



40 anos de serviço

Aposentação **JÁ** sem penalização



Nº 278 maio . 2017 . MENSAL . 0,50€

Horários de Trabalho que nos permitam **SER PROFESSORES**



Mais Democracia para as escolas
Semana de consulta aos Professores e Educadores
30 de janeiro a 3 de fevereiro de 2017
Gestão participada Escola melhorada



DESCONGELAR
A PROGRESSÃO NA CARREIRA PARA TODOS OS DOCENTES, EM JANEIRO DE 2018!

Basta de carreira congelada. Os Professores têm direito à sua progressão!

Os Professores exigem-no e vão à luta por esse legítimo direito!



A FOPPROF EXIGE:

• Criação imediato das condições legais e regulares que permitem a progressão regular de todos os docentes, independentemente da sua situação atual, para a carreira de professor, não há limites.

• Descongelamento das progressões, para todos os docentes, em janeiro de 2018.

• Regulação, no âmbito da lei, de regras para a criação e progressão para outras carreiras, com o tempo de serviço considerado, mas não limitado.

• Assento para a estrutura de carreira congelada no 6.º e 7.º níveis da "Escala" para a série Sabia, tendo o total representado, em setembro de 2017, 2.000 docentes.

Este é o tempo de lutar pelas nossas carreiras e pelo direito a progredir!

Nem mais um adiamento, exigimos o descongelamento das carreiras, para todos, em janeiro de 2018!



Vinculam 3500 mas...
quantos ficam por vincular?



LEITURAS



Contra a Barbárie

Mann, Klaus – *Contra Barbárie*, Gradiva, Lisboa, 1977

Klaus Mann escreveu esta série de pequenos escritos entre 1930 e 1945. Opositor do nazismo, foi obrigado a abandonar da Alemanha para defender a democracia e a liberdade. O que mais sobressai da sua luta intelectual e política é a sua extraordinária atualidade nos tempos sombrios que correm. Em 6 de Maio de 1945, num artigo intitulado "Hitler morreu", interroga-se: "Como é que um homem que era ele próprio uma caricatura podia chegar um dia ao poder num país como a Alemanha? Ele não tinha manifestamente nada para oferecer – nenhuma visão do futuro, nem experiência, nem inteligência" (p. 96). Passados mais de 72 anos

esta interrogação tem todo o sentido: como é possível, perguntamos, que na nação mais poderosa do mundo, os Estados Unidos da América, tenha sido eleito Donald Trump? Num encontro fortuito, à distância, com Hitler, num salão de chá de Munique, pouco depois da vitória eleitoral do seu partido, teve oportunidade de observar a sua exultação em confraternização com três ou quatro Camisas Castanhas: "Hitler tinha um modo extremamente desagradável de dar palmadas nas pernas quando ria – com a grande boca toda aberta e o olhar frio e inexpressivo. Um homem como este – pensei eu – não se pode tornar perigoso. Por muito mau que ele seja, a sua própria mediocridade se encarregará de o tornar inofensivo" (p. 96).

O que impressiona na descrição desta personagem sinistra é a sua grosseria. Infelizmente, hoje, numa época de revolução científica e tecnológica, a grosseria, a bestialidade e a ausência de cultura difundem-se ilimitadamente nas redes sociais, em nome da 'liberdade de expressão', adquirindo assim um alcance universal. Em 1935, em *Apelo aos Amigos*, referindo-se aos nazis escrevia: "Esse bando identifica-se com o povo – com base em mentiras como sabemos. Mas, aparentemente, um observador superficial achará que se estabeleceu, de facto, uma certa identidade entre o «Estado total» – a tirania total – e a nação que é tiranizada e aviltada. Parece, por isso, que nos batemos contra a nação – quando na realidade, o nosso combate é dirigido contra os opressores" (p. 55).

O que dizer quando atualmente um Orban, na Hungria, se alcandorou com as suas concepções racistas e xenófobas, a perseguição de minorias étnicas e a sua apologia do que designa oximoristicamente como uma 'democracia

iliberal'? – Estamos em 2017. Em 17 de dezembro de 1933, num artigo ironicamente intitulado "Espírito Lógico" escrevia, referindo-se aos nazis: "Os servidores de Wotan tornam-se cristãos quando é mais cómodo para eles, os adoradores da guerra são os amigos da paz, os revolucionários são os reacionários ou o inverso. Nesta bolha gelatinosa de mentiras e de confusão deliberada e perniciososa, há só uma tendência que fica clara sem apelo nem agravado: a sua sede de poder" (p. 46).

Numa época, como a nossa, em que se difunde a chamada 'pós-verdade', em que a mentira se transforma em verdade e, por conseguinte, a própria verdade perde objetividade para variar segundo as perspetivas solipsistas dos que procuram o poder pelo poder, a própria mentira se transforma cada vez mais numa arma de propaganda política com uma dimensão universalizante que acaba por tornar provinciano e particularista o período de ascensão do nazismo.

Numa conferência proferida em inglês no dia 8 de dezembro de 1937 na Universidade de Cornell, em Ithaca, nos Estados Unidos, país para onde tinha emigrado, Klaus Mann reflete sobre uma das causas que estiveram na origem da ascensão e da conquista do poder pelos nazis: "O nosso grande e trágico erro foi não ter levado os nazis suficientemente a sério ou ter acreditado que se podia argumentar com eles" (p. 76).

O nosso grande erro, poderemos dizer hoje, foi considerar os herdeiros atuais de Hitler apenas como 'populistas', conferindo-lhes, assim, uma legitimidade política que não têm nem nunca poderão ter.■

Joaquim Jorge Veigunha

Pela valorização da profissão docente

Descongelamento, recuperação e contagem de todo o tempo de serviço

No final deste ano de 2017 os docentes da Escola Pública completarão sete anos seguidos sem direito à progressão na carreira. Nem à contagem do tempo de serviço para esse efeito. Se a estes sete juntarmos os cerca de dois anos e meio de congelamento das carreiras do primeiro governo de José Sócrates, temos como resultado que a grande maioria dos docentes do quadro caminham para uma década da sua vida profissional “*apagada*” em termos de valorização profissional. E tudo isto agravado por quase seis anos de cortes salariais!

Para que se perceba a gravidade da situação (considerando os valores em vigor a partir de outubro de 2016 já sem a taxa de redução remuneratória) convém ter em conta que um docente que permanece no 1º escalão quando já devia estar no 2º tem um corte no rendimento líquido de 11,2%, que um docente que permanece no 1º escalão quando já devia estar no 4º tem um corte no rendimento líquido de 23,4% e que um docente que permanece no 6º escalão quando já devia estar no 9º tem um corte no rendimento líquido de 27,9%. Isto, para dar apenas alguns exemplos. Quando o Orçamento de Estado para 2017 “*excluiu*” qualquer hipótese de descongelamento das progressões na carreira, a valorização profissional dos docentes e dos restantes trabalhadores da Administração Pública sofreu mais um importante revés. Neste momento, já está em marcha a preparação do Orçamento para 2018 e os sinais que dela chegam não auguram nada de bom. Compete-nos, pois, tudo fazer para evitar um novo adiamento da resolução do problema.

Mas o descongelamento das progressões, só por si, e ainda que venha a acontecer com efeitos a 1 de janeiro de 2018, não resolve a injustiça acumulada ao longo dos anos. Desde logo, porque os quase dez anos de tempo de serviço cumprido e não contado, ao qual acresce o tempo de serviço não considerado nos vários regimes transitórios dos diplomas publicados desde 2007, têm de poder vir a ser recuperados. E, sobre isso, do lado do governo, ninguém se pronuncia. Depois, porque persistem um sem número de situações ilegais e irregulares que têm de ser previamente corrigidas (desde docentes impedidos de sair do 1.º escalão, a docentes que aguardam há 7 anos a portaria das vagas para acesso aos 5.º e 7.º escalões, entre muitas outras).

Porém, a importância de intervir na defesa do que consideramos ser o justo reconhecimento da profissão que abraçamos obriga ainda a que todos estejamos atentos a um outro perigo que assoma no horizonte, que é o de vingar o ponto de vista de quem defende a “*migração*” dos docentes para uma tabela única, deixando a carreira docente de ser reconhecida como uma carreira especial, como consagrado no ECD. Este é um perigo real, cuja concretização representaria um retrocesso de praticamente três décadas.

Sem reconhecimento e valorização profissionais não há incentivo ao desempenho e abrem-se as portas à degradação do exercício de qualquer profissão. A qualidade da Escola Pública depende em grande medida da valorização profissional dos seus docentes e do reconhecimento da especificidade da sua carreira. Obriguem os decisores políticos a entendê-lo e a agir em conformidade! ■



2 Sugestões

3 Editorial

5 Dossier

Pré-Escolar, Novas
Orientações Curriculares

15 Cidadania

Um futuro sem trabalho para todos

17 Aniversário SPGL

18 SPGL em movimento e em luta

20 Reportagem

20. Foi um dia de festa para
a programação

23. Desporto sem bullying

25 Escola Professores

25. Provas de Aferição

26. SPGL reuniu com Secretária de
Estado da Cidadania e Igualdade

27. A PREVPAP

28. Vinculação de docentes
universitários

29 Baptista Bastos

30 Conselho Geral aprova contas de 2016

31 Aos Sócios

35 Consultório Jurídico

Juntas médicas – faltas decorrentes
de doença prolongada/incapacitante

Foi um dia de festa para a programação

A propósito de populismos De como a direita usa os termos e os conceitos

Os comentadores nacionais de direita (e de setores do PS), quer entre nós quer “lá fora”, numa atitude nada inocente, resolveram aplicar o (pejorativo) epíteto de “populismo” a toda e qualquer proposta que se afaste do enquadramento capitalista e conservador hoje dominante. Retomando uma velha tática, afirmam que há “populismos de direita” e “populismos de esquerda” que, no essencial, se identificariam. Populista é, para essa direita, Marine Le Pen, mas também Mélenchon; claro que para Francisco Assis, há medidas do governo de António Costa que são “populistas” e “populismo” foi para o PSD o aumento do salário mínimo ou o acelerar do fim dos cortes salariais...

A esquerda (ou as esquerdas, se quiserem) precisa urgentemente de (re)tomar a dianteira no plano das ideias e da clarificação dos conceitos. Populismo é o enganar a população com propostas em si mesmo irrealizáveis ou que, embora anunciando-se, não se pensa cumprir. Exemplo claro: as 20 estações do metro de Lisboa que Cristas anunciou...

Não é populismo defender propostas viáveis e justas só porque contrariam o centrão capitalista. Defender o aumento do salário mínimo e aumentos salariais para quem trabalha e para os aposentados, denunciar as injustiças do código de trabalho, apresentar soluções para as nossas crianças que estão em situação de pobreza (quase um terço delas!), renegociar a dívida pública etc., não são “populismo”, por muito que irrite as forças da direita. A esquerda tem de ganhar o combate das ideias. E isso também passa por denunciar as manipulações de linguagem...

Miguel André



Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO N.º 278 maio 2017

■ Pré-Escolar: Novas Orientações Curriculares

O Encontro de Docentes da Educação Pré-Escolar, em torno das novas Orientações Curriculares e seus desafios, que teve lugar em 13 de maio, promovido pelo SPGL, é abordado, neste dossier, quer através de um texto introdutório que sintetiza as intervenções fundamentais que marcaram o evento, quer de textos da autoria das principais intervenientes. A concluir, uma entrevista a uma educadora. Um exemplo concreto – entre muitos outros possíveis – da forma como podem ser vivenciadas (e aplicadas) na prática, as novas OCEPE. ■

Desafios para o Pré-escolar

• Sofia Vilarigues
Jornalista

Decorreu no passado dia 13 de maio o Encontro de Docentes da Educação Pré-Escolar, promovido pelo SPGL para debate das novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e os seus desafios. A sala foi pequena para albergar todos quantos quiseram estar presentes.



Reivindicações sindicais

A abrir o evento, José Alberto Marques, presidente do SPGL, abordou as lutas e reivindicações sindicais. Expôs um conjunto de compromissos apresentados ao Ministério da Educação (ME) e ao Governo.

Quanto à carreira docente, que está bloqueada há muitos anos, prevê-se desbloqueio das carreiras, em termos de função pública para 2018, “mas as notícias apontam que os professores poderão não estar nesse desbloqueamento, e queremos um compromisso do ME e do Governo que, no dia 1 de janeiro de 2018, nós professores não estaremos fora dessa situação”. Querem-se também compromissos ao nível dos horários de trabalho e da vinculação. Estudos internacionais, referiu José Alberto Marques, “demonstram que somos uma das profissões de risco mais acentuado, por isso exigimos para a carreira docente um regime especial de aposentação”.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar tem nos seus princípios gerais pedagógicos um objetivo: “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, com base em experiência de vida

democrática numa perspetiva de educação para a cidadania”. Como é que “se pode ter um ambiente de vida democrática quando se tem um modelo de gestão implementado que traduz muito pouca democracia para as escolas”, observou. Por isso, “um dos outros compromissos que queremos é a revisão do modelo de gestão democrática que está neste momento em vigor nas escolas”. O presidente do SPGL referiu ainda que a expansão da educação pré-escolar “faz parte do programa do Governo”. Foi aprovada uma lei em 2015 que aponta para a universalização a partir dos 4 anos e “temos uma resolução aprovada em março que aponta que esta universalização chegue aos 3 anos”.

As novas OCEPE

Isabel Lopes da Silva, uma das autoras das novas OCEPE, abordou o processo e as características e as bases do texto do documento. Referiu as primeiras orientações, de 1997, salientando que antes não havia orientações nacionais para a educação pré-escolar. Na elaboração das novas OCEPE teve-se em conta as transformações sociais desde 1997, como as con-

dições de criança e a divulgação de tecnologias. Houve também mudanças do sistema educativo consideradas, nomeadamente os jardins de infância públicos estarem agrupados em agrupamentos de escolas. Consultou-se ainda estudos e recomendações internacionais. Em comum estes referiam aspetos como “a importância do brincar” ou a unidade da educação para a infância do zero aos seis e a articulação com o 1º Ciclo.

O texto está dividido em três partes, referiu Isabel Lopes da Silva: um enquadramento geral, que tem os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa - construir e gerir o currículo, a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; e um último ponto sobre continuidade educativa e transições, que abarca não só a entrada no jardim de infância como também a passagem para o 1º Ciclo; e finalmente um glossário.

Nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância o primeiro princípio considerado – sublinhou - é o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança. Aqui importa

que “o educador tenha em conta as características de cada criança e criar oportunidades intencionalmente que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades”. Cada criança é única, porque teve um desenvolvimento e aprendizagens específicos. O segundo princípio é o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, o que tem a ver com a “convenção internacional dos direitos da criança, e o direito de a criança ser escutada”. Portanto é da “negociação e das interações entre as propostas das crianças, os seus interesses, e as propostas do educador que o currículo também se desenvolve”. Outro princípio é a exigência de resposta a todas as crianças, é o princípio da escola inclusiva. O último princípio é a construção articulada do saber, que assenta “na forma holística da criança aprender, que é o brincar”.

Manuela Rosa, outra das autoras das novas OCEPE, apresentou o restante documento. Começou por abordar a intencionalidade educativa. “Para podermos adequar a nossa ação às características das crianças baseamo-nos num ciclo interativo em que a base da adequação sistemática do planeamento e da avaliação é observar, registar e documentar, é aquilo que sistematicamente o educador faz enquanto está na ação”, sintetizou. Para tal, são necessárias diferentes formas de registo. Planear “será mais tirar partido das oportunidades, dos interesses das crianças e incluí-los no nosso planeamento”. A avaliação na pedagogia da infância, referiu, “é uma avaliação de processo, qualitativa, formativa, analítica, interpretativa”. A avaliação não é da aprendizagem, mas sim uma avaliação para a aprendizagem. É uma avaliação participada, principalmente com a criança.

