este subsídio é concedido pelo período máximo de 1095 dias de incapacidade mas isso não prejudica a justificação das faltas posteriores pela entidade empregadora. A concessão deste subsídio cessa, entre outros, no caso em que o beneficiário não tiver apresentado justificação atendível da ausência da residência (sem autorização médica expressa) e no caso de não ter apresentado justificação atendível para a falta a exame médico para que tinha sido convocado (cf. artigo 24º do DL nº 28/2004).

Relembro os destinatários que, em caso de dúvida deverão sempre procurar esclarecimentos junto dos serviços do SPGL.

18 DE ABRIL

último dia da
interrupção letiva

15H00 . LISBOA . FRENTE AO ME

**NÃO SERVE
PROTESTAR SEM AGIR.
TEMOS DE IR À LUTA!**



CONCENTRAÇÃO

**Pela valorização da profissão,
contra a destruição da carreira**

“Damos o rosto pela profissão”

- Por uma aposentação justa
- Pelo descongelamento das progressões
- Por horários adequados
- Pela gestão democrática
- Pelo fim do abuso na contratação a termo



FENPROF

Federação Nacional dos Professores

