



ESCOLA **Informação**

Nº 282 abril . 2018 . MENSAL . 0,50€

**PROFESSORES E EDUCADORES
MANIFESTAÇÃO
NACIONAL**

19 maio (sábado) Lisboa — 15h00
Marquês de Pombal

Dossier

O ensino artístico nas nossas escolas

LEITURAS



Piketty, Thomas et altri
Por um Tratado de Democratização da Europa,
 Círculo de Leitores, Lisboa, 2017.

Neste livro coassinado com outros três autores, Thomas Piketty, autor do célebre ensaio *O Capitalismo no Século XXI* (2013), cita esta frase lapidar do filósofo Jürgen Habermas para quem a “governança da zona euro” é “«uma autocracia pós-democrática»”. De facto, se olharmos com atenção a arquitetura política desta zona e da própria União Europeia (UE) em que se integra, deparamos desde logo com um organismo como o Eurogrupo com responsabilidades enormes nas políticas de austeridade que têm atingido sobretudo os países

do Sul e que, para além de nem sequer estar previsto nos tratados fundadores da UE, não está submetido a nenhum controlo democrático. Além disso, as atividades da chamada ‘troika’ que promovem tais políticas não são sequer escrutinadas pelo Parlamento Europeu (PE), órgão eleito pelos cidadãos da UE, já para não falar do Conselho Europeu de Chefes de Estado da eurozona, bem como os órgãos, de que se destacam o Comité de Política Económica e o Comité Económico e Financeiro, que, apesar da importância das suas funções, atuam à margem desta zona. Em suma, quem governa quem no espaço da moeda única europeia? Os autores não têm dúvidas a este respeito: “um núcleo duro, através da união sempre mais estreita entre as burocracias económicas e financeiras europeias – direções nacionais do Tesouro francesa e alemã, comissão executiva do BCE, altos funcionários da Comissão Europeia, etc.” (p. 12) Se tivermos em conta que uma parte considerável dos ‘altos funcionários da Comissão Europeia’ para as questões económicas e financeiras provém precisamente do setor financeiro e no fim do seu mandato a ele retornam, poderemos concluir ironicamente que a zona euro e a UE em geral se encontra ‘em boas mãos’, ou seja, em mãos dos que se opõem e toda e qualquer reforma credível que vise reduzir as disparidades entre os diversos países, instituir a harmonização fiscal, construir um orçamento com uma dimensão que não seja liliputiana, todos sem exceção ardentes defensores do

chamado ‘pacto orçamental’ que estabelece uma ‘regra de ouro’ que vincula a uma disciplina orçamental draconiana o conjunto dos Estados da eurozona. O atual ‘buraco negro’ da (des)governança europeia apenas pode ser superado por uma reestruturação dos poderes de intervenção e controlo do PE, o principal órgão supranacional da União Europeia. Não basta, como já rezam os tratados, um reforço desta instituição, pois até agora não lhe atribuíram poderes relevantes nas áreas-chave para o futuro da eurozona e da UE – económica, financeira e social – mas poderes menores. É necessário dotar este órgão de iniciativa legislativa própria que verdadeiramente não possui, conferir-lhe um papel ativo na coordenação das políticas económicas, na harmonização dos sistemas fiscais e na convergência das políticas orçamentais, ou seja, reconhecer-lhe “a capacidade de plena participação na condução da zona euro” (pp. 15-16), sem marginalizar, mas envolvendo diretamente neste processo, os próprios parlamentos nacionais. Só assim, se poderá construir uma alternativa à “autocracia pós-democrática” da eurozona e também da própria UE na sua globalidade. Justamente por isso, a criação da Assembleia da zona euro torna-se símbolo de um combate político e cultural mais amplo para democratizar o «projeto europeu» e reorientar o sentido das políticas conduzidas em seu nome” (pp. 16-17). ■

Joaquim Jorge Veiguinha

Na ausência de respostas, é tempo de lutar!

Quer o Plano Nacional de Reformas (2016-2022), aprovado em abril de 2016 e atualizado este mês de abril de 2018, quer o Programa de Estabilidade (2018-2022), aprovado no passado dia 12 de abril em Conselho de Ministros, fazem absoluta tábua rasa da necessidade de dignificar a profissionalidade docente. Isto, apesar do Plano Nacional de Reformas conter um longo subcapítulo sobre a qualificação dos portugueses e o Programa de Estabilidade inserir a inovação, modernização e qualificação entre os investimentos públicos estruturantes.

A situação é tanto mais grave quanto as previsões que o referido Programa de Estabilidade apresenta em matéria de despesa em educação revelam uma trajetória descendente (4,2% do PIB para 2020 e 3,6% do PIB para 2030, partindo de uma base referencial de 4,5% do PIB em 2016). As questões da natalidade, que são reais, não podem servir de justificação para esta quebra acentuada da despesa em educação, em percentagem do PIB, num horizonte de pouco mais de uma década. Não só porque está em marcha um programa de luta contra o abandono escolar precoce e em prol da redução do insucesso escolar, em que todos estamos empenhados, como prossegue a consolidação do prolongamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, como ainda se aposta na redução do número de alunos por turma (que tem mesmo de se concretizar) e num alargamento do pré-escolar. Tudo políticas muito positivas para o processo educativo e que contrariam, felizmente, a evolução negativa da natalidade. Por outro lado, as previsões para a evolução do PIB mostram claramente uma travagem no seu crescimento, pelo menos no médio prazo. O que inviabiliza a tese de que o crescimento sustentado do PIB permitiria descer a percentagem atribuída anualmente à despesa em educação sem pôr em causa o volume de meios financeiros nesta área.

Com este enquadramento não restam dúvidas de que os dois documentos estratégicos acima referidos não contemplam a valorização das carreiras docentes. O que faz sobressair uma questão inquietante: que grau de confiança pode haver nos processos negociais em curso?