Passou depois ao capítulo da organização do ambiente educativo. Esta baseia-se na perspetiva sistémica, que permite ver os diversos sistemas em que a criança está, em articulação. Quanto ao capítulo das áreas de conteúdo,



Foto: Paulo Machado

sintetizou, “no enquadramento geral abordou-se a pedagogia, o como se faz, aqui abordam-se aspetos do currículo, o que se aprende”. O terceiro ponto das OCEPE é o da continuidade educativa e transições. “O que nós defendemos é que a transição se situe na continuidade educativa”, disse. Continuidade daquilo que a criança fez ou sabe fazer e a que se vai dar continuidade no ciclo seguinte. Esta é uma discussão que tem de ser feita entre docentes. É importante a participação dos pais e das famílias nas estratégias de transição, considerou. O grupo das autoras informou que foi feita uma proposta de formação sobre a construção e gestão do currículo – planeamento e avaliação, a partir do ME. Pode-se aceder a esta formação através dos centros de formação. Está também prevista a elaboração de documentos facilitadores da prática, em articulação com as OCEPE. Já há um grupo de trabalho que está a fazer um documento sobre planeamento e avaliação. No debate, abordaram-se constrangimentos como a falta de espaços, a falta de assistentes de ação educativa e o calendário escolar que dificulta a articulação com o 1º Ciclo. José Alberto Marques referiu que, em relação ao calendário escolar, já houve ação própria da FENPROF e não está esquecido.

“Temos de brincar com elas”

Cristina Mesquita, investigadora, proferiu uma intervenção sobre “Intencionalizar a ação educati-

va: uma leitura a partir das OCEPE”.

As OCEPE são “um excelente documento, muito bem escrito, muito bem pensado”, avaliou. “Penso que esta ação pedagógica é uma ação que valoriza a interação, a negociação, a comunicação, a experiência e a reflexão”, considerou. E, para isso, “temos que reconstruir esta imagem de criança que nós temos”. As crianças “são construtoras da sua aprendizagem, dizemos, e depois dizemos-lhes o que vão fazer, e é nisto que temos de pensar”. Assumimos as crianças como “pessoas com agência”, como uma entidade ativa e interlocutora. Isto significa, considerou, “que a criança tem de ter voz dentro das nossas salas, isto significa que a criança pode ajudar-nos a construir experiências de aprendizagem”. Esta criança obviamente “tem de ser ativa, tem de ser considerada como competente, tem de ser agente criador de conhecimento, o que significa valorizar não apenas aquilo que ela faz para si mesma, mas aquilo que ela pode ajudar os outros a fazer”. A criança que brinca, “esta é a evidência maior, para mim, da intencionalidade do educador, é que a criança tem que brincar” e “temos de brincar com elas, aprender a brincar, isto é fundamental, aprender a complexificar a brincadeira da criança para ela chegar mais longe”.

Cristina Mesquita deixou desafios aos educadores, como ler e refletir este documento em comunidade, incluir os processos de observação e documentação como meios de planeamento

Fotos: Paulo Machado



da ação educativa, reaprender a brincar com as crianças, estimular o trabalho com os pais e com outros profissionais.

Também desafios para o Ministério, para a Direção Geral: apoiar o desenvolvimento de práticas de articulação com a creche e com o 1º Ciclo; desenvolver diálogos com os agrupamentos, no sentido de valorizar a especificidade deste nível de educação.

E desafios para os sindicatos: é preciso que haja jornadas de luta sobre a pedagogia; é preciso promover encontros de reflexão, entre educadores e professores do 1º Ciclo; é preciso promover uma articulação curricular; é preciso estimular a afirmação da especificidade profissional dos educadores e criar linhas de luta para a defesa desta especificidade; é preciso intensificar o diálogo com os responsáveis institucionais no sentido de garantir o cumprimento dos direitos deste grupo de educação sem a perda da sua especificidade.

Constrangimentos nas práticas

“Coube-me apresentar alguns dos constrangimentos ao nível da rede pública de educação pré-escolar que o Sindicato considera que existem para a aplicação das Orientações Curriculares”, afirmou António Quitério, dirigente do SPGL, abrindo o 3º painel. Dentro da escola ou dentro do agrupamento, “podemos começar pela homogeneização de procedimentos administrativos, impostos pelas direções dos agrupamentos”, estas “são quanto a nós o maior entrave à aplicação das

OCEPE”, destacou. Há, também, apontou, uma ingerência por parte das direções na construção de instrumentos de registo e de avaliação. Depois, “temos a questão da articulação, que é inexistente, quanto a nós, ou seja, o cumprimento da legislação relativamente à articulação entre ciclos continua a ser uma transmissão pura e simples das informações das crianças, sobre o desenvolvimento das crianças, e não o entrosamento pedagógico que deveria acontecer”. Há um outro constrangimento que é um constrangimento na família, que tem a ver com os conceitos, as ideias e as imagens que a família vai construindo a partir do exterior, como notícias dos media ou professores doutros níveis de ensino. Por parte da administração, apontou, existem vários constrangimentos, como a falta de recursos humanos e materiais, a construção de equipamentos ou permitir a frequência em jardim de infância de crianças em idade de creche. Há também a falta de formação contínua. “Outra questão é a questão do calendário escolar, o que tem a ver com o não reconhecimento da educação pré-escolar como educação básica”, referiu. O último constrangimento, é o dos próprios docentes. “Os sindicatos não são os dirigentes, são os seus sócios, ultrapassar os constrangimentos precisa da sua presença e participação”, concluiu.

Deolinda Fernandes, representante do setor particular e IPSS's do SPGL, abriu a sua intervenção considerando que “os educadores de infância a exercerem funções nos jardins de infância da rede privada com fins lucrativos, IPSS's

e Misericórdias, que também têm natureza jurídica de IPSS's, possuem realidades diferentes decorrentes da natureza jurídica do seu vínculo laboral”, o que causa, nalguns casos, constrangimentos específicos. Existem interferências “quer na conceção do projeto curricular de turma quer na autonomia pedagógica por parte de representantes das entidades patronais que, não tendo conhecimentos científicos e pedagógicos na área de educação de infância, comprometem a nossa prática pedagógica na construção e desenvolvimento do currículo, que é da inteira responsabilidade e competência do(a) educador(a)”. Outro constrangimento é a forma como são elaborados os horários, que “não permite ao(à) educador(a) exercer a sua atividade letiva de 25 horas semanais para a realização da componente letiva com o seu grupo”. Nos horários semanais a componente não-letiva não pode ser exercida devido ao facto de haver imposições várias. Por outro lado, “o conteúdo funcional do(a) educador(a) de infância vai para além do que está elencado na legislação, sendo que há rotinas que o(a) educador(a) faz que não fazem parte da sua função, tais como dar almoços, estar nas sextas, lanches, comprometendo desta forma o trabalho letivo”. As atividades de animação socioeducativa decorrem maioritariamente no tempo da componente educativa letiva e há ausência de formação para os educadores de infância, que trabalham no setor privado. Em suma, considerou, “por vezes torna-se difícil combater interferências e prepotências vindas das hierarquias superiores quando não existe um coletivo coeso na equipa”. “Sejamos firmes para evitarmos prepotências e para que possamos cumprir e valorizar a nossa função enquanto educadores de infância”, concluiu. ■

Site: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>

Revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

• Isabel Lopes da Silva; Liliana Marques; Lourdes Mata; Manuela Rosa

Equipa responsável pela revisão

As primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) foram publicadas em 1997 e, passadas quase duas décadas, parecia necessário proceder à sua revisão.

Dada a aceitação que as OCEPE tinham merecido por parte dos/as educadores/as, que as utilizavam como referência das suas práticas, como foi reconhecido pelas avaliações da sua implementação (UP, 2006; UP/ISPA, 2014), não parecia justificar-se introduzir uma proposta totalmente diferente, mas sim atualizar a existente.

Para realizar essa revisão teve-se globalmente em conta, não só mudanças sociais ocorridas, mas também a evolução dos conhecimentos sobre educação de infância. Foram nomeadamente utilizados diversos contributos, tais como, as avaliações já mencionadas, a análise das OCEPE feita pela OCDE e os vários recursos para a prática, entretanto divulgados pelo Ministério da Educação. O Quadro Europeu da Qualidade para a Educação de Infância e a consulta de currículos para esta etapa de diferentes países foram ainda fontes desta revisão.

A elaboração destas “novas” OCEPE, à semelhança das primeiras, resultou dum processo participado, em que a redação de uma primeira proposta foi apreciada por vários grupos de educadores/as, responsáveis pelos cursos de educadores em instituições do ensino superior e outros investigadores, cujas opiniões e sugestões contribuíram para melhorar o texto, e redigir uma nova versão, que após consulta pública, foi ainda aperfeiçoada. As OCEPE foram aprovadas pelo

Despacho nº9180/2016 de 19 de julho sendo obrigatórias para a rede nacional e contemplam três secções: Enquadramento geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições.

Enquadramento Geral contem os seguintes capítulos:

• **Fundamentos e Princípios Educativos:** estes fundamentos foram desenvolvidos, sendo o texto complementado por um quadro que apresenta a conceção de criança adotada (fundamentos) e as suas implicações para a ação da educadora (princípios).

• **Intencionalidade Educativa** – construir e gerir o currículo, explicita a finalidade das OCEPE de apoiarem a intencionalidade educativa que caracteriza a intervenção profissional do/a educador/a, apoiando a sua reflexão sobre as conceções e valores subjacentes à sua prática. O desenvolvimento dessa reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planejar, agir, avaliar, apoiado em diferentes formas de registo e documentação que permitam à educadora tomar decisões sobre a sua prática e adequá-las às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. O planeamento consiste em antecipar o que é importante desenvolver, de modo a tirar partido para acolher as sugestões das crianças e tirar partido das oportunidades de aprendizagem não previstas. A avaliação é formativa – avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem – sendo a avaliação da organização do ambiente educativo, da ação da educadora e do processo desenvolvido que dão sentido à avaliação dos progressos das aprendizagens

das crianças. A avaliação participada implica a partilha da informação e passa por um processo de comunicação, com crianças, colegas e pais e facilita a articulação entre os diferentes responsáveis pela educação das crianças.

• **Organização do ambiente Educativo:** adota uma perspetiva sistémica e ecológica para a compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos, tornando-se, ainda, um instrumento de análise para que se possa adaptar a intervenção às crianças e ao meio social em que se insere. Partindo da organização do estabelecimento educativo, incide depois na organização do ambiente educativo de sala, em que a organização do grupo, do espaço (referência às paredes da sala e à importância do espaço exterior que é considerado um espaço educativo que merece a mesma atenção que o espaço interior) e materiais e do tempo são dimensões interligadas e “suporte do desenvolvimento curricular”. A abordagem desta organização contém um ponto sobre as relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes e que têm influência na educação das crianças e no apoio aos adultos responsáveis pela sua educação (educadoras e outros profissionais, famílias, e docentes do 1º ciclo). Estes dois capítulos do Enquadramento Geral incluem no final sugestões de reflexão para a educadora.

• **Áreas de Conteúdo:** começa pela explicitação da noção de áreas de conteúdo e adota-se uma estrutura global comum a todas as áreas e

domínios, uma mudança, que exigiu uma reformulação completa de todo o texto. Assim, cada área ou domínio contempla: texto introdutório, que fundamenta o seu sentido e também algumas possíveis relações com outras áreas e domínios; especificação de diferentes componentes, que integram o desenvolvimento da área, com indicação das aprendizagens globais a promover em cada uma; apresentação de exemplos de algumas situações que ilustram a evolução do processo de aprendizagem, Esclarecendo-se que estes exemplos constituem referências para situar a observação do educador e os progressos das crianças, não correspondendo a listas de verificação; exemplos de estratégias que poderão ser utilizadas pelo educador para promover essas aprendizagens, também incluídas em quadros. Acentua-se também seu caráter exemplificativo e que cabe ao educador escolher as mais adequadas para o seu grupo ou adotar outras. No final é apresentada uma síntese das aprendizagens a promover em

cada componente da área, seguida de um conjunto de sugestões de reflexão que o educador poderá utilizar individualmente ou em grupo. As áreas de conteúdo são: Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação que contempla os seguintes domínios: Educação Física, Educação Artística (Artes Visuais, Jogo dramático/Teatro, Música e Dança), Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo.

Continuidade Educativa e Transições destaca-se a importância de apoiar a transição e assegurar a continuidade o que não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte. Trata-se de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na

etapa seguinte. A Articulação deve ser curricular, ou seja, ter a ver com a continuidade das aprendizagens. Enfatiza-se a importância da participação da família e o papel da organização criando estratégias globais de apoio às transições que não fica dependente das características específicas dos docentes envolvidos ou da sua iniciativa.

As “novas” OCEPE procuram facilitar a consulta por parte dos/as educadores/as modificando a estrutura, através de introdução de esquemas, resumos e questões de reflexão. A atualização do conteúdo passou pela explicitação de fundamentos, que sublinham o papel da criança como sujeito e agente do processo educativo. A intencionalidade do/a educador/a permite-lhe construir e gerir o currículo e organizar o ambiente educativo, de modo a que, a partir do que a criança já sabe e das suas iniciativas, possa encorajar e ampliar o seu pensamento, compreensão e desejo de aprender em diferentes áreas de conteúdo, num processo de construção articulada do saber. ■

Intencionalizar a ação educativa: uma leitura a partir das OCEPE

• Cristina Mesquita

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança. Doutorada em Estudos da Criança

De tempos a tempos surge, a partir da esfera governativa, um interesse pela educação de infância. Escrevem-se documentos, definem-se estratégias de ação, tanto pedagógicas como formativas, organizam-se encontros e reflexões. Aconteceu isto em 1997, com o lançamento da Lei-Quadro 5/97, as Orientações Curriculares Para a Educação

Pré-Escolar, em 1998, com o livro Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar de Bairrão Ruivo, e com o alargamento da rede pública e a consagração do nível de licenciatura dos educadores de infância (Decreto-Lei n.º 255/98 de 11 de Agosto). Ressurgiu um interesse em 2008/2009 com o lançamento das brochuras de operacionalização às OCEPE e o projeto Desenvolver a Qualidade em Parcerias. Agora, com a publicação do novo documen-

to das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), criou-se uma nova euforia, redobrou-se a ansiedade de ver a especificidade da educação de infância legitimada e aceite por toda a comunidade educativa. Os educadores de infância sabem que têm uma ação profissional em muitos aspetos similares aos docentes de outros sectores de educação, mas, tendo em consideração as características das

crianças com quem trabalham, os contextos onde desenvolvem a sua ação e as estratégias que adotam na sua atividade profissional, apresentam um saber estar e um saber ser específico na profissão. A profissionalidade docente refere-se ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância (Oliveira-Formosinho, 2000).

Contudo, estas ambiências legislativas e formativas nem sempre têm o impacto desejado, nem na afirmação da especificidade profissional perante os outros grupos docentes e a administração, nem nas práticas pedagógicas. O que falta, então, para que se legitime essa especificidade e se afirme a importância pedagógica da ação dos educadores de infância?

Parece-me que é necessária capacidade de resiliência, no sentido de afirmar o valor da profissão e da ação que se desempenha junto das crianças e das suas famílias. Importa, para isso, construir capacidade argumentativa que fundamente as opções e as ações e que permita intencionalizar de forma clara as práticas que se desenvolvem em contexto.

Encontrei nas novas OCEPE um bom instrumento de reflexão sobre o conceito de intencionalidade. Valorizo, sobretudo, a primeira parte, que nos permite analisar as linhas concetuais que sustentam a intencionalidade educativa e a importância de reconstruir as crenças sobre o perfil do educador, a sua ação e a forma como veem a criança. Estes aspetos constituem-se em meu entender como, desafios à ação dos educadores de infância, uma vez que, as interpretações que cada um faz dos documentos, dependem, em muito, das suas crenças e das suas conceções tornando-se, por isso, necessário reconstruí-las e ressignificá-las.

No documento evoca-se a intencionalidade educativa que significa agir com um propósito e um plano para o alcançar. A in-

tencionalidade dos atos surge da cuidadosa reflexão, considerando o seu efeito potencial (Epstein, 2007). Neste sentido, considera-se que a criança aprende quando experimenta o mundo, reflete sobre ele e cria significados a partir dessas experiências. A intencionalidade refere-se à forma como o adulto interage com as crianças e estabelecem relações autênticas baseadas na construção do pensamento compartilhado.

Nesta linha de análise, a ação educativa é vista como um processo complexo que entrecruza as diferentes dimensões contextuais e pedagógicas, pensado de forma holística e intencional pelos adultos, no sentido de assegurar o potencial de aprendizagem de cada uma das crianças e do grupo. A ideia de planeamento da ação educativa é ampla. A planificação não é uma mera sequência de tarefas a desenvolver, no sentido de apreender um conteúdo específico, mas situando-se numa dimensão que integra a organização dos tempos vivenciais, dos espaços experienciais e das interações dialógicas, enquanto meios geradores de ideias e pensamentos das crianças, considerando-os como importantes fontes curriculares. Nesta conceção holística, encontramos um excelente argumento para não compartimentar as áreas do saber, para não escrever sumários, para não aceitar que o dia das nossas crianças se organize em torno de um processo rotinizante e conteúdal.

Valoriza-se a observação e a escuta das crianças, enquanto processos que permitem compreender as necessidades da criança e alguns dos seus interesses, definindo as atividades a partir deles. A ideia que sobressai não é tanto a de colmatar os défices das crianças, mas antes fazer emergir o seu fascínio por alguns assuntos, transformado as suas necessidades em oportunidades de aprendizagem. Estes processos necessitam de tempo. Tempo para pensar e construir os instrumentos que permitam recolher os dados da observação e da escuta e que se distanciem do “faz ou não

faz”, do “tem ou não tem”, das escalas meramente quantitativas e sem expressão do quotidiano vivencial. Tempo para analisar dados, para relatar e documentar as caminhadas das crianças e do grupo, para conceber portfólios de aprendizagem, para determinar se a ação desenvolvida valoriza a todos, garantindo-lhes os seus direitos. Neste âmbito a documentação é um importante instrumento de trabalho para os educadores e implica uma análise cuidadosa que permite traçar alguns caminhos a seguir, permitindo que o inesperado aconteça. Aqui temos mais um argumento que justifica as interrupções para a avaliação. Mas não basta dizê-lo. É necessário que estes processos se efetivem nas práticas dos educadores e que se tornem visíveis para os responsáveis e para as famílias das crianças. Esta perspetiva pedagógica reclama uma maior consciência crítica, decorrente da reflexão que tanto adultos como crianças são convidadas a realizar.

As OCEPE podem constituir-se como um meio fundamental, para que os Agrupamentos e os outros pares reconheçam a educação pré-escolar como um nível de educação com propósitos claros e como fundamental na vida das crianças, importando, por isso, estimular a reflexão conjunta sobre o documento. Acresce a esta questão a importância de se desenvolverem práticas de articulação com o 1.º CEB, no sentido de perspetivar a aprendizagem da criança como um todo articulado e um *continuum experiencial* (Dewey, 2002). ■

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Epstein, A. (2007b). *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação*, 1, 153-173.

Silva, I. Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Nós estamos cá para ajudar a pensar

• Lígia Calapez

Jornalista

Dossier

Pré-Escolar - Novas Orientações Curriculares

“Há uma grande evolução com estas orientações. A forma como é vista a criança. Duas coisas me chamaram logo a atenção: o olhar-se para a criança desde os 0 anos; e os direitos das crianças virem destacados – como o direito de participação”. Eduarda Coimbra, educadora na Associação de Solidariedade Social do Bairro das Patameiras (AMOP), falou-nos com entusiasmo da versão renovada das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ao longo da nossa conversa foi sublinhando – ponto por ponto – alguns aspetos que lhe parecem mais relevantes. Não ignorando também as dificuldades que sente – e que se podem resumir numa palavra: avaliação (como fazer?).

“**N**ão sentimos dificuldade na implementação das novas orientações curriculares. As orientações curriculares de 1997 foram de facto um desafio”. Nomeadamente em termos de planificação, de organização do currículo, de construção do projeto educativo. “Mas tudo isto depois foi adquirido”.

Agora, são outras as questões que se colocam. “O que foi introduzido de novo, tem a ver mais com os conceitos, com a abordagem que se faz da criança, com o papel do educador – com a própria reflexão, o processo reflexivo”. E, nessa perspetiva, Eduarda Coimbra destaca vários aspetos das novas orientações curriculares “que são muito importantes e que nos poderão levar a refletir”.

O cuidar e educar, a escuta ativa, o brincar

O considerar-se como uma etapa todo o período dos 0 aos 6 anos, foi o primeiro aspeto destacado pela nossa entrevistada.

“Isso traduz notas importantes. Do ponto de vista da profissão do educador, do seu reconhecimento profissional, da sua importância. Mas também de como é que nós olhamos a criança, dos 0 aos 3. E de como o cuidar e o educar estão tão ligados”.

Esta íntima relação entre o cuidar e o educar é determinante para o bem-estar – outro conceito também focado nas orientações curriculares. “O quanto é importante para o bem-estar das crianças, cuidar delas ao mesmo tempo que as educamos – educando-as enquanto as cuidamos”.

Conceito e práticas que veem de par com o brincar. “O brincar como prioridade natural das crianças e como fonte de informação privilegiada para o educador”. “Para já é a fonte privilegiada de aprendizagem das crianças”, sublinha Eduarda Coimbra. “E, depois, fonte privilegiada do educador para observar. Como é que se realizam as interações, o que é que a criança está a fazer, que progressos está a ter, que prazer está a sentir, qual o seu grau de envolvimento”.

Um outro destaque vai para a referência direta aos direitos das crianças e ao seu direito, en-

quanto construtora do seu saber e agente ativo, a participar nas decisões. O que implica “uma escuta ativa da criança”. “Escutar a criança de modo a que ela participe verdadeiramente – e não seja simplesmente uma criança-fantochê”.

E na prática, como é?

Eduarda Coimbra dá exemplos concretos da sua prática quotidiana. E que vão no sentido da implementação dos princípios que sublinha.

“Estamos para fazer o encerramento do ano letivo. Iremos fazer uma festa final com a participação das crianças, em que elas serão chamadas a participar em tudo. O tema é a arte. Elas vão construir o cenário. Temos atividades pensadas para isso. E como? Ouvindo-as, reunindo-as lá fora, na rua – *o que é que nós vamos fazer?* - tudo isso será uma construção com elas. E não é só uma construção da minha sala, é uma construção conjunta. De todas nós. Temos um espetáculo para fazer – como é que nós o vamos fazer com crianças? E desde o cenário até à roupa, vamos



Foto: AMOP

ouvi-las, de modo a que elas possam participar”.

Trata-se aqui de uma escuta ativa e da promoção da participação das crianças. Mas também do observar, do acompanhar as brincadeiras (“de que formas é que elas brincam, que interesses é que têm, o que é que gostam de fazer”), podem surgir ideias. Às vezes em momentos tão simples como uma refeição.

Um exemplo, acontecido recentemente: “Nós temos nêspers ali fora. E apanhámos nêspers para o almoço, foi a nossa sobremesa. As crianças estavam muito entediadas a tirar as sementes e a arrumá-las – não as queriam deitar fora. Então juntámos tudo num saquinho, para fazer colares para as meninas. Elas estavam já a fazer construções à hora do almoço – então o que é que nós podemos fazer, para não deitar fora? Teve a ver com uma situação de almoço.

Nem sequer teve a ver com uma situação de sala”.

Intencionalidade educativa e modelo bioecológico

Retomando a referência a pontos que quis destacar nas Orientações Pedagógicas, Eduarda Coimbra refere a intencionalidade educativa do programa a cumprir. E sublinha: “Nós temos esta maravilha, na educação de infância – temos um projeto que é criado por nós e que pode e deve ser reformulado”.

Gerir o currículo flexivelmente – e geri-lo com a participação das crianças – é uma prática comum na educação de infância e que, no próprio preâmbulo das Orientações Curriculares é particularmente valorizada. “Se calhar, estamos a abrir aqui uma janela”,

diz Eduarda Coimbra. E cita palavras do secretário de Estado, em que este considera que todo o sistema educativo tem que aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que “o currículo se desenvolve com a articulação plena das aprendizagens” e em que “os espaços são geridos de forma flexível”. Hoje, “quando discutimos os restantes níveis de ensino, conversamos sobre a necessidade de inovar as metodologias de ensino”.

Será que “a nossa forma de trabalhar é aquela que pode chegar mais facilmente às crianças? Pode chegar mais facilmente aos jovens? Pode-os envolver mais nas aprendizagens? Pode estar a responder mais às suas capacidades e expectativas?”

Um outro destaque vai para a referência ao modelo bioecológico. “Uma criança não apareceu aqui só – é fruto de uma família,

Fotos: AMOP



de um determinado contexto, com culturas diferentes. E, portanto, temos que perceber a família. E o envolvimento com e das famílias também é um trabalho a ser construído”.

A interação com as famílias

A AMOP “é uma instituição completamente aberta”. Um pai, uma mãe, são sempre “convidados a entrar”. A qualquer hora, “independentemente do se esteja a fazer”.

Há um diálogo permanente no quotidiano. E ainda – duas reuniões anuais e um atendimento, a meio do 2º período, com que se pretende “uma melhor aproximação à família, um contacto mais real, mais próximo. Em que, sem o ruído de todos, possamos ouvir aquela família – sobre as evoluções, sobre as adaptações da criança, dificuldades que está a sentir, sugestões que possa ter”. Simultaneamente, as famílias são chamadas a participar em algumas tarefas ao longo do ano. Ou em iniciativas com as crianças – a ajuda de uma mãe da área das artes para a peça de teatro com marionetas, uma experiência de culinária com a ajuda de um pai pasteleiro, a oferta de material para atividades de pintura com tintas e telas, são alguns entre muitos outros exemplos.

Em cada ano é promovida também uma interação fora do contexto do jardim-escola, organi-

zada com participação dos pais, num local agradável para todos. “O objetivo é alargar o contexto da escola. Sair daqui – que é segregante também – às vezes a escola também cria barreiras. Assim, qualquer pai, num contexto descomplexado, pode partilhar a sua vivência e sentir-se reforçado na sua paternidade”.

Uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem

É em relação à avaliação, que Eduarda Coimbra sente de facto dificuldade. “Como é que nós efetivamente vamos avaliar? Vamos avaliar corretamente, como? Com cruz? Não chega. Não chega porque nem sequer está congruente com aquilo que nos estão a dizer – cada criança é uma criança”.

A nossa entrevistada utiliza também o portfólio – documentativo, com reflexões das crianças, com registos, com fotografias. E defende que é muito mais importante que uma escala. “O portfólio tem lá muito mais – da reflexão que o educador fez, da reflexão que foi partilhada com a criança, das fotografias que tirou num momento-chave e porque conversou com a criança sobre aqueles momentos. Cada portfólio é diferente, cada criança tem o seu – aquilo que ela disse, a forma como disse e como descreveu, é diferente”.

Ainda assim, é uma área em que

se faz sentir a necessidade de “continuar a formar-se a refletir”. A avaliação na educação pré-escolar “é uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. Há meninos que, quando chegam ao pré-escolar, ficam marcados por um insucesso precoce. Ora isso não pode acontecer. Tem que ser o sucesso precoce. Tem que ser a autoestima precoce. A valorização da criança – o seu saber e a sua promoção. A sua capacitação como ser. E a sua valorização”.

Tudo isto – frisa Eduarda Coimbra – “tem a ver com a avaliação e com a necessidade permanente de refletirmos aprendizagens. E precisamos de aprender mais. Muito mais”.

A avaliação também se prende com a continuidade educativa, com a transição de ciclos. E aqui, a nossa entrevistada refere, criticamente, alguma tendência (igualmente descrita no documento Orientações Pedagógicas) para a escolarização do pré-escolar.

Há outras formas de fazer uma aprendizagem “que seja de facto facilitadora. Que dê bases”. Muitas coisas que se podem fazer.

“Em tudo nós podemos plantar”. Estimular o princípio questionador. O princípio da curiosidade. “E há tantas coisas que nós podemos fazer, antes de chegar ao 1º ciclo. Tantas lengalengas, tantas rimas, tanta divisão silábica. Formas tão lúdicas, que os envolvem tanto. E eles aprendem sozinhos. Quando nós abrimos a porta, a aprendizagem faz-se. As crianças são dotadas de uma inteligência e de uma flexibilidade fabulosa. Só temos que criar as bases. Plantar a semente. Nós estamos cá para ajudar a pensar”.

“Nós também nos estamos sempre a construir. Estamos sempre a aprender”, sublinha. E as orientações pedagógicas para o pré-escolar “são uma ótima base de trabalho. São a nossa fonte de trabalho. É o nosso livro”. ■



Um futuro sem trabalho para todos

Joaquim Jorge Veiguinha



Fotos: Freepik.com

Em 1930, o economista britânico John Maynard Keynes enunciava estas considerações premonitórias: “Para muitas gerações ainda o instinto do velho Adão permanecerá muito forte em nós que teremos necessidade de um qualquer trabalho para sermos satisfeitos. Faremos, para nos servirmos a nós próprios mais coisas do que fazem atualmente os ricos de hoje, e ficaremos bastantes felizes por ter deveres limitados, tarefas ‘routines’. Mas além disso, deveremos esforçar-

mo-nos por partilhar diligentemente este ‘pão’ para que o pouco trabalho que ainda nos resta possa ser distribuído pelo maior número possível de pessoas”⁽¹⁾.

Até aos dias de hoje vigorava a célebre frase do *Génesis* “Comerás o teu pão com o suor do teu rosto” (I, 3), em que o trabalho surgia como uma maldição que expressava, por assim dizer, a condição do homem após a expulsão do Éden. Mas também este poderia ser considerado, como defendia Marx no I Livro do *Capital*, como expressão da sua humanidade, que o distinguia dos

restantes seres da natureza, como uma atividade social, consciente e deliberada, ao contrário do que faziam as abelhas que produziam mecanicamente o mel, em que este transformava a natureza e, de certo modo, se produzia a si próprio neste processo.

A primeira e a segunda revolução industriais limitaram-se a confirmar a centralidade que o trabalho continuava a desempenhar na vida das sociedades. Ambas, permitiram a passagem da produção manual para a produção em série, contribuíram para a eliminação dos ofícios artesanais em

que a habilidade específica do trabalhador predominava e aumentaram significativamente a produtividade de um trabalho cada vez mais abstrato em que o trabalhador era um mero apêndice de um sistema produtivo que funcionava na base de requisitos científicos e tecnológicos sobre os quais não possuía nenhum controlo, tal como foi genialmente representado por Charlie Chaplin no seu magnífico filme *Tempos modernos*. Apesar deste carácter alienante do trabalho que começou a pôr em causa a própria centralidade do trabalho no capitalismo, aquelas duas revoluções caracterizaram-se também por um modelo extensivo de acumulação de capital em que a destruição de inúmeros empregos tradicionais acabou, a médio e longo prazo, por ser compensada pela criação de novos empregos.