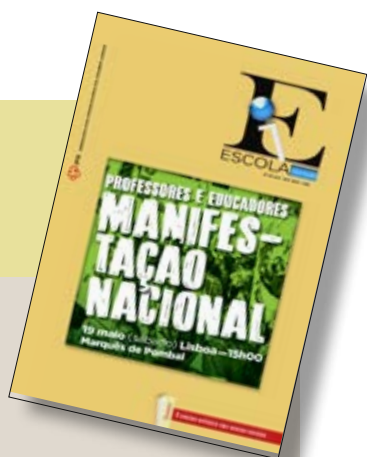
E, no entanto, como poderemos querer caminhar para uma escola com mais sucesso com professores cansados, desmotivados e sem perspetivas de carreira? E como construir um processo educativo baseado no trabalho em equipa, na flexibilidade e riqueza curricular, com reflexão e diálogo ativo, mantendo os docentes com horários sobrecarregados e um sem-número de tarefas burocráticas a executar? Como garantir, por outro lado, o nível necessário de autonomia dos docentes quando a gestão escolar assenta num modelo tenazmente hierarquizado de perfil essencialmente unipessoal e não envolve os docentes na tomada de decisão? Como obter o rejuvenescimento das equipas educativas com o atual regime de aposentação?

É preciso romper o círculo das meias-propostas que nunca se concretizam. É preciso confrontar o poder político com a sua própria visão de futuro obrigando-o a reformular essa visão. É preciso ter unidade e mostrar unidade. Ter propostas coerentes e lutar por elas.

Dir-me-ão: é o que faz o SPGL em conjunto com os outros sindicatos da FENPROF desde sempre!

É verdade! Porém, a realidade obriga-nos a intensificar os processos de luta se queremos obter resultados!

E, para isso, estamos todos convocados para a Manifestação Nacional que vai ter lugar no próximo dia 19 de maio! ■



2 Sugestões

3 Editorial

5 Dossier

O ensino artístico nas nossas escolas

21 Reportagem

EB 2, 3 Marquesa de Alorna.

“Quanto mais fazemos, quanto mais vemos, quanto mais falamos, mais aprendemos. Todos.

E isso é fascinante”

23 Cidadania

O dumping fiscal

25 Escola Professores

25. Por horários decentes que nos permitam ser professores!

26. A Ciência por trás do PREVPAP Superior

28. Ensino Particular e Cooperativo, Artístico Especializado e Profissional

29. 19 de maio: precisamos de uma grande manifestação!

30 Escola Intercultural

Grupo Escola Intercultural: Quinta do Mocho, uma visita a repetir

31 Aos Sócios

35 Consultório Jurídico

Serviço docente extraordinário

Recuperar os 9 anos, 4 meses e 2 dias que nos foram roubados

19 de maio: precisamos de uma grande manifestação!

PÁGINA
29

Paradoxos que ameaçam a Escola Pública

1. Uma votação conjunta do CDS, do PSD, do PCP e do BE na Assembleia da República determinou que decorram este ano um concurso interno e de mobilidade externa, antecipando-os em 3 anos. Ou seja: professores dos QZP e contratados que previsivelmente permaneceriam na escola em que foram colocados no concurso do ano passado durante 4 anos (desde que o horário se mantivesse necessário) veem-se na possibilidade de aí cumprirem apenas um ano. A Escola Pública não pode estar sujeita a tamanha instabilidade provocada pela constante mudança dos seus professores e educadores. Decisões destas merecerão certamente forte aplauso dos colégios privados.

2. A Escola Pública, pelo menos na zona de Lisboa e arredores, enfrenta o problema de falta de professores em várias disciplinas. Várias são as escolas que não conseguem substituir professores que por qualquer motivo abandonam, definitiva ou temporariamente, o seu lugar. A FERLAP também já alertou para este grave problema. Urge encontrar as razões para uma situação aparentemente contraditória com o número de docentes que concorre e não é colocado e com o invocado elevado número de docentes desempregados. Há quem admita que a legislação de concursos, ao permitir que os docentes de QZP sejam colocados em escolas fora dos quadros a que concorrem e onde têm lugar, possa ser uma das causas deste paradoxo. Mas os alunos têm o direito de não ser prejudicados pelo que se deverão desde já tomar medidas que permitam a recuperação destas aulas perdidas. Neste ou no próximo ano letivo.

3. É imperioso que na inevitável revisão da legislação dos concursos se conciliem os interesses dos docentes com a defesa da Escola Pública. A Escola Pública é uma conquista de Abril e merece ser defendida! ■

Miguel André

O ensino artístico nas nossas escolas

Este dossier reúne um conjunto de testemunhos e apreciações em torno do ensino artístico nas nossas escolas que, no fundamental, confluem – como é destacado no texto de abertura – para uma conclusão paradoxal: o ensino artístico é incensado como muito importante mas, simultaneamente, é o terreno onde mais facilmente se procede a cortes e onde menos se investe. O que coloca a questão de fundo: “queremos as artes na escola para *fazer umas flores* ou porque elas são mesmo importantes?” ■

Arte nas escolas: um enfeite ou uma mais-valia?

• **António Avelãs**

Professor Aposentado . Dirigente do SPGL

Dossier

O ensino artístico nas nossas escolas

Foto: Freepick.com



O dossiê deste Escola-Infomação documenta um paradoxo: o ensino artístico é, por um lado, incensado como muito importante para a formação das crianças e dos jovens, mas, por outro lado, é o terreno onde se cortam facilmente cargas horárias, se reduz o número de professores, onde menos se investe.

A maior parte dos pais fica preocupada quando o seu filho tem “nega” a Português, Matemática ou Inglês, mas não se preocupa mesmo nada se ele tem fraco aproveitamento em Educação

Musical, Educação Visual (EV) ou Educação Visual e Tecnológica (EVT).