As duas novas revoluções industriais

A terceira e quarta revolução industrial – esta última ainda nos seus inícios – possuem características completamente inéditas: por um lado, a intensidade em capital fixo, que caracterizava as duas primeiras, cede cada vez mais o lugar à intensidade em conhecimento em que o *software*, o programa imaterial, predomina relativamente ao *hardware*, ou seja, ao maquinismo; por outro lado, a utilização crescente de dispositivos automáticos na indústria e nos serviços, de que se destacam os robôs nas cadeias de montagem herdadas da segunda revolução industrial, dispensam cada vez mais a força de trabalho direta nas tarefas mais simples e rudimentares e mesmo nas tarefas que exigiam uma qualificação de nível médio, como, por exemplo, o cuidado de idosos, pois já existem robôs especificamente programados para interagir com a população sénior nos lares. Além disto, a passagem de um modelo extensivo de acumulação para um modelo intensivo, centrado na redução do trabalho direto e na pulverização reticular da força de trabalho que deixa de estar concentrada num local de

trabalho, fecha um quadro em que o número de empregos que são criados não compensará, tanto a médio como a longo prazo, os que são destruídos.

A hipótese de um RBI

Perante a escassez do trabalho que se avizinha num futuro não muito distante, alguns propõem a criação de um rendimento básico incondicional (RBI) que deverá ser proporcionado pelo Estado a todos os cidadãos, rendimento que não depende do trabalho, mas servirá, pelo contrário, para colmatar a sua própria escassez e impedir que a taxa de desemprego atinja níveis política e socialmente insustentáveis. Curiosamente esta proposta teve origem num adversário de Keynes, Friedrich Hayek, austríaco e prémio Nobel da Economia, precursor do neoliberalismo e opositor do Estado social, que em *Law, Legislation and Liberty*, obra publicada entre 1973 e 1979, defende que uma sociedade que alcançou um elevado nível de riqueza deve oferecer a todos uma proteção adequada garantindo-lhes um rendimento mínimo ou “uma espécie de patamar abaixo do qual ninguém precisa de cair mesmo quando não consegue bastar-se a si próprio”⁽²⁾.

A defesa de um RBI por Hayek não visa, de forma alguma, a promoção da justiça social, mas deve ser entendida, tendo em conta a sua oposição à intervenção do Estado na economia e na sociedade para reduzir as assimetrias do funcionamento do mercado pretensamente livre, como uma espécie de moeda de troca de efeitos extraordinariamente perversos de que os defensores contemporâneos desta medida ainda não se aperceberam: por mais rica e próspera que seja a sociedade, o financiamento do RBI apenas será possível com o sacrifício de direitos sociais que foram uma conquista do Estado democrático de direito e contribuíram poderosamente para reduzir os constrangimentos sociais de natureza darwinista que obrigavam a maioria dos cidadãos que viviam do

seu trabalho a lutar duramente pela sobrevivência.

Mais do que o reconhecimento da necessidade de um RBI, a alternativa à escassez do trabalho futuro deve passar por uma redução generalizada do horário de trabalho de modo a que, como afirmava Keynes, todos possam ter trabalho. Uma eventual redução do salário em consequência disto terá que ser compensada por uma repartição equitativa dos ganhos de produtividade que nas últimas décadas têm sido exclusivamente apropriados pelos detentores do capital. Por sua vez, as atividades em que o processo de automatização se desenvolve devem ser fortemente tributadas, já que produzem enormes excedentes e, simultaneamente, uma legião crescente de desempregados. Neste contexto, uma parte crescente do trabalho mecânico e estandardizado, que caracterizava a produção material das duas primeiras revoluções industriais, poderá ser libertado para tarefas muito mais gratificantes ligadas à ocupação do tempo disponível e para atividades de carácter cultural, com uma forte intensidade de conhecimento, para fins não mercantis, mas sociais. Só então o anátema bíblico poderá desaparecer do horizonte, enquanto o trabalho enquanto tal continuará porventura a ser importante na vida das sociedades, mas deixará de ser decididamente o seu aspeto central. Como diz Marx no III Volume do *Capital*, “o reino da liberdade começa apenas onde se deixará de trabalhar por necessidade e oportunidade imposta do exterior, situa-se, pois, para além da esfera da produção material propriamente dita”⁽³⁾. ■

⁽¹⁾ Keynes, J.M. – *Esortazioni e profezie*, Garzanti, Milão, 1975, p. 274.

⁽²⁾ Hayek, F.A. – *Law, Legislation and Liberty*, Vol. 3: *The Political Order of a Free People*, University of Chicago Press, 1979, pp. 54-55.

⁽³⁾ Marx, Karl – *Le Capital*, Vol. III, Éditions Sociales, Paris, 1976, p. 741.

SPGL: 43 anos ao serviço dos professores e de um ensino de qualidade

O SPGL comemorou em 2 de maio o seu 43º aniversário. No jantar comemorativo, que decorreu na Casa do Alentejo, em Lisboa, estiveram representados sindicatos da FENPROF e o seu secretário-geral, Mário Nogueira, bem como o secretário-geral da CGTP-IN, Arménio Carlos, e o coordenador da USL, Libério Domingues. Presentes também trabalhadores do SPGL e da FENPROF a quem o presidente do sindicato, José Alberto Marques, agradeceu “a (sua) dedicação, sem o que não seria possível manter a eficácia da nossa ação junto dos professores e educadores”.

Na sua intervenção, José Alberto Marques salientou: “Temos todos plena consciência das dificuldades e dos perigos com que nos confrontamos. Perigos e dificuldades que brotam estruturalmente de uma União Europeia que, sob a falsa capa de um projeto humanista e solidário, tem vindo a acentuar a sua real natureza de instrumento do capitalismo financeiro que, a pretexto de uma crise global por ele próprio provocada e tendo transformado uma crise do sistema bancário numa crise das dívidas soberanas dos países, crise particularmente agudizada nos países economicamente mais débeis do sul da Europa, aproveitou a situação para desencadear violentíssimos ataques contra os trabalhadores”.

“Este ataque aos trabalhadores assumiu diversas facetas: cortes salariais, congelamento das carreiras, aposta em salários de miséria e na precariedade

laboral, bloqueio da contratação coletiva, ataque deliberado ao Estado Social, nomeadamente à Educação, à Saúde e à Segurança Social, numa tentativa de os submeter a processos de privatização e de elitização.

“Os trabalhadores, e os professores e educadores aí se incluem, confrontam-se pois com uma União Europeia que sentem ser em questões essenciais contrária aos seus legítimos interesses e aspirações, sentimento explorado por movimentos políticos de direita e extrema-direita, que constituem por si mesmos ameaças aos direitos de quem trabalha”.

Defendeu que “o apertado garrote que as estruturas pouco democráticas da União Europeia e do “euro” mantêm sobre o nosso país constituem objetivamente um enorme obstáculo ao desenvolvimento económico e social do país e servem de pretexto para que o governo retarde, anule ou limite as medidas que permitam reverter decididamente as medidas antilaborais impostas pelo governo das direitas, oportunamente corrido do poder pelo voto popular”.

“A estrutura governativa, em boa hora conseguida pelo Partido Socialista e pelos partidos à sua esquerda, permitiu estagnar a política de ataque aos docentes e à Escola Pública que o governo anterior pusera em marcha”, sublinhou. “É verdade que os professores e educadores respiraram de alívio, de resto alimentados por algumas medidas que, não implicando grande esforço orçamental, eram objeto de luta da classe: o fim dos exames nacionais do 4º e 6º anos, o fim da PACC, o fim



Foto: Manuel Vasconcelos

da vergonha do processo Cambridge, medidas de combate ao insucesso e abandono escolares, a moralização dos contratos de associação”.

“O SPGL, e também a FENPROF, saudou a nova solução governativa. Mas desde logo, sempre no seio da FENPROF, alertou os professores e educadores para que sem a sua persistente luta, não se conseguiriam vitórias num largo conjunto de questões essenciais para a recuperação do que a direita nos roubara: a reposição e aumento dos salários, o descongelamento da carreira, a melhoria radical das condições de trabalho, o direito a uma aposentação adequada à exigência da profissão, um novo modelo de gestão democrática das escolas, medidas que exigem uma dotação orçamental”. Assim, considerou: “Estamos pois condenados, todos nós, nomeadamente sindicatos dos docentes, a um exercício nada fácil: dar gás às legítimas reivindicações laborais e profissionais dos docentes e investigadores, sem que isso possa ser usado como instrumento pela direita contra a atual solução governativa. Creio que até agora, na FENPROF, temos conseguido este equilíbrio. (...) Mas é obviamente significativo que o PSD e CDS lamentem que a FENPROF não faça manifestações, greves. Temo-las feito, como é evidente, vamos continuar a fazê-las, certamente aprofundá-las e agravá-las, sempre na perspetiva de defesa da profissão docente e da qualidade da escola, toda ela, mas sobretudo da escola pública. Mas continuaremos a ter a inteligência estratégica de não facilitar a vida à direita”.

SPGL em movimento

25 ABRIL

Foram muitos os professores que, junto às bandeiras do SPGL ou integrados em muitos outros movimentos sociais, participaram na poderosa manifestação comemorativa dos 43 anos do regresso à democracia, sinal forte de que os ideais de Abril continuam bem vivos na sociedade portuguesa.



Fotos: Felizarda Barradas

1º DE MAIO

Um significativo número de professores respondeu ao apelo do SPGL e participou na manifestação dos trabalhadores convocada pela CGTP-IN no dia 1 de maio.



Foto: Fernando Pimenta

Foto: Jorge Caria



Fotos: Fernando Pimenta

mento e em luta

18 DE ABRIL

No dia 18 de abril, face às não respostas do ministro da Educação, os sindicatos da FENPROF promoveram um cordão humano ligando a 5 de Outubro à residência oficial do primeiro-ministro onde foi entregue um documento propondo um “Compromisso do governo com os professores” em torno das principais reivindicações dos docentes.



Fotos: Felizarda Barradas

17 DE MAIO

Concentração de professores em 17 de maio para a entrega ao M.E. de mais de 12000 postais assinados por docentes exigindo um regime de aposentação adequado à profissão docente. Da parte da tarde, presença na A.R. para acompanhamento da discussão de uma petição lançada pela FENPROF em torno da aposentação, do descongelamento das carreiras, combate à precariedade e horários de trabalho.



Fotos: Felizarda Barradas

Foi um dia de festa para a programação

O auditório do Liceu Camões – um auditório repleto de crianças do 2º ciclo, de diferentes escolas – foi palco, dia 27 de abril, da primeira mega-aula de programação para esta faixa etária. Uma “festa da programação”, que aconteceu por iniciativa da Universidade Atlântica e da Editora FCA. Nesta ação, 200 estudantes puderam aprender as bases da programação em *Scratch*, através da resolução de pequenos desafios, apoiadas por monitores, colegas mais experientes do Ensino Secundário. Uma atividade apresentada à imprensa como “uma forma de promover competências essenciais como a comunicação, a colaboração e a resolução de problemas”.

Lígia Calapez
Jornalista



Foto: Alexandre Barão

Para saber mais, fomos falar com Alexandre Barão, Coordenador P.T.E./Grupo de Informática do Liceu Camões, cujo envolvimento nesta iniciativa contribuiu decisivamente para a sua concretização em escassos dois meses. Uma conversa em que começámos pelo princípio: como é que surgiu esta iniciativa? Para abordar depois questões igualmente importantes: como se desenvolveu? Que significado tem em termos de inovação?

A inspiração veio do Codemove

A inspiração veio do Codemove - Movimento Código Portugal (www.codemove.pt).

Uma campanha de mobilização nacional para a literacia digital e da computação, que teve a sua primeira iniciativa entre 5 e 11 de dezembro de 2016. Uma semana durante a qual escolas, instituições de investigação e de ensino superior, estudantes e público em geral participaram em atividades em todo o país.

Partindo deste movimento inspirador, a universidade Atlântica (que atualmente também aposta nas TIC) e a editora FCA (especializada em livros técnicos, de autoria portuguesa), dão os primeiros passos para a realização de uma mega-aula inédita. Ideia a que o Liceu Camões aderiu e acolheu.

O desafio estava lançado. Tentar fazer

– “pela primeira vez” como frisou múltiplas vezes o nosso entrevistado – uma mega-aula de programação para esta faixa etária. “Conseguimos encher o auditório. Mais turmas não dava, para poder manter a dinâmica por grupos. E era este o desafio – será que nós, num auditório, conseguimos dar uma mega-aula de programação? A esse nível provamos o conceito. Conseguimos, efetivamente, dar a mega-aula de programação. Os miúdos participaram. E a tecnologia ajuda muito – porque é muito lúdica”.

Em causa está uma tecnologia inovadora – o *Scratch*, uma linguagem de programação criada em 2007 pelo Media Lab do MIT (<https://scratch.mit.edu/>),

sobre a qual a FCA lançou, entretanto, um livro <https://www.fca.pt/pt/catalogo/informatica/internet-iniciacao-a-informatica/scratch-e-kodu/>). Uma tecnologia gratuita, que qualquer escola pode utilizar. “Estamos a aperceber-nos de que, a nível nacional, há muitas escolas que estão a fazer concursos de programação e desafios de programação, usando *Scratch*”, diz Alexandre Barão. “Porque é uma tecnologia muito engraçada para as crianças. A técnica funciona por blocos – quando os miúdos arrastam as peças estão a arrastar instruções de programação. Sob o ponto de vista técnico, isso é programação visual por blocos. O que é muito apelativo. E permite desenvolver as competências lógicas - a noção de decisão, a noção de ciclo, a noção de operação aritmética. Essa programação por blocos estimula muito o raciocínio lógico da criança”.

De resto, acrescenta, “a programação está em todo o lado, como eu costumava dizer aos miúdos. Chega-se a casa e pergunta-se – a programação da televisão? Ou seja – programação como uma sequência de ações, de eventos, de acontecimentos, de ocorrências, que têm uma lógica. E que, claramente, estão em sequência”.

A primeira mega-aula de programação com *Scratch* em Portugal

Organizada pela universidade Atlântica e pela editora FCA e contando com o acolhimento e empenhamento do Liceu Camões, esta primeira mega-aula envolveu alunos de cinco turmas do 5º e 6º ano – do Agrupamento Rafael Bordalo Pinheiro (1 turma), EB Luís Camões (3 turmas), Colégio Académico (2 turmas).

Em todos os casos – a Rafaela Bordalo Pinheiro, escola onde leciona Carla Jesus, a professora que deu a mega-aula no auditório do Camões, e a EB Luís Camões e o Colégio Académico, escolas cuja proximidade e relação existente com o Liceu Camões facilitaram naturalmente a concretização do evento em apenas dois meses – houve uma adesão imediata e entusiástica. “Foi fantástico – comenta Alexandre

Barão. Do ensino público tivemos três turmas da Luís de Camões, mais uma das Caldas. Mais duas turmas do Colégio Académico. Assim, tivemos aqui as duas visões, os dois contextos. E isso foi importante”.

“O desafio era manter os alunos motivados”, sublinha Alexandre Barão. E a estratégia utilizada pela oradora, Carla Jesus, funcionou. “Ela deu-lhes tarefas atômicas sucessivas, desafios para eles irem realizando, num período máximo de uma hora – porque sabíamos que, mais que uma hora, seria muito difícil manter a motivação. Os desafios eram debatidos em equipa e os resultados transmitidos aos monitores – jovens dos cursos profissionais da Bordalo Pinheiro, que foram fundamentais. Através de uma aplicação, a professora fazia a leitura diretamente do palco, para ter imediatamente os resultados. Houve aqui uma boa organização. Sob o ponto de vista pedagógico. E, também, sob o ponto de vista operacional. E isso gerou a motivação permanente”.