Nuno Crato popularizou a distinção entre “disciplinas estruturantes” e “as outras”. Às primeiras, nomeadamente Matemática e Português, haveria que aumentar a carga horária e dar todo o apoio. Às “outras”, enfim, que se fizesse o possível, sem grandes dramas ou exigências. Os pais, obviamente, aplaudiram. Os agrupamentos rapidamente dedicaram todas as horas livres a apoios às “estruturantes”. Assitiu-se a um crescente número de horas dedicadas à Matemática e ao Português, mesmo em tempos

primeiramente pensados para a formação no campo da cidadania ou das artes ou do importante ato de brincar.

Os textos que se seguem são escritos por professores da área das artes, do ensino artístico especializado e do que se insere nos currículos dos ensinos básico. Sublinham a importância que a formação nas artes tem no desenvolvimento harmonioso dos indivíduos – com reflexos muito evidentes na capacidade de aprendizagem nas outras áreas, mesmo nas ditas “estruturantes” – ao mesmo tempo que denunciam o tratamento “de segunda” a que o ensino das artes está sujeito.

Se como elemento curricular as artes são tratadas como áreas menos importantes, elas são, contudo, muito usadas pelas escolas/agrupamentos sempre que se pretende apresentar ao exterior trabalho feito e criar uma boa imagem. Ensaia-se um coro, organizam-se exposições, dinamizam-se festas e projetos onde as disciplinas das artes têm grande intervenção. Mas sempre como elementos acessórios, porque o que faz brilhar o agrupamento é o lugar que ocupa nos rankings dos exames de final dos ciclos.

Não quero com esta visão algo pessimista (e talvez injusta) pôr em causa ou desvalorizar o trabalho feito em algumas escolas (agrupamentos) que utilizam as artes (sobretudo nas áreas da música e do teatro) como forma de melhor integração na dinâmica escolar de jovens que de outro modo tenderiam a abandonar a escolaridade e aos quais as atividades artísticas ajudam a desenvolver a autoestima. Este dossiê dá uma breve notícia de três espetáculos recentes que dois agrupamentos de escolas e a Casa Pia proporcionaram. Iniciativas que certamente foram muito significativas para os professores e alunos envolvidos. Mas que não podem escamotear o problema central: há que valorizar muito mais as artes nos currículos e no processo de formação e aprendizagens das crianças e dos jovens das nossas escolas.

Formalmente fora deste dossiê, mas dentro do tema, o espaço de reportagem divulga uma interessante atividade na EB2,3 Marquesa de Alorna em torno do cinema.

Também as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) merecem uma reflexão ligada a esta matéria. É inaceitável que elas substituam áreas curriculares (muitas vezes assistimos ao empurrar das componentes da educação física e artística para as AEC de modo a libertar tempo para as áreas “importantes”). Mas as AEC, na medida em que se “desescolarizam”, podem ser um campo interessante para o in-

cremento da prática artística. O que implica que aos responsáveis desta ocupação dos tempos extra-curriculares sejam dadas condições de trabalho, de estabilidade e remuneratórias que os façam sentir como úteis e importantes no processo educativo. E que a sua contratação obedeça a projetos devidamente estruturados que não reduzam as AEC à função de ocupação das crianças enquanto os pais as não vêm buscar...

Diferentes são os problemas com que se debate o ensino artístico especializado aqui tratado com textos do diretor da Escola Artística António Arroio e da ex-diretora da Escola de Música do Conservatório Nacional e de um professor do ensino particular e cooperativo. Questão comum a estas escolas são as condições de trabalho dos professores e técnicos especializados – a legislação recentemente publicada (para o ensino público) promete criar mecanismos de estabilidade e de carreira que os retirem da “indefinição” em que se encontravam. O que, infelizmente não acontece no ensino particular e cooperativo, como o atesta o texto de Rui Nabais. Mas também as questões de financiamento são motivo de preocupação destas escolas, apesar de todas as “autoridades” se desdobrarem em discursos sobre a importância das artes para as sociedades... Todos nos lembramos da denúncia de professores, pais e alunos quanto à degradação da Escola de Música de Conservatório Nacional (parece que finalmente há luz verde para as obras!) e das lutas desenvolvidas pelas escolas particulares e cooperativas, sujeitas a mecanismos irregulares de financiamento que conduziram a graves problemas de pagamento aos professores e funcionários e ao encerramento de algumas escolas. Os problemas parecem por agora atenuados, mas não resolvidos. Mas poderíamos também registar as más condições em que funcionam a Escola de Dança do Conservatório Nacional e a Escola Superior de Dança...

O dossiê inclui também uma re-

flexão sobre o Teatro nas escolas. Deve sublinhar-se que é ainda significativo o número de agrupamentos onde há atividades de teatro e expressão dramática. Contudo, em muitas escolas estas atividades estão a cargo de professores de outras áreas, nomeadamente entregues a professores de Português que, como é claro, não são necessariamente bons atores ou encenadores de teatro... Parece justa a reivindicação de que esta área seja entregue a profissionais formados para o ensino e a prática do Teatro, tanto mais que há professores com formação superior para ela. E que lhes seja reconhecida a mesma importância que aos outros docentes quer em regras de recrutamento quer em termos de carreira.

Num momento em que está em discussão pública a questão dos currículos escolares, esperemos que as opiniões aqui expressas por docentes em efetivo exercício nas escolas contribuam para o aprofundamento da questão colocada no título deste texto: queremos as artes na escola “para fazer umas flores” ou porque elas são mesmo importantes? ■

Num momento em que está em discussão pública a questão dos currículos escolares, esperemos que as opiniões aqui expressas por docentes em efetivo exercício nas escolas contribuam para o aprofundamento da questão colocada no título deste texto: queremos as artes na escola “para fazer umas flores” ou porque elas são mesmo importantes?