Assim, o trabalho foi também prazer. E festa. “Quisemos proporcionar o melhor às crianças”, frisa o nosso entrevistado. Lembrando, nomeadamente, o momento de abertura. “Tivemos a abertura com a Siena (www.facebook.com/afmo.siena), em torno da nutrição – e as crianças aderiram àquela dinâmica, àquele diálogo. Porque as apresentadoras abordaram a roda dos alimentos numa perspetiva de jogo. E com uma linguagem muito direcionada para as crianças. Penso que conhecer este projeto é também uma informação útil para as escolas”.

A dança dos drones

Ao receber este evento, o Liceu Camões fez questão que os seus alunos de programação, do curso profissional, dessem as boas vindas aos participantes. Com uma apresentação muito especial: uma dança de drones.

“O que nós pudemos ver ali – explica Alexandre Barão - foi três drones a voarem de forma sincronizada. Ou seja – controlados por programação. Isto foi desenvolvido cá, pelos alunos,

obviamente com a minha ajuda. Com duas modalidades – o voo sincronizado controlado por um aluno, ao computador, que é o que foi apresentado no evento. Ou, num outro modo, sem intervenção humana, ou seja – os drones têm uma coreografia montada, pré-programada, fazem todos a mesma coisa ou não, depende da forma como forem programados. Tudo isto programado pelos alunos”.

Um dado importante – os drones foram adquiridos com o apoio da associação de pais. “Para os pais foi importante e, para nós, foi uma grande ajuda”.

De sublinhar ainda que, no caso dos drones, se trata de programar objetos tangíveis. Ou seja, os alunos estão a programar algo que sai do computador. “Isso é muito importante - comenta Alexandre Barão. Eles veem”.

Por outro lado, este trabalho de programação exige “uma ponte permanente com outras áreas”. Há uma interdisciplinaridade concreta. Na programação dos drones, “nós estamos na matemática – imediatamente. Porque quando os alunos os estão a movimentar, estão no

“A mega-aula de programação em Scratch "arranhou" a minha curiosidade”.

Anabela Simão

“Scratch, uma ferramenta espantosa! A brincar podemos levar os alunos a viajar pelos caminhos do conhecimento, sempre com o olho posto no objetivo final: conseguir resolver o enigma...”

Gabriela Mendes

“Foi a antevisão de uma aula futurista em que os alunos são desafiados a resolver problemas com recurso a determinadas ferramentas”.

Marco Lemos

Professores do AERBP
(Caldas da Rainha)

espaço tridimensional. Muitas vezes os professores de matemática recorrem a figuras ou a elementos para mostrar a tridimensionalidade. No caso do voo programado, os alunos, sob o ponto de vista de abstração, têm de ter os trajetos

e a tridimensionalidade toda na cabeça, para programarem o voo. Portanto – é extremamente importante esta articulação que está aqui implícita”, conclui o nosso entrevistado.

Esta iniciativa permitiu ainda dar visibilidade ao Liceu Camões e ao curso profissional de “Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos”. “Que está a ser um sucesso”, como sublinha Alexandre Barão. Pelas notas e pelo desempenho dos alunos. “Queremos manter esta tradição do Profissional, com toda esta riqueza, que passa também por trazer outras entidades, nomeadamente através dos estágios. As relações interpessoais diversificam-se bastante. E a escola fica muito mais rica com os Profissionais”.

Da importância da programação. E o que se segue

“A programação é um excelente instrumento para desenvolver o raciocínio lógico das crianças e o seu nível de abstração. A programação é divertida. As crianças que, nestas faixas etárias, começam a programar, percebe-se que vão ter mais facilidade no seu desempenho escolar. Porque se disciplinam, porque se organizam, porque têm a noção de variável, de ciclo, de interação – e assim desenvolvem o seu raciocínio lógico”.

Entusiástico da programação, o nosso entrevistado valorizou ainda uma outra vertente da importância da sua aprendizagem. “Hoje, e principalmente nestas faixas etárias, assistimos a alguns fenómenos, que acabam por ser preocupantes. Nomeadamente a noção de que o *youtube* é uma fonte de riqueza sem esforço. E isso faz com que – sob o ponto de vista de gestão do tempo – os miúdos passem muitas horas à frente do computador, muitas vezes a consumir recursos mídia de forma passiva. Através da programação, eles, sob o ponto de vista de gestão do tempo, podem desfrutar muito melhor a tecnologia, sendo criativos. Numa idade de crescimento e de formação de valores, a programação pode ajudar a alimentar o espírito crítico”.

Atualmente já existem muitas plataformas que possibilitam às crianças nesta

faixa etária poderem programar, refere ainda Alexandre Barão. “O *Scratch*, sendo uma plataforma gratuita, na perspetiva pedagógica é extraordinário”.

“Ao fazermos esta primeira mega-aula de programação, estamos, no fundo, simbolicamente a chamar a atenção para estas questões. E estamos a fazer acontecer. O que quisemos fazer foi dar o palco à programação, que tantas vezes é esquecida. Foi um dia de festa para a programação. Esse foi o grande objetivo. E semear”.

Face ao êxito desta experiência, já se está a pensar na realização de uma 2ª

mega-aula, no próximo ano letivo, para as mesmas faixas etárias, com o mesmo modelo. “E eventualmente com alguns desafios pelo meio. Ou seja – tentando diversificar as escolas. E no anúncio do evento – mais atempado, logo no início do ano letivo – desafiar também as escolas a pensar em programação e a debaterem programação”.

Porque “tem que haver uma continuidade. Há uma necessidade de continuidade”. ■

A opinião dos organizadores

“Este evento, organizado pela Universidade Atlântica e editora FCA, demonstrou que a programação pode ser muito divertida nestas faixas etárias. Trata-se de um recurso fundamental que estimula a criatividade e desenvolve os níveis de abstração/pensamento lógico.

Enquanto instituição de interesse público, a Universidade Atlântica procura ser permanentemente uma referência orientada para a criação, transmissão e difusão do saber, da ciência e da tecnologia através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental.

Assim, desenvolvemos esta iniciativa num quadro de contribuição para um objetivo que é nacional. A programação está presente per si em processos de investigação e desenvolvimento experimental e por essa razão entendemos que é fundamental estimular estas competências nas nossas crianças.”

Natália Espírito Santo
Diretora-Geral da Universidade Atlântica

“Há 25 anos como editores e líderes nacionais em publicações de informática, temos vindo a acompanhar a formação e a integração no mercado de trabalho de várias gerações de programadores e de outros profissionais das tecnologias de informação.

Conhecemos a real importância do raciocínio lógico e do pensamento computacional nas empresas e também na Educação, pelo que seguimos de perto as tendências e os projetos mundiais que defendem o ensino da programação nas escolas cada vez mais cedo.

Do ponto de vista nacional, foi com agrado que acompanhámos o projeto-piloto do Ministério da Educação dedicado à Iniciação da Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, a partir das suas linhas orientadoras, editámos o livro *Scratch e Kodu – Iniciação à Programação no Ensino Básico*, dedicado aos Professores, Pais e Educadores que, na sala de aula ou em casa, poderão desenvolver atividades e jogos com crianças a partir dos 7 anos.

Foi com base em algumas das atividades deste livro que se montou esta Mega-Aula. Uma ideia concretizada num contexto ambicioso, com a presença de cerca de 200 crianças (participantes e ativas!) e de vários entusiastas da informática no backstage. Provámos que programar pode ser muito fácil e divertido. E acreditamos que demos um “megapasso” em frente no desenvolvimento da Educação nacional.”

Sandra Correia
Editora Adjunta da FCA

Desporto sem bullying

Dar os instrumentos e dar meios para as pessoas fazerem

Desporto sem bullying é - como definido na apresentação no seu próprio site - um projeto de investigação-ação que sensibiliza as comunidades educativa e desportiva sobre *bullying* na formação desportiva, promovendo a intervenção direta através de 3 estratégias fundamentais – criação de ferramentas, formação de treinadores e intervenção especializada nos clubes. Miguel Nery, um dos membros da equipa que dá vida a este projeto, psicólogo, responsável técnico e investigador da FMH-UL, falou-nos do projeto.

Lígia Calapez
Jornalista



“Este projeto nasceu já há alguns anos atrás. Ainda na década de 90, o professor Carlos Neto esteve envolvido num projeto europeu – *O bullying na escola*. Foi representado por duas universidades portuguesas – a Universidade de Lisboa e a Universidade do Minho. E a equipa portuguesa ficou responsável pelo *bullying no recreio escolar*”, coordenado pelo professor Peter Smith, que integra também a atual equipa.

Foi assim que teve início esta dinâmica, relembrou Miguel Nery. Avançou-se com investigação na área, criaram-se vários instrumentos, começou a fazer-se uma padronização do que é o *bullying*, um levantamento a nível europeu. Houve então a oportunidade de avançar com um novo estudo – envolvendo o nosso entrevistado e o professor Carlos Neto, atualmente coordenador do *Desporto sem bullying*.

O estudo baseou-se num significativo levantamento de dados, a nível nacional. “Fomos a 97 clubes – cobrindo o país todo. Com 9 modalidades diferentes – modalidades coletivas, individuais e de combate. No sexo masculino. Depois fomos fazer entrevistas a treinadores e atletas. Foram mais ou menos 130 atletas e 50 treinadores. Fizemos ainda um terceiro estudo, com ex-atletas da alta competição. Um de cada uma das 9 modalidades estudadas. Em que estes se referiram à sua vida e comportamentos de agressão interpares ao longo do seu percurso”.

Os dados da investigação falam por si: 10,01% dos jovens atletas participantes do estudo refere já ter sido vítima de *bullying*, 11,25% participou no *bullying* na qualidade de agressor e 34,64% como observador.

Estava dado o “pontapé de saída”. Apresentado o estudo ao Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ) – “que-

ríamos fazer uma coisa que fosse útil e aplicável” – foi financiado um primeiro projeto: *Cartão vermelho ao bullying*. O projeto atual vem na continuidade de todo o trabalho anteriormente desenvolvido, nomeadamente ao nível das escolas. “No fundo aquilo que se fez na escola – que se começou há 20 anos – está agora a fazer-se no desporto”.

O projeto

Criação de ferramentas, formação de treinadores e intervenção especializada nos clubes - são as três estratégias fundamentais do projeto.

Como é que tudo isso se concretiza?

Um elemento fundamental foi a criação do site - <http://www.desportosembullying.pt/>. Essencial, sublinha Miguel Nery, “não só para mostrar o que é o projeto, como para fazer a comunicação através dele – mediante uma espécie de jogo interativo, em que as pessoas po-

dem entrar na qualidade de família, de treinador – e depois como agressor, vítima, observador”.

O *site* disponibiliza múltiplas ferramentas (*guidelines* e manuais), de forma inteiramente gratuita. Pois o objetivo é que toda a informação e apoio “cheguem às pessoas”.

Os instrumentos disponibilizados são dirigidos aos pais, aos atletas, aos treinadores e aos dirigentes desportivos – “e também são úteis para os professores”. Neste momento, a grande aposta é “chegar às pessoas”, fazer as ações de sensibilização – sublinha Miguel Nery. “Vamos a escolas, vamos a clubes, vamos a muitos sítios. Normalmente são coisas circunscritas, que servem para sensibilizar sobre o tema. Tanto nos dirigimos a pais, como a treinadores, como a alunos, como a atletas”.

Para a formação avançada, já há planos prontos, que deverão entrar no IPDJ, para serem validados. Em causa está a formação de treinadores, de professores e de professores de educação física, “que nós vimos que eram chave em termos de combate ao *bullying* no desporto”.

O desenvolvimento de projetos-piloto – que vai arrancar em setembro, na nova época desportiva – é outra área prioritária. “Estamos a reunir uma série de clubes, que mostraram interesse. E que vamos acompanhar e implementar projetos-piloto, com uma avaliação inicial, uma avaliação final, formação dos programas, etc.”

Há ainda uma área de consultoria. “Um apoio que damos, através do nosso *site*, não só às pessoas que podem contactar connosco - por exemplo, por estarem envolvidas nalgum episódio de *bullying* ou os próprios filhos -, como a quem estiver interessado em saber mais sobre o projeto ou em saber como é que pode desenvolver algumas atividades nos clubes”.

A lógica é sempre a mesma – frisa o nosso entrevistado – “dar os instrumentos e dar meios para as pessoas fazerem, terem o máximo de autonomia possível”. Para implementar todo este trabalho e diferentes ações, foram (e estão a ser) estabelecidas parcerias. “Temos parceiros institucionais e temos embaixadores – que são pessoas ligadas, quer seja à cultura, à educação, ao desporto, que dão apoio ao projeto e que vão sendo inseridos nalgumas iniciativas”.

Parcerias que funcionam sempre na lógica de “podemos potenciar-nos uns aos outros”.

Por exemplo: “Nós, com esta equipa, não podíamos assegurar um instrumento tão importante como uma linha de apoio. Então, fizemos uma parceria com a APAV. Demos formação aos seus técnicos e eles vão abrir um espaço, dentro da sua linha de apoio, direcionado para o *bullying* no desporto”.

A participação dos embaixadores é igualmente preciosa. “Vamos a algum lado fazer uma ação de sensibilização com os miúdos. Então – diz Miguel Nery - convidamos, por exemplo, um ex-atleta. Muitas vezes levam as histórias deles, e isso são formas de também ir passando os conteúdos de uma maneira mais didática”.

Ligando sempre prática e teoria, há neste momento vários estudos na calha. “Vamos avançar agora num estudo em relação às raparigas. Mas também noutras áreas, nomeadamente a dos pais”. Impõe-se igualmente trabalhar com “outras formas de comportamentos agressivos no desporto.” Há formas, de viver o desporto e a atividade física – diz o nosso entrevistado – “que são completamente danosas para quem as faz. E que às vezes são socialmente aceites e não são vistas como um comportamento agressivo. É o caso, por exemplo, da maneira como hoje se vive o *crossfit*. Em muitos casos completamente abusiva e desproporcionada para o corpo da pessoa. No fundo também é um comportamento agressivo em relação ao próprio”.

Trabalhar mentalidades e comportamentos

Formação e trabalhar mentalidades e comportamentos, são dimensões interligadas da ação do *Desporto sem bullying*. E não é tarefa fácil.

As realidades do desporto e da escola são diferentes, sublinhou Miguel Nery. “No desporto há uma mentalidade particular. Há muitos comportamentos que na escola não são aceites e que no desporto são estimulados e é como se fizesse parte. E isto é uma diferença muito grande. Para além de outras. Na escola os meninos não podem desistir – portanto, é preciso saber lidar com a questão. E no desporto há muitos miúdos que vão desistindo”.



“Mesmo na formação desportiva – e isso é que é preocupante, frisa Miguel Nery – se vai criando um desporto que acaba por ser para alguns. Aqueles que encaixam naquele parâmetro. Porque quem não encaixa fica de fora. Há uma seleção que não devia haver. Aquilo que rege a formação desportiva não é só a competição. A competição está muito presente, é verdade. Há competição a mais na formação desportiva. Mas há ambientes que podem ser competitivos e não têm que ser assim segregadores”.

Para tentar dar resposta a esta preocupante realidade, o projeto desenvolve, de par da formação, diferentes campanhas. “Neste momento, estamos a preparar uma campanha, para apresentar à secretaria de Estado da Igualdade e Cidadania, sobre a discriminação no desporto. E há vários tipos de discriminação. A homofobia é um exemplo. E, depois, tudo o que tem a ver com os miúdos que têm maior propensão para virem a sofrer de *bullying* (não necessariamente só esses): os miúdos gordos, os miúdos com algum tipo de deficiência, os miúdos que não têm jeito para o desporto”. É uma campanha “pela inclusão e de combate a estas formas de exclusão destes miúdos. E parte muito também do trabalho com os embaixadores”. O objetivo é fazer uma série de vídeos. Que também vão estar disponíveis. E depois “fazer com que eles cheguem à comunicação social”.