A importância da música na formação das crianças

• Ana Mafalda Pernão

| Professora na EAMCN |

Dossier

O ensino artístico nas nossas escolas

Para formar um cidadão verdadeiramente capacitado para os desafios dos dias de hoje, não devemos separar e hierarquizar conhecimentos como se eles, supostamente, se organizassem em conteúdos estanques. Segundo Silva (2000) o conhecimento objetivo, normalmente relacionado com as ciências exatas, o conhecimento interpretativo, relacionado com as ciências sociais e as artes, e mesmo o conhecimento das vivências do quotidiano, fazem parte de um todo.

Com uma longa e farta existência de investigação já hoje desenvolvida, não é mais necessário justificar a importância da música na formação das crianças, uma vez que muitos dos estudos realizados são também do conhecimento geral. No entanto, é sempre bom reforçar que a música, tal como as restantes formas artísticas, desenvolve competências específicas e, se trabalhada com esse objetivo, desenvolve também algumas competências gerais que permitem às crianças olhar o mundo que as rodeia com todos os seus sentidos, colaborando positivamente na construção da identidade de um ser humano.

Apesar de estar comprovado que o cérebro humano se desenvolve de forma diferente para aqueles que estudam música (Gembris (2002); Serrano, T e Espírito-Santo, H. (2017), por exemplo), nem todos os investigadores concordam que o seu estudo pode potenciar um maior sucesso em outras áreas (Gordon (2000); Menchaca (2007), por exemplo). Claro que há capacidades que são transversais às diferentes áreas, e essas podem, sem dúvida, ser desenvolvidas também pela música. A prática da música pode, assim, desenvolver competências sociais, principalmente através da prática em conjunto, como por exemplo quando se toca em orquestra. Num estudo em desenvolvimento por António Damásio (Panavideo 2018), é possível verificar, após 3 anos, que o comportamento das crianças muda para melhor pela influência do treino musical em orquestra. Saber ouvir, ouvir-se a si próprio e ouvir os outros, respeitar o seu lugar no todo de que faz parte, são competências presentes no trabalho musical em grupo. Esta é portanto uma forma de desenvolver competências interpessoais, mas também de criar na criança motivação extrínseca que a ajude a acreditar em si própria, criando condições para a estruturação de toda a personalidade. Mas para que essa prática possa realmente influenciar positivamente as crianças, é preciso que ela seja iniciada o mais cedo possível. Gordon (1987) e Seashore (1967) entre outros, concordam que a aptidão musical tem carac-

ter desenvolvimental, o qual diminui ou desaparece a partir dos 9 anos (10 no caso de Seashore). Gordon compara mesmo o desenvolvimento das capacidades musicais com a aprendizagem da língua materna, defendendo a presença da música na educação das crianças desde o nascimento. Tal facto justifica que o ensino da música, planeado e controlado, deve existir desde as primeiras respostas formais da educação de infância para que o desenvolvimento das competências específicas aproveite toda a aptidão inata de cada criança.

Generalizar a educação musical a todas as crianças

Neste momento, a formação existente neste nível de ensino é quase nula, pelo menos no ensino público. A sua concretização depende de um ou outro docente com maior formação em alguma das áreas artísticas, a quem o diretor do agrupamento considere distribuir horário para este efeito, ou então da existência de projetos específicos, normalmente desenvolvidos por entidades particulares, alguns dos quais de elevado valor artístico e educativo. Já quando falamos do ensino obrigatório, e no caso do ensino público, a música apenas tem expressão mais efetiva na disciplina de educação musical do 2º ciclo, ainda existente na matriz curricular, pois em relação ao 1º ciclo, embora determinada no currículo do mesmo, está confinada a ser



Foto: Fornecida pela autora do texto

desenvolvida pelo professor titular de turma. Como área tão específica que é, e sabendo-se que a formação de docentes do ensino básico está organizada essencialmente em torno das ciências exatas e das línguas, a formação de docentes para a área da música é ainda muito deficitária.

Se queremos generalizar a educação musical a todas as crianças, devemos começar por definir alguns aspetos normalizadores, que concretizem essa decisão, nomeadamente:

1. Levar a música como prática efetiva e de qualidade ao ensino obrigatório desde o seu início, determinando desde que idade existirá a oferta de formação musical e qual a sua expressão no currículo, optando por: a) projetos específicos incorporados no espaço da escola, b) disciplina específica e isolada das restantes, c) projetos interdisciplinares (apoiados por especialistas de cada área), d) outra, desde que lecionada por docentes específicos;

2. Organizar a oferta da formação no ensino superior, nomeadamente através da clarificação dos pré-requisitos para o acesso aos cursos de formação de docentes de música para o ensino genérico e para o ensino especializado. É

diferente formar um docente para lecionar no ensino pré-escolar, no 1º ou no 2º ciclo, e que simultaneamente esteja preparado para trabalhar interdisciplinarmente as diferentes áreas artísticas, ou ainda formar um profissional da música, sendo essencial que a música tenha feito parte da sua vida desde muito cedo (como já abordado), se queremos docentes formados com uma sólida experiência e competência;

3. Determinar as formas de ligação entre o ensino genérico e especializado da música, dando assim maior coerência à oferta, permitindo ainda um melhor aproveitamento das verbas hoje disponibilizadas para o ensino público, privado e projetos variados implantados de forma aleatória, de forma a aproveitar e apoiar as iniciativas de valor comprovado que possam ser integradas no sistema;

4. Por último, e de grande relevância, alargar a rede pública do ensino especializado da música, (e das outras artes performativas), para viabilizar a articulação e funcionalidade do sistema, nomeadamente através da sua relação com as organizações culturais, instituições municipais e de desenvolvimento do território,

promovendo um verdadeiro acesso à cultura. Este tipo de ensino é aquele que orienta o seu trabalho para a formação em artes de forma específica, e como tal deverá ter uma evolução em pirâmide, no que respeita ao número de alunos/ano de escolaridade.

Determinados a mudar a forma como ensinamos e também aquilo que ensinamos, a incorporação das artes, e entre estas a música, em todo o percurso do ensino obrigatório, é uma necessidade imediata.

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. P. M. Rodrigues (trad.), Lisboa: F.C.G.

Menchaca, L. (2007). *What it takes to be a music major*. Acedido em março 16, 2007, em <http://www.menc.org>

Seashore, Carl E. (1967). *Psychology of mind*. New York: Dover.

Serrano, T. e Espirito-Santo, H. (2017). Musica, ballet, mindfulness, and psychological inflexibility, *Psychology of Music*, (pp. 1-14).

Silva, Tomaz Tadeu (2000) *Teorias do Currículo, Uma introdução crítica*, Lisboa: Porto Editora.

Panavideo (prod.) e Lisbonforce (dir.) (2018), 2077 - 10 Segundos para o Futuro, *Uma Sede Insaciável*, episódio 4, RTP. Acedido em abril 8, 2018 em <https://www.rtp.pt/play/p4286/e328635/2077-10-segundos-para-o-futuro>.

Fotos: António Arroio



Reflexões sobre o ensino artístico

• **Rui Madeira**

Diretor da Escola Artística António Arroio

Tendemos a considerar que as áreas das expressões são inatas ou que, de uma forma iniciática, se desenvolvem naturalmente em cada indivíduo que tenha aptidão ou competências para tal. Dessa forma é considerado um currículo ou um plano de trabalho, que se aplica desde a escolarização da criança, normalmente a partir dos 5 anos no pré-escolar, onde, de facto, há abordagens sistematizadas e intencionais das diversas áreas das expressões: motora ou física, plástica ou artística, dança, música e artes dramáticas e afins. E parece que de pequenino se descobre a vocação do menino... (acredito que muitos dos pais e avós queiram um futebolista, que garante uma maior providência à família!).

Em verdade, sobre as artes visuais, audiovisuais e plásticas (AVA), pouco se considera, em termos da matriz educativa tradicional, na oferta pública de ensino, pois apenas no ensino da música e da dança se começa academicamente no 2º ciclo do ensino básico (5º ano), tendo-se empurrado para o 10º ano o percurso nas AVA. Até

nas atividades que as famílias escolhem para os tempos não letivos das crianças, precocemente se escolhe entre atividades/aulas de música e também de dança ou um desporto/atividade física, sendo que se entende, de forma geral, que no pré-escolar se abordam as áreas AVA. Serão estas áreas assim tão distintas, no que ao desenvolvimento do indivíduo diz respeito, no desenvolvimento de competências pessoais e sociais? Ou há alguma idade onde seja mais conveniente iniciar qualquer um destes modelos/áreas de interesse? (acredito haver uma relação direta do crescimento e maturidade do corpo para o moldar à dança e à música, mas ao nível intelectual e cognitivo, qualquer uma das áreas é concomitantemente potenciadora, no meu entendimento!).

Abordarei por tópicos desta temática algumas reflexões que fui amadurecendo, lembrando-me sempre da minha própria experiência, do meu percurso académico no Ensino Básico (EB) e Ensino Secundário (ES), em que, nesses tempos, a matriz curricular permitia a escolha de uma modalidade de ensino/área de estudo logo no 9º ano, facto que

me permitiu nesse ano curricular a passagem por Arte e Design, tendo no 10º ano optado por Estudos Humanísticos para o ES. Essa matriz deixou de ser uma realidade pois, na Escola António Arroio havia o 3º ciclo do unificado, nos anos 80 do século XX. Acabei por “retornar” ao EA através de um curso profissional de cerâmica na EAAA, nesses anos. O que veio a alterar toda a minha situação doravante, até aos dias de hoje. Essa mesma experiência colocou-me em termos profissionais a ser professor no EB, sendo que, desde muito cedo (após a formação de professor na ESE de Setúbal), despertei para a importância do ensino das expressões às crianças desde o Jardim de Infância, fundamental para o desenvolvimento integral e para a descoberta de aptidões e apetências que cada indivíduo encerra na sua personalidade e que podem fazer a diferença entre o sucesso escolar e profissional futuro.

Nem todos vivemos das mesmas matrizes de orientação e acompanhamento escolar no seio da família, sendo a escola um dos principais fatores de mobilidade e ascendência social aos que se destacam pelo sucesso, muitas das

vezes tendo em atenção apenas as áreas curriculares mais tradicionais, relegando para um 2º ou 3º plano as áreas das expressões. Fundamentais para regular entre os diversos campos do conhecimento, mas também da fruição artística e estética que a vida necessita.

Defendo, em suma, que as diversas experiências em contexto escolar são indispensáveis para a formação integral e para o desenvolvimento social do indivíduo e consequentemente da comunidade.

Perdoem-me por fazer esta nota introdutória, mas permite compreender a minha forma de pensar e sentir o ensino e a educação. Tudo se relaciona e concorre para os sucessos e insucessos na vida – tudo se relaciona em educação através das aprendizagens e das experiências, muitas delas através do erro (que é base do desenvol-

vimento do método científico!). Assim se resolvem problemas...

Relativamente ao ensino Artístico, que anteriormente aflorei nas considerações sobre o ensino da música, da dança, das AVA, acredito que nos encontramos numa situação de alteração do paradigma para onde fomos “empurrados”, onde o sucesso académico traduzido pela avaliação se centrou tempo demasiado no modelo e nos objetivos do ensino, descharacterizando e ofuscando o que realmente importa para o progresso de uma sociedade que se quer madura e partilhada.