É preciso fazer “campanhas de mudança – não só de mentalidades como de comportamentos no desporto”, frisa Miguel Nery. “Temos muita coisa para fazer. E combater em muitas frentes”.



Provas de Aferição

2º ano de escolaridade

Manuel Micaelo
Dirigente do SPGL

Ainda bem que a Assembleia da República decidiu, em 2015, acabar com os exames de 4º ano de escolaridade, repondo a normalidade.

Porque sempre fomos contra os exames de 4º ano de escolaridade, e porque lutámos para que fossem eliminados, foi com grande alegria que recebemos a notícia do fim desta medida imposta por Nuno Crato.

Terminava um período negro na Educação, numa escola onde eram sobrevalorizados o Português e a Matemática e impostos os exames a estas disciplinas, contra a opinião generalizada de professores e investigadores da Educação, num claro retrocesso de 40 anos.

Porque já existem vários organismos e medidas legislativas que permitem ao Ministério da Educação (ME) obter a informação necessária sobre o sistema educativo, este poderia simplesmente ter acabado com os exames. Não foi esse o caminho deste governo, que insistiu em recolher mais informação recorrendo a Provas de Aferição anuais e para todos os alunos de alguns anos de escolaridade.

Este ano já se realizaram, para todos os alunos do 2º ano de escolaridade, as provas de aferição de Expressões Artísticas e Expressões Físico-Motoras (de 2 a 9 de maio) e estão previstas, ainda para o 2º ano, as de Português e Estudo do Meio (19 de Junho) e Matemática e Estudo do Meio (21 de junho).

Entendemos que as provas de aferição podem ser um importante instrumento de avaliação do sistema educativo e de recolha de informação para tomar medidas corretoras. Pensamos que não havia necessidade de realizar provas de aferição em todas as escolas, nem de se

realizarem todos os anos, nem de estarem envolvidos todos os alunos de 2º ano. Um modelo de amostragem, como até já se fez, envolvendo só algumas escolas, daria resposta ao que se pretende: aferir.

Tendo conhecimento do que foi operacionalizado para a realização das provas aferidas, e sabendo o que aconteceu nas provas performativas (Expressões Artísticas e Expressões Físico-Motoras) já realizadas em maio, parece-nos que será útil repensar a metodologia usada, abandonando pelo menos o carácter universal destas provas.

A logística envolvida, o aparato que as escolas montaram em torno da preparação, organização e realização das provas, é em tudo semelhante à utilizada nos exames nacionais. O burocrático “Guia para a Realização das Provas de Aferição 2017” bastaria para demonstrar o que dizemos. Mas o que observámos em muitas escolas onde se realizaram este ano as provas aferidas revelam ainda mais o que afirmamos.

Este deveria ser um processo que decorresse com toda a naturalidade, um dia normal nas escolas. Não foi.

- Houve um elevadíssimo número de docentes implicados – aplicadores, classificadores, interlocutores – e alguns nem eram do 1º CEB - que deixaram de dar aulas às suas turmas;

- A artificialidade e a falta de condições: a utilização de uma extensa lista de materiais, equipamentos e espaços que não existem - ou não existiam – em muitas escolas para desenvolvimento do currículo, mas eram necessários para a realização das provas;

- As alterações profundas no funcionamento das escolas, levando milhares de alunos não implicados nas provas a ficarem sem aulas e sem apoios educativos durante 3 ou 4 dias, outros a sobrelotarem as salas em que outros professores trabalham com as suas turmas;

- Alunos a deslocarem-se para uma escola diferente da sua, para realizarem as provas, sendo os pais obrigados a garantir a deslocação;

- A sobrecarga, ainda maior, dos horários de trabalho de docentes implicados neste processo que são obrigadas a acompanhar a realização das provas, mantendo-se intacta toda a restante atividade prevista para aqueles dias.

Foi, no dizer de um diretor de um agrupamento de escolas, “uma brutalidade”. Em muitos caos foi uma encenação que claramente perturbou o funcionamento das escolas.

Não se esperando grandes alterações a este figurino para as provas que falta realizar ainda este ano letivo, esperamos que sirva para o ME identificar os erros que estão a ser cometidos, corrija os procedimentos errados e apetreche as escolas dos recursos que lhes são necessários durante todo o ano.

A realização de provas de aferição a outras disciplinas que não “as mais importantes”, mas constituem uma parte importante do currículo, foi uma medida inovadora que pode ser muito relevante para essas áreas. Se com a aferição se pretende “tirar a fotografia” ao que existe, para retificar e aperfeiçoar o que não está bem, muito há a fazer, pois os estragos feitos durante anos foram enormes.

Aproveitem-se estas provas para melhorar o sistema de ensino, propondo medidas apropriadas que conduzam à melhoria das aprendizagens e à redução do insucesso. Dê-se às escolas aquilo que ao longo de vários anos lhes tem sido negado: recursos materiais e humanos, condições de trabalho, reduza-se o número de alunos por turma e acabe-se com turmas com vários anos de escolaridade...

Mas não caiamos na tentação de transformar estas provas aferidas em outro tipo de exames. ■

O SPGL reuniu com a Secretária de Estado da Cidadania e Igualdade

Carlos Leal
Dirigente do SPGL

O SPGL reuniu com a Secretária de Estado da Cidadania e Igualdade no dia 9 de maio, tendo como ponto principal da agenda o pedido de informação sobre a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania *a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania.*

A Secretária de Estado começou por elogiar o interesse do SPGL nesta matéria e passou a palavra aos dirigentes sindicais presentes. A Coordenadora da CIG do SPGL, fez um breve enquadramento dos motivos que levaram a solicitar a reunião e salientou que estavam presentes todas as regiões e praticamente todos os setores que constituem o Sindicato. Posto isto, levantaram-se duas questões que nos pareceram fundamentais e uma observação, não menos fulcral, que também ela carecia de esclarecimento por parte da governante. Em primeiro lugar, questionámos *se a Estratégia Nacional de Educação para Cidadania se irá aplicar já no próximo ano letivo e como vai ser operacionalizada a sua aplicação e salientámos que continuamos a ter uma “igualdade decretada” e não uma verdadeira igualdade entre homens e mulheres, sendo o exemplo mais flagrante o facto de serem poucas as mulheres que acedem a cargos de topo, nas empresas e nas escolas, o que para nós se relaciona e está dependente da conciliação entre o trabalho e a família e as mentalidades instituídas.*

Na sequência dos esclarecimentos solicitados, a Secretária de Estado, Dra. Catarina Marcelino, explicou que a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania irá ser apresentada publicamente em breve e que estará relacionada, como não poderia deixar de ser, com a Flexibilização Curricular. Salientou que nessa altura todos os esclarecimentos serão prestados

e que apenas poderia adiantar que se trata de uma disciplina com tempo de funcionamento específico e com avaliação como qualquer outra área disciplinar. A designação em si da disciplina ainda está a ser analisada, mas aplicar-se-á a todos os graus de ensino de acordo com o objetivo de incluir nas saídas curriculares de um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania, tendo sido dado como exemplo o tema a trabalhar no 1º ciclo do Ensino Básico, sobre o “bem-estar animal”.

Este comentário foi objeto de observações por parte dos camaradas que representavam os vários setores e que concordaram que, efetivamente, as temáticas terão que ser enquadradas e desenvolvidas de acordo com a faixa etária dos/as alunos/as.

Neste contexto, e tendo o SPGL conhecimento que a flexibilização curricular avançará no próximo ano letivo apenas em algumas escolas que para tal se voluntariem, levantou-se a questão que, de facto existe esta relação direta entre a aplicação da Estratégia Nacional de Educação para Cidadania e a adesão das escolas a flexibilização curricular, então a educação para a cidadania não se aplicaria a todo o universo das escolas públicas, ao que a Secretária de Estado retorquiu que muito provavelmente assim seria mas que, no entanto, as escolas, e já muitas o fazem, poderiam continuar a desenvolver projetos nesta área, embora o horizonte temporal que está definido a nível nacional seja no ano letivo de 2018/2019. Esclareceu ainda que cada Agrupamento de Escolas/Escolas não Agrupadas terá obrigatoriamente um/a Coordenador/a que enquadrará a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, como dimensão da educação para a cidadania e que irá ser disponibilizada formação, no âmbito do POCH, para os/as docentes que lecionarem e coordenarem esta área. Referiu, ainda, que vai ser dada liberdade às escolas para desenvolverem as suas estratégias com parceiros que vierem a existir no terreno ou aproveitar alguns que já existam. Para tal, será criado no site da DGE uma plataforma para as en-

tidades se registarem com as suas ofertas que, por sua vez, serão chanceladas pelo ME e que poderão ser ministradas, sempre que possível, por Organizações Não Governamentais. Acrescentou que se espera que, para além das já referidas competências e conhecimentos em matéria de cidadania, os/as alunos/as adquiram competências pessoais e sociais que lhes permitam responder e resolver os vários problemas com que se venham a deparar, ao longo da vida.

Relativamente à problemática da *conciliação entre o trabalho e a família*, a Secretária de Estado foi perentória em afirmar que esta questão deve ser matéria de negociação e contratação coletiva, no sector público, no sector empresarial do Estado e no sector privado, tal como a situação de desigualdade salarial entre mulheres e homens.

Enfatizou ainda, que muito se pode decretar, mas que está na altura de mudarmos mentalidades e que as mulheres devem “dar o salto”. Mostrar a sua capacidade de resiliência e organizarem-se para assumirem cargos de gestão de topo e não continuarem a considerar que não têm tempo ou que são menos capazes do que os homens. Disse ainda, que lhe causa imensa perplexidade o facto de maioritariamente o corpo docente ser feminino e serem maioritariamente os homens a gerir as escolas.

No final da reunião, congratulou-se pelo interesse do SPGL nestas matérias e disponibilizou-se para fazer uma sessão de esclarecimento sobre a Estratégia Nacional de Educação para Cidadania, se o SPGL assim o entendesse, e, simultaneamente, contribuir para uma progressiva tomada de consciência da realidade vivida por alunas e alunos, por mulheres e homens, que vise a promoção da igualdade de direitos e deveres e de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, na perspetiva de uma alteração de atitudes e comportamentos e de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais. ■

A PREVPAP

José Costa

Dirigente do SPGL

Foi publicada no dia 3 de maio deste ano a Portaria n.º 150/2017 que, supostamente, irá identificar as situações que serão, como diz o texto, “objeto de regularização na fase imediatamente subsequente”, leia-se programa de regularização extraordinária dos vínculos precários na Administração Pública e no Sector Empresarial do Estado, PREVPAP.

Este recurso a situações de precariedade para suprir necessidades permanentes no Estado tem sido denunciado, há anos, por todas as Estruturas Sindicais da Administração Pública.

Os professores conhecem, infelizmente bem, o uso e abuso da contratação a termo que tem, neste sector, generalizado a precariedade, desrespeitando a regra básica de que a uma necessidade permanente deve corresponder um vínculo estável e, portanto, também permanente. No entanto, o recurso a esta forma de contratação tem sido, infelizmente, uma opção política de sucessivos Governos há vários anos. Este processo de precarização tem grandes consequências sociais, pois não só fragiliza os trabalhadores que exercem estas funções, como tem consequências também na prestação social dos próprios serviços públicos.

O XXI Governo Constitucional estabeleceu no seu Programa do Governo, como prioridade, a promoção do emprego e o combate à precariedade laboral; ao assumir este compromisso, comprometeu-se também com as estruturas sindicais da Administração Pública e com os partidos da esquerda parlamentar a fazer um levantamento da situação sobre a precariedade neste sector e também no Sector Empresarial do Estado.

A primeira peça deste puzzle é um relatório a que o Governo chamou “Levantamento dos instrumentos de contratação de natureza temporária na Administração Pública”. O Governo criou um grupo de trabalho para o elaborar, mas excluiu a participação dos sindicatos neste processo. Tardava a sua divulgação, pois só após

um ano do início da sua elaboração e por pressão dos Estruturas Sindicais da Administração Pública, é que o documento foi divulgado.

O documento, de 54 páginas, refere que, a 30 de junho de 2016, existiam na Administração pública 76.669 trabalhadores com contratos a prazo, sendo que 55.974 pertenciam à Administração Central e os restantes à Administração Local e ao Sector Empresarial do Estado.

Nesta mesma data, no Ministério da Educação, 26.113 docentes tinham contratos a prazo e no Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, 11.180 docentes estavam na mesma situação; quer isto dizer que, segundo estes dados, mais de **65% dos precários na Administração Central são docentes**.

Todavia, o relatório omite uma parte importante da precariedade que existe na Administração Pública; não contabiliza, por exemplo, os contratos precários nas Administrações Regionais da Madeira e Açores, omite deliberadamente um conjunto de mecanismos de contratação precária na própria Administração Pública, tais como, a utilização de estágios, a precariedade dos bolseiros, os contratos de prestação de serviços e ainda uma parte importante do trabalho precário que é realizado por empresas de trabalho temporário, o chamado “Outsourcing”.

Aliás, o próprio Primeiro-Ministro, quando falou em números de precariedade na Administração pública, antes da saída deste relatório, mencionou que provavelmente existiam cerca de 110 mil trabalhadores nestas condições, portanto, muito além dos números do próprio relatório.

A segunda peça deste puzzle é a já aqui referida PREVPAP. Esta portaria para operacionalizar o processo de regularização extraordinária, cria um conjunto de dezasseis comissões, as CAB (Comissões de Avaliação Bipartida), distribuídas pelos vários ministérios. São estas comissões que vão determinar os trabalhadores “elegíveis” para os procedimentos de avaliação da sua situação laboral.

O Processo parece ser um pouco estranho: as comissões avaliam as propostas feitas pela avaliação que os dirigentes responsáveis consideram ser a satisfação das necessidades permanentes das áreas que

tutelam. Paralelamente, os trabalhadores com vínculos precários podem também, individualmente, dirigir-se a estas comissões e expor a sua situação laboral, existindo um requerimento para esse efeito.

O próprio grupo de trabalho que elaborou o relatório, o qual constitui a primeira peça deste processo, remete para as comissões a criar em cada Ministério a tarefa de avaliar e analisar as situações que satisfaçam necessidades permanentes, portanto inutiliza o seu próprio relatório, pois supostamente essas situações já estariam identificadas.

Como recetáculo das propostas dos serviços e também dos trabalhadores que preencherem o dito requerimento, as comissões reúnem e analisam cada caso, mas como a Portaria não determina nem a forma nem as condições de admissão desses trabalhadores, existe um vazio que não se percebe como será resolvido e que pode inviabilizar o trabalho destas mesmas comissões.

Aliás, a FCSAP, na última reunião realizada com o Governo, antes da publicação da Portaria, referiu que não faz sentido serem os trabalhadores a inscreverem-se para solicitar a apreciação da sua situação de precariedade à respetiva comissão.

Nessa mesma reunião, e sobre todo este processo, a FCSAP disse, de forma clara, que ele é mais exclusivo do que inclusivo, que não garante a transparência e imparcialidade exigível num processo desta dimensão e não vai abranger uma parte significativa dos trabalhadores da Administração Pública, com vínculo precário.

A terceira peça deste puzzle será a construção do Decreto-Lei que, segundo o Governo, consolidará todo este processo de regularização e que deverá estar concluído a tempo de se iniciar o processo de vinculação extraordinária, em janeiro de 2018.

Quanto aos professores, que constituem a maioria dos trabalhadores precários da Administração Central, vão ficar de fora deste processo porque, segundo o Governo, têm um “canal de vinculação próprio”. Contudo, esse “Canal” apenas vai vincular cerca de 3.000 dos mais de 23.000 docentes do Ministério Educação. Será que podemos dizer que a montanha pariu um rato? ■



Vinculação de docentes universitários

No Ensino Superior, há ainda muitos docentes contratados a termo certo, embora nem todos estes contratos possam ser classificados como sendo situações de precariedade.