A escolaridade obrigatória de 12 anos não traduz, deveras, a realidade do desenvolvimento social que se deveria ter conseguido atingir, constrangida pelo que referi anteriormente. Vejamos que a matriz do Ensino Artístico Especializado (EAE), que confere o nível 4 das Qualificações (o

secundário “regular” confere o 3), mas que, em termos de carga horária, chega a ser o dobro do “regular”, conferindo no “terreno” muitas capacidades reais e observáveis por evidências reais que, em suma, no momento de prosseguimento de estudos contam o mesmo, até quando se obrigam todos os estudantes a passar no crivo dos exames do ensino secundário para a entrada nos estudos superiores. Assim não vamos lá, de certeza. É que os alunos do EAE, da escola António Arroio e da Soares dos Reis, enquanto candidatos a escolas de outros países, são dos primeiros a conseguir colocação, apresentando os seus portfólios e trabalhos desenvolvidos nestas magníficas escolas que, infelizmente, são poucas para um país ainda moribundo de alegrias trazidas pelo saber fazer. ■

A importância das artes visuais e plásticas na formação e desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças

• **Elizabete Zagalo**

Professora na EB 23 de Vialonga

A Situação profissional dos professores do grupo 240, EVT, piorou bastante desde 2012/2013, ano em que o ministério de Nuno Crato decidiu extinguir o par pedagógico e dividir a disciplina de EVT em duas, EV e ET.

Após vinte anos de um modelo de ensino bem sucedido, e apenas como forma de economizar verbas, não se tendo nunca em conta a posição de professores, alunos

ou qualquer estudo, este modelo é extinto e substituído por outro que atropela os objetivos da disciplina. Muito dificilmente se desenvolve trabalho prático, metodologia de projeto, trabalho diferenciado ou se fomenta a autonomia e criatividade, sobretudo com crianças que precisam de orientação constante como as do 2º ciclo, com apenas noventa minutos semanais e um professor. Além disso as orientações curriculares estabelecidas pelas “Metas de Aprendizagem” não respondem às competências

essenciais propostas para a disciplina.

Vivemos um tempo em que o ensino artístico, essencial para o desenvolvimento do indivíduo, da formação do sentido crítico e afetivo, tem sido negligenciado e desvalorizado pelos últimos governos, pelos diretores das escolas e, consequentemente, pela sociedade. No entanto, a sociedade e o mercado de trabalho, requerem muitas vezes que as pessoas procurem soluções criativas e inovadoras, que criem algo novo

e criativo. A escola pode e deve contribuir para o desenvolvimento dessas competências. No entanto a imagem que nos é passada é de que a área das expressões visuo-plásticas tem uma importância relativa, como se os conteúdos e atividades implementadas nessa área não fossem essenciais para despertar a capacidade criadora e estimular o espírito crítico.

Para superar esta visão turva e redutora desta área disciplinar, tão crucial nas escolas e nos currículos, nós professores, fazendo uso das linguagens artísticas, plenas de apelos aos nossos sentidos e diferenciadoras da condição humana, iremos continuar a desenvolver nos alunos a capacidade de se relacionar, consigo, com outros e com o mundo que os rodeia. O ensino artístico, na vertente da

Educação Visual e Tecnológica, tem sido fundamental na motivação para os conteúdos escolares. A interdisciplinaridade envolvendo esta área curricular é uma estratégia amplamente utilizada, uma vez que mobiliza metodologias, competências e conhecimentos em atividades multidisciplinares, particularmente de caráter mais prático. A importância das disciplinas desta área curricular na prevenção do abandono escolar é muito significativa. Muitos alunos apenas se mantêm na escola pela vertente prática destas disciplinas, que são muitas vezes as únicas em se sentem realizados, e que funcionam como âncora do seu percurso escolar.

Tal como outras componentes curriculares, as disciplinas de Expressão Plástica, Educação Vi-

sual e Educação Tecnológica, são da maior relevância no processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e na formação de todas as crianças. Os professores desta área buscam desenvolver e ampliar o conhecimento e a sensibilidade artística dos alunos tornando-os indivíduos criativos e dinâmicos, inseridos no contexto da sociedade contemporânea, cada vez mais global, exigente e em constante mutação e adaptação.

É muito importante assegurar uma carga horária para estas disciplinas e uma articulação programática entre a Expressão Plástica no 1.º ciclo, a Educação Visual e a Educação Tecnológica no 2.º ciclo e 3.º ciclo, lecionadas por professores desta área, o que raramente acontece no 1.º ciclo. ■

Qual a importância da educação artística e tecnológica no ensino básico?

• Branca Gaspar

Vice-presidente do SPGL. Professora na Escola Sec. António Damásio

Um pouco de história

Desde o início dos tempos que as artes ajudaram a perceber o mundo que rodeava os indivíduos, a configurá-lo e a dar-lhe sentido. Em Portugal o ensino do Desenho surge pela primeira vez no séc. XVIII. Teve um percurso atribulado, mas é com a primeira República que surge a preocupação de inculcar nos alunos os princípios da liberdade de expressão. Com a entrada da ditadura do Estado Novo houve alterações profundas; da liberdade artística passou-se para um ensino de caráter opressor e reproduzidor dos ideais do regime.

Só em 1975 se devolveu ao aluno o respeito pela expressão pessoal, moldando as capacidades do aluno às necessidades do meio

envolvente. Nos finais dos anos 80 a disciplina de Educação Visual combinava diversos fatores, desde o desenho à forma de comunicação e expressão, perceção e linguagem visual.

Com a consolidação da democracia, foi aprovada em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo que determinou os critérios fundamentais a seguir na reforma do sistema educativo. A reforma do ensino em 1988 trouxe consigo uma nova filosofia segundo a qual o aluno era o foco de todo o processo de ensino-aprendizagem. Procurou articular os currículos das disciplinas de EV e TM e criou em 1989 a disciplina de EVT. As disciplinas de trabalhos oficinais dão origem à disciplina de ET.

Alterações curriculares

Neste período foi exigido a todos os professores um esforço muito grande nas suas práticas letivas. Consolidada e assumida por todos, os professores são uma vez mais confrontados com alterações na área das expressões.

As diversas alterações curriculares impostas nesta última década provocaram grandes constrangimentos, com a supressão de disciplinas, redução do tempo curricular e a extinção do par pedagógico.

Os professores “suportaram” programas disciplinares muito extensos, que não são mais do que uma listagem de conteúdos, planificações e planos de aula demasiado rígidos.

A extensão dos programas não é

exequível, tendo em conta o elevado número de alunos por turma.

Os alunos

As dificuldades encontradas ao nível dos recursos físicos e materiais não permitem proporcionar aos alunos meios que favoreçam a exploração da expressão artística.

O trabalho dos alunos não deve ficar apenas pela expressão plástica tradicional, limitadora do desenvolvimento cognitivo integral do aluno, mas sim incluir a aplicação de aprendizagens diversificadas, em lugares diversos e de formas diversas.

Dar aos alunos a possibilidade de contactar com diversas áreas curriculares permite-lhes que tenham um desenvolvimento mais rico e que, deste modo, estejam mais familiarizados com as diversas matérias existentes, de forma a poder tomar decisões com um maior conhecimento de causa.

Sem as artes ficamos mais pobres

Esta componente educativa tem de ser desenvolvida de forma tão aprofundada como as restantes e a escola moderna tem de ter consciência de que o ser humano que não conhecer as artes tem uma experiência de aprendizagem limitada. António Damásio referiu, na conferência mundial sobre educação artística da UNESCO, em Lisboa, que “a ciência e a matemática são muito importantes, mas a arte e as humanidades são imprescindíveis à imaginação e ao pensamento intuitivo que estão por trás do que é novo”.

As artes são um dos instrumentos fundamentais para os indivíduos, dado que permitem a tomada de consciência de que há sempre mais do que uma solução para a resolução de um problema e mais do que uma resposta para uma pergunta. A arte é muito sensorial e está intimamente ligada ao desenvolvimento dos sentidos que nos levam à percepção do mundo. Mas a arte continua a ser dificilmente reconhecida como disci-



Foto: Morguefiles.com

plina necessária na escola, devido a um mero preconceito.

Dar aulas de expressão artística exige, atualmente, tempo para dialogar, negociar e partilhar, numa sociedade cada vez mais exigente ao nível da cultura visual do indivíduo.

Quando se trabalha a arte, o aluno trabalha com a sua mente, com o seu corpo, mas também com o seu espírito e as suas emoções, que estão sempre fora do currículo escolar.

A escola deve dar a possibilidade de trabalhar diferentes códigos culturais: o indígena, o africano e o asiático, para além do americano e do europeu. Ao tomar contacto com essas diferenças, o aluno flexibiliza a sua percepção visual e quebra preconceitos.

Grande parte da produção artística é feita no coletivo. Isso desenvolve o trabalho em grupo, a criatividade, o respeito pela opinião dos outros e a diversidade de pontos de vista alternativos.

À guisa de conclusão

É, pois, necessário, que a escola cumpra o que lhe é atribuído pela Lei de Bases do Sistema Educativo: um conjunto de finalidades que vai muito para além

da instrução, visando a formação integral do aluno, que passa pela aprendizagem de conteúdos, aquisição de competências e o desenvolvimento de capacidades e comportamentos.

Colocam-se, atualmente, aos professores novos desafios. A nova definição de perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, a nova proposta de currículo dos ensinos básicos e secundário definem um conjunto de princípios “aliciantes” ao assumirem que as artes são uma das componentes estruturantes da matriz curricular e que o professor tem um papel fundamental na sua exequibilidade, permitir-lhe reativar o seu papel como agente fundamental da mudança.

É necessário motivar os professores para a mudança!

Contudo, a proposta no que diz respeito ao reforço da carga horária para as disciplinas de educação artística e tecnológica continua a ser muito insuficiente. A falta de coragem política para fazer uma alteração profunda às componentes do currículo irá pôr em causa a “ambição” apresentada nos diferentes documentos. ■

Ensino Particular e Cooperativo

Sobre a importância do ensino da música e de como um CCT a põe em causa

• Rui Nabais

Docente do Ensino Artístico Especializado no Ensino Particular e Cooperativo



Foto: Jorge Caria

Ponto 1.

O Estado, e os sucessivos governos que o vão representando, ao permitir a existência de Conservatórios em regime de propriedade privada de gestão empresarial e ao permitir a não existência de uma contratação coletiva digna desse nome, é o principal responsável pela situação catastrófica a que chegámos no Ensino Especializado de Música.

Ao fazer isto, o Estado demite-se da função mais elementar de promover e preservar com qualidade e elevação, numa rede pensada para todo o território nacional com uma distribuição equitativa de alunos, a educação musical avançada, destinada a potenciar e desenvolver as vocações e os talentos emergentes nesta área tão específica do conhecimento.

A possibilidade da gestão semi-privada deste ensino, a existir, deveria ser exclusiva a entidades sem fins lucrativos.

Ponto 2.

A música, na sua vertente mais erudita, é uma matéria exigente, complexa, trabalhosa, sensível e, como acontece com toda a arte, muito próxima da filosofia. Esta música, de forma e linguagem avançadas, é a que deve ser tratada nos Conservatórios. O caminho percorrido nos últimos anos pela legislação, com a massificação do ensino especializado da música, tem vindo a descenar o papel e os objetivos que os Conservatórios deveriam ter, transformando-os paulatinamente numa espécie de escolas de ensino genérico melhorado.

Aqui reside uma das contradições, em forma de equívoco, na gestão deste subsistema de ensino. Continua a insistir-se na ideia de pôr uma rede de profissionais talhados para um trabalho avançado e especializado, a fazer um trabalho que, devido às sucessivas alterações de procedimento

introduzidas, sempre no sentido da diminuição das condições de trabalho e da menor exigência curricular, redundam num trabalho massificado, com objetivos mais generalistas e mais aproximado ao que se pretende no ensino regular.