No Ensino Superior, devido à natureza muito especializada de determinadas unidades curriculares, designadamente as mais ligadas à prática profissional, as instituições, para proporcionarem um ensino atualizado e de qualidade aos estudantes, precisam do concurso de profissionais de outros ofícios que não o da docência.

Estes profissionais exercem a docência em acumulação com a sua ocupação principal, seja como trabalhadores por conta de outrem, seja exercendo uma profissão liberal.

Pondo de lado os monitores, que são estudantes de licenciatura ou de mestrado, nas instituições do ensino superior há docentes de carreira e docentes convidados e visitantes (estes distinguem-se dos primeiros por serem estrangeiros).

Os docentes de carreira exercem funções ou em regime de tempo integral (que lhes permite acumular funções com uma atividade remunerada secundária) ou em regime de dedicação exclusiva.

Os docentes especialmente contratados (convidados ou visitantes) são definidos, no estatuto da carreira docente universitária, como sendo “individualidades, nacionais ou estrangeiras, de reconhecida competência científica, pedagógica ou profissional, cuja colaboração se revista de interesse e necessidade inegáveis para a instituição de ensino superior em causa”. A definição é semelhante no caso do Politécnico.

Assim, desde que sejam respeitados os requisitos de contratação, estes docentes são contratados a termo certo e, como supostamente terão um outro emprego, a sua situação contratual não pode ser classificada como uma situação de precariedade.

O caso já muda completamente de figura quando as instituições contratam falsos convidados que são geralmente docentes jovens, alguns acabados de se doutorarem, sem outra ocupação profissional e que se encontram muito longe de poderem ser considerados individualidades cuja competência seja de tal modo relevante que se tornem uma necessidade inegável para uma instituição de ensino superior.

Se alguma coisa é inegável, é que a figura de docente convidado tem sido, em demasiados casos, desvirtuada, criando situações de gritante precariedade, em violação da directiva comunitária contra os contratos sucessivos a prazo.

No Politécnico, durante dezenas de anos, as instituições recorreram a convidados (então designados por equiparados) que ficaram sujeitos a renovações sucessivas dos seus contratos, numa “carreira paralela” que apenas se tentou desfazer em 2009 aquando da revisão do estatuto da carreira.

Depois de muitas lutas, foi possível fazer aprovar a transição de um grande número desses colegas com contratos precários para contratos por tempo indeterminado, na sequência da obtenção de uma das novas habilitações de referência da carreira (doutoramento ou título de especialista) ou, no caso dos docentes de maior antiguidade, da aprovação numa prova pública de avaliação da sua competência pedagógica e técnico-científica. No entanto, com o advento da crise financeira, os cortes orçamentais e os correlativos condicionamentos à abertura de concursos (os orçamentos de funcionamento das universidades para 2017 são inferiores em 50%, aos aprovados para 2006, que já então não eram muito elevados), ajudam a perceber o regresso em força do expediente da contratação precária a que lançaram mão as instituições, pois contratar docentes para a carreira é mais caro do que contratar convidados, já que os docentes de carreira exercem funções em regra em regime de dedica-

ção exclusiva (50% mais oneroso do que o regime de tempo integral), enquanto que os convidados, pelo contrário, exercem funções em geral em regime de tempo parcial e são-lhes impostas, frequentemente, mais horas lectivas do que as correspondentes à aplicação da percentagem do contrato ao número máximo de horas semanais, que corresponde nos estatutos das carreiras ao tempo integral.

Esta situação é duplamente iníqua, porque condena à precariedade um grande número de docentes que almejam um lugar de “quadro”, frustrando-lhes perspectivas de acesso à carreira, recusando-lhes as condições de estabilidade contratual indispensáveis ao exercício da sua autonomia profissional e da sua liberdade académica, tanto no ensino, como na investigação, e porque sentenciam muitos deles, alguns já doutorados, a auferirem salários pouco acima do ordenado mínimo nacional.

Corrigir esta situação exige vontade política, mas exige também que se encontrem critérios objectivos que permitam identificar e separar os falsos convidados dos verdadeiros. O facto de não haver no ensino superior formação específica para a docência, em nada ajuda este desiderato, pois basta ser-se doutorado ou, no caso do Politécnico, em alternativa, dispor-se do título de especialista, para que alguém se possa candidatar a um concurso que seja aberto para a categoria de acesso da carreira.

O Programa de Regularização de Vínculos Precários na Administração Pública (PREVPAP) poderá ser um caminho para resolver estes casos, permitindo que muitos falsos convidados possam ingressar num contrato por tempo indeterminado. O SPGL e a FENPROF tudo farão para que tal venha a ser alcançado, conseguindo-se, simultaneamente, um reforço do número dos docentes de carreira e um aumento da qualificação dos corpos docentes permanentes das instituições do ensino superior público. ■

Baptista Bastos: O Cidadão, O Romancista



Baptista Bastos morreu. Homem corajoso e solidário, os professores contaram sempre com o seu apoio. O texto que se segue, baseado num escrito de Paulo Sucena, intitulado “Em Torno da Obra Romanesca de Baptista-Bastos”, datado de 13/09/2005, em homenagem que foi prestada a Baptista Bastos no Teatro 1º Acto, é uma singelíssima homenagem do SPGL. Que sirva para uma revisitação aos excelentes romances de BB.

“Há dois ou três anos atrás, numa breve recensão ao último romance de Baptista-Bastos, escolhi dez palavras, entre outras possíveis, para definir o autor de **O Cavalo a Tinta-da-China**: integridade moral, rigor ético, coragem cívica, coerência política, talento literário”. (...)

Considera Paulo Sucena que Baptista-Bastos tem com Manuel Alegre “significativas afinidades”, que (se inscrevem) no terreno ideológico, porque ambos eram do NÃO num tempo em que fácil era ser do sim e nunca houve trinta dinheiros que os comprassem. “Com a mesma firmeza e com a mesma confiança ambos recusaram a condena-

ção da sua pátria a um lugar de exílio. Cada um a seu modo promoveu a sua própria demanda da pátria não só na acção política mas também com o *bronze das palavras*.”

“A obra romanesca de Baptista-Bastos é o extraordinário filme dessa demanda, esmaltado de momentos de rara beleza, numa busca constante e afinada da palavra, da frase, do ritmo, do estilo que melhor lesse e recriasse a realidade até a transmutar numa realidade outra – a espantosa realidade dos seus romances, tanto mais fascinante quanto prenhe de inesgotáveis significações. Estamos perante uma obra em movimento, com grandes campos de significação de que agora destaco apenas um para fechar esta leitura de Baptista-Bastos e Manuel Alegre em parceria. Refiro-me à condenação que ambos fazem do regime fascista, à denúncia das suas opressões, à instigação ao seu combate e ainda à jubilação da Revolução de Abril e ao pungente desencanto gerado pelo esfacelar dessa bela utopia que era a da criação de uma terra sem anos.” (...)

“Se tivermos em conta a etimologia da palavra, no mundo tudo se recobre de visibilidade. O *mundus* privilegiado na prosa de Baptista-Bastos é a cidade de Lisboa, esse espaço límpido e opaco, eufórico e disfórico, afável e frio, plano e ondulado, distendido do alto das colinas até ao rés da água, onde flui o acontecer dos humanos num, por vezes, inextricável diálogo com a cidade, magistralmente mostrado na obra romanesca do autor. Essa implicação biunívoca faz com que não haja, nos romances de Baptista-Bastos, Lisboa sem

humanos nem humanos sem Lisboa.

Essa implicação é obsessivamente perseguida pelos narradores e pelos personagens ao longo da obra do autor de **A Colina de Cristal**.” (...)

“O romance de estreia, **O Secreto Adeus**, segundo o próprio autor, “pretendeu ser a narrativa de um luto, de uma reclusão e de uma ausência, itens de suicídio civil e da mais atroz das solidões: a política”. Porém, acrescento eu, não é uma narrativa que abra as portas para a desistência uma vez que nela o movimento vai no sentido da transformação da solidão em revolta e a procura do novo se rege por parâmetros morais e éticos em que avultam a amizade, a coragem e a honra. O dizer em **O Secreto Adeus**, tal como em **O Passo da Serpente**, é simultaneamente aflito e altivo e criticamente assumido por quem sabe que derrotados são só aqueles que desistem de lutar, ainda que lutar seja por vezes apenas resistir. Creio não ser ousadia afirmar, desde que não sejam lidos de uma forma radicalmente absoluta, que dois versos de Rainer Maria Rilke incidem num subtexto que percorre, entre outros veios, a obra de Baptista-Bastos: “*Quem falou em vitórias?* | *Suportar é tudo*”. Mas é nos momentos em que a bacidão da vida, o azebre da memória, a nostalgia da aventura irrealizada, a ausência da fulguração do sonho mais se fazem sentir que simultaneamente cintilam os mais elevados valores da humanidade e um sopro ético com tonalidades ora dramáticas, ora elegíacas, ora líricas invade os humanos e percorre a sua interioridade até alcançar a raiz da sua

dignidade, lugar onde nasce a força para um homem se merecer e merecer a vida. Esta, creio, é a nova dimensão da obra romanesca de Baptista-Bastos e só um olhar de medusa a poderá ler como uma obra apenas confinada a um ou outro tempo histórico, a uma geração, à cidade de Lisboa. A obra de Baptista-Bastos é mais do que isso,” (...)

Baptista-Bastos, como todos os grandes escritores, subtrai-se à afirmação de Pierre Reverdy, citada por Herberto Helder, segundo a qual “tem-se mais o hábito da vida do que da arte. Apresentar uma obra que se eleve acima desta aparência é exigir uma formidável mudança de hábito”. Em Baptista-Bastos, essa mudança exigiu porventura um redobrado esforço porque o escritor foi sempre um cidadão militantemente empenhado. Talvez por isso essa superação contribuiu com transparente evidência para a grandeza literária do romancista.

Dito de outro modo: Lisboa aí está, com suas ruas, suas praças, suas colinas, seus costumes e suas leis, mas as leis, por exemplo, de **A Colina de Cristal** são as suas próprias leis, só inteligíveis no interior da realidade do romance. É assim que a cidade escrita por Baptista-Bastos nos obriga a lê-la e a reescrevê-la não como Lisboa mas como uma cidade outra. Por este desafio, que a alta qualidade da obra literária de Baptista-Bastos nos lança, também passa a liberdade no sentido em que os leitores tomam consciência de que é possível interpretar o mundo e sua montra de sinais, tarefa indispensável a quem o quer reescrever ou transformar.

(...)“considero a obra de Baptista-Bastos uma das mais fortemente estimulantes de entre todas as da literatura portuguesa contemporânea. Por ela passam consciências em crise tentando a visita ao amor num tempo avaro em valores, relapso à comunhão humana, à construção de puros e generosos projectos colectivos, um tempo em que os humanos se movem mais por caminhos solitários do que solidários, um tempo em que se desceu com frequência aos infernos, um tempo em que uma personagem de **O Passo da Serpente** pensava que “a vida era insuportável a partir das seis da tarde e o conhaque a essa hora era o bom companheiro para a noite”. É uma obra que também dá nota de um tempo fulgurante e jubiloso nascido da Revolução de Abril que parecera ter aberto as portas do dia inteiro, inicial e limpo de onde manavam finalmente as forças necessárias à construção livre da pátria amada, durante 48 anos envilecida e aprisionada pelo regime fascista. Tempo breve, convulsamente estrangulado e substituído ao longo dos anos por um tempo outro de onde desapareceu o rosto confiante do povo e a voz áacre e decidida dos trabalhadores. Um pobre tempo sem valores em que, pouco a pouco, o país se vem transformando num caixão vazio a transbordar de sonhos mortos. Baptista-Bastos escreveu sobre esse país-caixão uma excelente e surpreendente elegia.

Persiste Lisboa, a das antiquíssimas tabernas, a vivida sempre aquém e a sonhada que nunca se alcança com as ambicionadas dimensões que permitiriam aos humanos florescer na plenitude da

sua integridade humana, uma Lisboa sabiamente mostrada em **No Interior da tua Ausência**. Romance que exige ser lido com uma visão de grande angular para que se possa atingir toda a complexa geografia física e humana desta cidade reinventada e se possa entender o feixe de sentimentos que no peito traz

É assim que a cidade escrita por Baptista-Bastos nos obriga a lê-la e a reescrevê-la não como Lisboa mas como uma cidade outra. Por este desafio, que a alta qualidade da obra literária de Baptista-Bastos nos lança, também passa a liberdade no sentido em que os leitores tomam consciência de que é possível interpretar o mundo e sua montra de sinais, tarefa indispensável a quem o quer reescrever ou transformar.

inscrito esse espantoso personagem que vai, desencantado, percorrendo os caminhos de uma cinzenta decadência”(...).■

CONSELHO GERAL APROVA CONTAS DE 2016

Reunido no passado dia 11 de maio, nos termos do artº 81 dos estatutos, o Conselho Geral do SPGL aprovou por consenso (isto é, sem necessidade de votação) o relatório e as contas do ano de 2016. Foi particularmente sublinhado o facto de se ter atingido um resultado líquido do exercício de + 123.904 euros, invertendo-se assim o período de resultados negativos dos últimos anos (em 2015 fora de – 123.500 euros). Contudo, tal resultado assentou no controlo muito rigoroso das despesas, já que as receitas de quotização foram praticamente idênticas às do ano anterior, contrariamente ao previsto. Isso mesmo foi sublinhado também pelo Conselho Fiscal que, registando “a apresentação pormenorizada das contas (...)” emitiu, por unanimidade, um parecer favorável. ■

Organização

Serviços

Protocolos

Cultura

Consultório Jurídico

Aos SÓCIOS

Contacte-nos



SPGL
SINDICATO DOS PROFESSORES
DA GRANDE LISBOA

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

Serviço de Apoio a Sócios
●TEL: 21 381 9129
●apoiosocios@spgl.pt

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

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

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

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

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

Direção Regional do Oeste
●Caldas da Rainha
Av. Engº Luís Paiva e Sousa, 4 B 2500-
329 Caldas da Rainha
Tel: 262841065 Fax: 262844240 E-Mail:
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 E-Mail:
torresvedras@spgl.pt

Direção Regional de Santarém

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

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

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

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

Direção Regional de Setúbal

●Barreiro
Rua Marquês de Pombal, 40 - r/c 2830-336
Barreiro
Tel: 212079395 Fax: 212079368 E-Mail:
barreiro@spgl.pt
●Almada
R. D. Álvaro Abranches da Câmara, nº 42A
2800-015 Almada
Tel: 212761813 Fax: 212722865 E-Mail:
almada@spgl.pt

“O meu livro quer outro livro” UTOPIA...Poema para o amanhã



Fotos: Dep. de Aposentados do SPGL

“Alguém quererá ficar ausente de si próprio na hora de ir e conseguir a liberdade tão urgente? Ficará indiferente ao triunfo do resistir?”

Francisco Madureira deixou-nos um desafio: “Se todos nos dêssemos os braços podíamos entender-nos e dar a mão aos mais necessitados” e terminou dizendo:

“futuro será para quem souber lutar por ele...”

Ficou-nos uma grande vontade de ler esta UTOPIA, livro com ilustrações de Augusto Casaca e João Casaca. Foi impresso em Outubro de 2016, “ano em que se comemoram cinco séculos da publicação de Thomas Morus”.

Fomos surpreendidos com uma divulgação original em que sobressai a imagem da “maternidade”, muito do agrado do autor. Durante a apresentação houve interrupções com leitura de poemas, por um amigo, o Jaime, o que resultou numa sessão diferente e muito ao jeito de Francisco Madureira. Almiro Lopes elogiou este trabalho que quali-

ficou de “sublime e poético”. Realçou a boa disposição, humor elegante por vezes jocoso, a mordacidade e mesmo a causticidade, mas em harmonia. O texto aborda a falta de justiça, dignidade e fraternidade e fá-lo sempre com emoção. Lança-nos um apelo à reflexão sobre a crua realidade e encoraja-nos ao “recomeço”. No fim realça a vermelho esta estrofe:

Visita dos aposentados do SPGL ao Peru Um Departamento fortemente comprometido com a solidariedade



Fotos: Dep. de Aposentados do SPGL

isolamento como também para manter os aposentados numa postura interventiva, em que a sua experiência de vida constitui uma mais valia para todos em geral e para o Sindicato em particular.

Um Departamento fortemente comprometido com a solidariedade, de que é exemplo a visita efetuada durante a viagem ao Peru a uma escola para crianças com necessidades educativas especiais, onde, além de prendas e donativos, se trocaram experiências e se conviveu com professores e alunos que nos apresentaram com um espetáculo organizado em nossa honra. Mesmo em contexto de lazer, os aposentados do SPGL não esquecem os valores solidários que os norteiam nem a intervenção cívica que os caracteriza.

Aqui se dá notícia do grupo de aposentados que viajou até ao Peru em maio de 2017, integrados numa iniciativa organizada pelo Departamento de Aposentados do SPGL.

Um departamento que está muito longe de se limitar a promover atividades de

lazer, que se ocupa igualmente de realizar ações de carácter cultural, seja nos encontros “O meu livro quer outro livro”, nas noites de teatro ou nas visitas a locais com História, proporcionando assim condições para o chamado “envelhecimento ativo” e para ocasiões de convívio que contribuem não só para combater o

Integração de Crianças Indianas na Escola Portuguesa

Escutar/Conhecer/Agir

Sílvia Baptista
Professora aposentada

No dia 20 de abril realizou-se um encontro, na sede do Sindicato de Professores da Grande Lisboa., promovido pelo Grupo de Escola Intercultural (SPGL), sobre a integração das crianças indianas na Escola Portuguesa.

A oradora convidada, Maria Helena das Neves Barreto, nasceu em Goa, Índia, e é professora do 1º ciclo no Agrupamento de Escolas de Outorela. Professora associada no Movimento da Escola Moderna tem realizado comunicações em território nacional e elaborado projetos visando o acompanhamento e capacitação de alunos com perturbações na aprendizagem. A sua tese de mestrado, com especialização em Análise e Intervenção em Educação, versou sobre o tema “Integração de Crianças Indianas na Escola Portuguesa: quem são e como aprendem”.

As crianças indianas inseridas no sistema de ensino português são alunos de escolas públicas, provenientes de uma comunidade de cerca 60 mil indianos concentrados, na sua maioria, em Lisboa e Porto, mas que também se encontram no Algarve, Leiria, Coimbra e Guarda (deste grupo existem 7 mil que possuem passaporte indiano).

A oradora informou os presentes de alguns aspetos culturais, nomeadamente da Índia ser um vasto território com uma existência de 4 mil anos, com uma população de cerca 1 bilião e 311 milhões (2015), divididos por 3 etnias. As línguas oficiais são cerca de 25, além de muitos outros dialetos. A sua reli-

gião é politeísta com predominância do hinduísmo.

Perante tal diversidade não é de estranhar que no sistema escolar oficial indiano haja uma variedade linguística de cerca de 67 línguas.

Ao chegarem a Portugal as crianças indianas não dominam o português com proficiência; a sua alimentação é diferente e podem não celebrar as nossas festividades por viverem num contexto cultural, religioso e familiar dissemelhante. Apesar das diferenças culturais, nestes alunos não se verificam comportamentos disruptivos nas nossas escolas. Helena Barreto demonstrou, pela sua investigação, que o acompanhamento parental e a perspetiva da família face à escola são fundamentais para o sucesso das crianças. É incutido na criança que o respeito devido a um professor é igual ao devido a um pai ou a uma mãe.

Na sua análise sobre a integração destas crianças no nosso sistema de ensino, ressaltou alguma preocupação por alguns professores considerarem as crianças indianas pouco comunicativas, com fraco domínio da língua portuguesa e consequentemente com fraco rendimento escolar, pelo que sentem fracas expectativas em relação ao futuro destes alunos.

Realçou alguns desafios do professor do 1º ciclo perante as crianças indianas: como se ensina e quais os meios prioritários a que um professor deve recorrer quando uma criança não sabe português.

Relembrando o Artigo 26º da Constituição Portuguesa sobre o direito à educação, Helena Barreto equaciona a problemática do multiculturalismo,

recorrendo a um co-fundador do Movimento da Escola Moderna e um dos maiores pedagogos, Sérgio Niza:

...só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos.

Como conclusão, e perante os desafios culturais, Helena Barreto propõe aos docentes uma base de reflexão, baseada em três pilares: “Escutar/Conhecer/Agir”.

Recomenda as seguintes vias de atuação: *Diferenciação pedagógica; Encontrar meios que nos permitam adaptar o currículo à criança; Envolvimento da Escola de todos os agentes educativos, Compreender a rede do sistema escolar; Conhecer a Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente sobre o multiculturalismo; Não criar estereótipos em relação aos alunos; Agir e apostar na educação multicultural desde cedo; Apostar na formação de professores; Abordar esta questão no Plano Curricular da Escola com o envolvimento de todos os professores.*

Ao longo desta apresentação alguns dos assistentes colocaram questões e teceram reflexões muito pertinentes, dando à sessão uma particular riqueza de ideias e de análises.

Foi igualmente facultado aos presentes uma brochura, de autoria de Lígia Calapez, jornalista do SPGL, sobre o Grupo Escola Intercultural e o historial das suas atividades já realizadas. ■

Legislação

I Série

- **Portaria n.º 129-B/2017 de 06/04**
Fixação das vagas a preencher pelos concursos interno e externo no ano letivo de 2017/2018
- **Portaria n.º 129-C/2017 de 06/04**
Fixação do número de vagas apuradas por quadros de zona pedagógica e por grupo de recrutamento
- **Decreto Legislativo Regional n.º 2/2017/A de 11/04**
Altera o Regulamento de Concurso do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário
- **Deliberação n.º 292/2017 de 19/04**
Estabelece as regras para a fixação de elencos de provas de ingresso
- **Resolução da AR n.º 68/2017 de 24/04**
Recomenda ao Governo que dê continuidade ao processo de descentralização no âmbito da saúde, educação e cultura, através da celebração de contratos interadministrativos
- **Portaria n.º 150/2017 de 03/05**
Portaria que estabelece os procedimentos da avaliação de situações a submeter ao programa de regularização extraordinária dos vínculos precários na Administração Pública e no setor empresarial do Estado
- **Resolução da AR n.º 75/2017 de 05/05**
Reforço das respostas do Sistema Nacional de Intervenção Precoce
- **Resolução da AR n.º 77/2017 de 15/05**
Recomenda ao Governo que promova uma verdadeira escola inclusiva, dando cumprimento à Recomendação n.º 1/2014, de 23 de junho, do Conselho Nacional de Educação e às recomendações do Grupo de Trabalho sobre Educação Especial, criado pelo Despacho n.º 706-C/2014, de 15 de janeiro
- **Portaria n.º 165/2017 de 19/05**
Alteração da Portaria n.º 172-A/2015, de 5 de junho, que fixa as regras e procedimentos aplicáveis à atribuição de apoio financeiro pelo Estado a estabelecimentos de ensino particular e cooperativo de nível não superior

II Série

- **Deliberação (extrato) n.º 219/2017 de 24/03**
Primeira Alteração ao Regulamento de Gestão do Fundo de Garantia de Compensação do Trabalho
- **Aviso n.º 3887-B/2017 de 11/094**
Concurso de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário para o ano escolar de 2017/2018, nos termos do previsto e regulado pelo Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, na redação que lhe foi conferida pelo Decreto-Lei n.º 28/2017, de 15 de março
- **Despacho Normativo n.º 1-B/2017 de 17/04**
Despacho Normativo que fixa os procedimentos da matrícula e respetiva renovação
- **Portaria n.º 90/2017 de 21/04**
Fixa os montantes do subsídio anual por aluno concedido ao abrigo de contratos simples e de desenvolvimento celebrados entre o Estado e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo
- **Despacho n.º 3668-A/2017 de 28/04**
Determina que os estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário devem comunicar os alunos que não se encontrem com a vacinação recomendada atualizada de acordo com o Programa Nacional de Vacinação
- **Despacho n.º 3691/2017 de 02/05**
Delegação de competências nos Delegados Regionais de Educação
- **Despacho n.º 3721/2017 de 03/05**
Autoriza a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica (PPIP), em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares
- **Despacho n.º 3746/2017 de 04/05**
Despacho Conjunto - Descongelamento de Carreiras
- **Parecer n.º 3/2017 de 08/05**
Parecer sobre Acesso ao Ensino Superior
- **Aviso n.º 5032/2017 de 09/05**
Candidatura a acreditação e a renovação da acreditação de centros de recursos para a inclusão



ESPAÇO António Borges Coelho (Galeria SPGL)



Fotos: Sofia Vilarigues

Até 8 de junho o ESPAÇO ABC (António Borges Coelho) recebe os 40 anos de trabalho de Delfim Miranda, que usará as suas marionetas (e outras “invenções”) para contar histórias às crianças que por lá aparecerem. Em horários previamente combinados, como é óbvio. A exposição segue posteriormente para a delegação de Caldas da Rainha.

Em 20 de junho: inauguração de uma exposição de **Marília Viegas**, artista que se distingue na pintura e na gravura e premiada e distinguida por diversas instituições nacionais e internacionais. Considere-se desde já convidado. Às 18,30h.

“O meu livro quer outro livro” promove no mês de junho duas iniciativas: a **8 de junho**, às 15,30h apresentação do livro “Cordoaria Nacional”, obra de **Nunes Rocha**.

“Com “Cordoaria Nacional”, Nunes Rocha traça um retrato impiedoso do país. Fá-lo com evidente dor, mas com insolência e graça, de tal modo que arrasta na sua revolta a língua e a história, numa antítese bestial à retórica cansada que traz recortado em versos o discurso que mendiga palmas em comícios” (Jornal I, 01/06/2016)

No dia 22 de junho, sessão de encerramento deste ano letivo, com programa a anunciar oportunamente. ●

Juntas médicas – faltas decorrentes de doença prolongada/incapacitante

O tratamento da matéria em epígrafe vem na senda da que foi abordada na última rubrica do Consultório Jurídico e decorre da informação comunicada pela DGESTE, aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, no passado dia 4 de maio.

Tal como havia sido referido na última rubrica, a intervenção da junta médica verifica-se quando o trabalhador atinge o limite de 60 dias consecutivos de faltas por doença e não se encontra apto para o serviço. Para além disso, e de acordo com o artigo 25º do DL nº 35/2014 de 20 de junho, que aprova a Lei de Trabalho em Funções Públicas (doravante LTFP) a junta médica também pode justificar as mesmas faltas por períodos sucessivos de 30 dias, até ao limite de 18 meses ou de 36 meses, consoante se trate de doença não incapacitante ou incapacitante. Ora, o artigo 100º nº 1 do Estatuto da Carreira Docente (ECD) vem esclarecer que "... a referência à junta médica prevista na lei geral (...) considera-se feita às juntas médicas das **direções regionais de educação**" (cujas atribuições passaram a ser exercidas pela Direção-Geral dos Estabelecimentos escolares – DGESTE). Sucede que, já há muito que se tem vindo a constatar o deficiente (para não dizer inexistente) funcionamento das referidas juntas médicas o que tem causado graves prejuízos para os docentes que se encontram a faltar por motivo de doença que não veem as respetivas faltas ser justificadas pela entidade competente.

Esta penalização assume proporções mais relevantes quando se está perante situações de doença prolongada que exijam tratamento oneroso e ou prolongado, devidamente elencadas no Despacho Conjunto A-179/89-XI. De facto, o artigo 37º nº 1 da referida LTFP determina que "As faltas dadas por doença incapacitante que exija tratamento oneroso e ou prolongado, conferem ao trabalhador o direito à **prorrogação, por 18 meses**, do prazo máximo de ausência (...)" que é, como se referiu supra, de 18 meses.

Ora, o não funcionamento das referidas juntas médicas tem inviabilizado a qualificação da doença como tal, enquanto entidades competentes para o fazer, impedindo assim que os(as) respetivos(as) portadores(as) possam beneficiar de um período sucessivo de faltas por doença até aos 36 meses.

Esta situação tem sido sindicalmente contestada já

que põe em causa o exercício legítimo de um direito legalmente reconhecido e constitucionalmente tutelado pelo artigo 64º da Constituição.

Embora sem resolver o problema de fundo, que exigia que fosse retomado o funcionamento regular das juntas médicas em questão, foi entretanto recebida nas escolas e agrupamentos de escolas uma informação proveniente da DGESTE que tenta minimizar os efeitos da referida ilegalidade. Nessa informação comunica-se que, **nas situações de doença prolongada/incapacitante dos trabalhadores abrangidos pelo regime de proteção social convergente**, portadores de doença prolongada que não tenham sido avaliados pela junta médica, o limite de faltas por doença pode prolongar-se até aos 36 meses. Para esse efeito e em substituição da referida junta médica **cabe ao médico do trabalhador qualificar como tal a doença de que o mesmo é portador assinalando-a no modelo de certificado de incapacidade temporária para o trabalho**. Para conhecimento dos interessados identificam-se seguidamente as doenças taxativamente identificadas no referido Despacho Conjunto A-179/89-XI, como doenças prolongadas/incapacitantes para assim poderem acautelar os respetivos direitos quanto a esta questão fundamental.

São consideradas doenças incapacitantes:

- Sarcoidose
- Doença de Hansen
- Tumores malignos
- Hemopatias graves
- Doenças graves e invalidantes do sistema nervoso central e periférico e dos órgãos dos sentidos
- Cardiopatias reumáticas crónicas graves
- Hipertensão arterial maligna
- Cardiopatias isquémicas graves
- Coração pulmonar crónica
- Cardiomiopatias graves
- Acidentes vasculares cerebrais com acentuadas limitações
- Vasculopatias periféricas graves
- Doença pulmonar crónica obstrutiva grave
- Hepatopatias graves
- Nefropatias crónicas graves
- Doenças difusas do tecido conectivo
- Espondilite anquilosante
- Artroses graves invalidantes



PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS
AUTORIZADO A CIRCULAR EM INVÓLUCRO FECHADO DE PLÁSTICO OU PAPEL DE 0500032017CE
PODE ABRIR-SE PARA VERIFICAÇÃO FISCAL



Assembleia Geral de Sócios

12 de junho de 2017 - 17h

**Atenção!
Alteração de data**

Auditório da Sede
(Rua Fialho de Almeida, 3 – Lisboa)

Por solicitação da Direção Central, convoco, ao abrigo dos artigos 51º e 54º dos Estatutos do SPGL, a Assembleia Geral de Sócios para o próximo dia 12 de junho de 2017 às 17h, no Auditório da Sede do SPGL, com a seguinte Ordem de Trabalhos:

1. Análise da situação político-sindical;
2. Decisão sobre as ações de luta a desenvolver.

Se à hora marcada não estiver presente o número de sócios exigido legalmente, a assembleia funcionará, em segunda convocatória, trinta minutos depois com qualquer número de associados.

Lisboa, 23 de maio de 2017

O Presidente da Mesa da Assembleia Geral
Artur Oliveira Moura Baptista

Notas:

- 1) As moções relativas ao ponto 2. da O.T. deverão dar entrada no SPGL até às 12h do dia 12 de junho.
- 2) A reunião entre a Mesa da Assembleia Geral e os proponentes terá lugar no dia 12 de junho às 14.30h, na sede do Sindicato.