Este trabalho, de âmbito mais genérico, com o objetivo de captar talentos e de dotar a população de conhecimentos gerais de música bastante melhores do que os que existem atualmente, é importante, poderia e deveria acontecer, mas não devia estar a ser feito por Conservatórios. Nestes pretendem-se objetivos mais direcionados à especialização.

Ponto 3.

O instrumentista/compositor/professor do Ensino Especializado de Música é uma pessoa com uma formação altamente especializada, quer no conhecimento do instrumento que en-

sina, quer no profundo entendimento que possui sobre a música enquanto expressão maior da elaboração do espírito humano. Para o máximo aproveitamento das suas capacidades, devem estas pessoas exercer, com a maior regularidade possível, as atividades artísticas nas quais e para as quais se especializaram.

Tratar este subsistema de ensino sem atender a esta realidade, é não perceber, ou não querer ver, o mais elementar dos seus aspetos fundadores. O arquétipo de todo subsistema de ensino artístico assenta em arte e, para que em arte resulte precisamos, em primeiro lugar, de artistas. Com certeza que os aspetos formativos na área da docência são importantes e necessários a um bom profissional de ensino, mas, nesta área, se não houver chama artística, o que sobra é muito pouco.

Por tudo isto deve este subsistema de ensino proporcionar aos seus professores/artistas alguma discriminação positiva, por exemplo no que concerne a horários de trabalho, letivos e não letivos, para que estes profissionais possam manter e desenvolver a sua atividade artística, tão essencial e necessária a uma constante atualização de práticas e metodologias que promovam e resultem também num sempre melhor desempenho docente.

Ponto 4.

Sobre este contrato coletivo em concreto o que mais me surpreende, para além de um conjunto de más medidas, algumas absurdas e de claro retrocesso civilizacional, é a insistência na manutenção do horário letivo de 1320 minutos sem intervalos, enquanto referencial de um horário letivo completo.

Tanto quanto me lembro, a usurpação dos tempos de intervalo do professor, que se tivermos como base referencial um horário letivo completo perfazem um total de 220 minutos, teve início ainda no período de resgate a que o país foi sujeito durante a anterior governação e a justificação para

uma medida tão extrema, foi a necessidade da contribuição do setor para o imperioso ajustamento.

Tanto quanto é do meu conhecimento, o referencial para um horário completo no ensino público é, e sempre foi mesmo no período de resgate, de 1100 minutos letivos. Tanto quanto sei também, há uma lei da nossa República que obriga à igualdade de condições laborais entre ensino público e privado. Se assim é, e estando o país a reverter já há cerca de dois anos as medidas draconianas instauradas no referido período de resgate, é absolutamente incompreensível a manutenção desta prática. A não ser que o que na altura nos foi justificado de forma tácita como medida transitória, afinal não tenha passado de mais uma descarada mentirola, como tantas as que nos vão sendo amiúde contadas.

É absolutamente estrutural ter como base mínima um horário letivo completo de 22 horas, que resulte num horário de efetiva lecionação de 1100 minutos. Este é um patamar mínimo de decência do qual não se pode nem se deve abdicar!

Seria fastidioso enumerar todas as enormidades que o documento contém de forma mais explícita ou implícita. Desde a proposta miserável do escalonamento das carreiras, à facilitação encapotada de despedimento, passando pelo indescritível miminho votado ao ensino artístico especializado (que de especializado já começa a ter pouco, coitado!), onde se consagra a legal possibilidade de se poder ultrapassar o limite das 24 unidades letivas permitidas no ensino genérico, as normas contrárias a tudo o que o mais elementar bom senso recomendaria, atropelam-se umas às outras.

De realçar que esta situação particular, a de permitir a existência de mais do que 24 unidades letivas no ensino artístico, é escabrosa no que toca à desonestidade intelectual. Não tem qualquer sentido invocar aqui as aulas de iniciação, pois estas podem per-

feitamente ser geridas obedecendo ao teto máximo de 24 unidades letivas. O que tão-somente se pretende com esta exceção, é permitir a utilização de todos os minutos previstos no horário, seja lá pelo número de aulas que for. É aquilo a que podemos chamar o trabalho ao minuto! É miserável do ponto de vista ético e deveria ser absolutamente inaceitável por parte de qualquer negociador.

Por aqui se vê o interesse, ou a falta dele, que estas associações têm na qualidade do ensino que prestam. Como o Estado paga o serviço por aluno e o único objetivo é o lucro, o professor tem de ser utilizado pelo maior número possível de alunos, quaisquer que sejam os resultados. É tão-somente isto!

Ponto 5.

Um aspeto, por ventura menos visível, mas que há muito vem contribuindo de forma decisiva para uma gestão de lógica empresarial nos Conservatórios semiprivados, tantas vezes apenas assente no lucro mais imediato e eminentemente centrada na figura da Direção Administrativa, prende-se com a falta de regras claras sobre uma real separação dos poderes dentro das escolas.

A péssima lei existente sobre o ensino particular e cooperativo e uma quase completa demissão de regular, escrutinar e vigiar os Conservatórios por parte do Estado, têm resultado num paulatino definhamento do estatuto dos vários Órgãos existentes nestas escolas que, anteriormente e ainda assim, conferiam algum equilíbrio de forças e democraticidade. Órgãos como o Conselho Pedagógico ou a Direção Pedagógica são hoje, em muitos casos, um simples exercício de cosmética que, na ausência de uma condição estatutária forte promovida pelo Ministério da Educação, fazem destes Órgãos meras figuras de retórica, meras marionetas, que debitam as orientações e as decisões das Direções Executivas.

Chegou-se a este ponto de imoralidade: como há um vazio ins-



Foto: Jorge Caria

titucional sobre o real estatuto e as reais competências dos Órgãos Pedagógicos dentro dos Conservatórios semiprivados, como quem tutela se exime de dar diretivas claras sobre as funções e o poder decisório desses Órgãos, as Direções Executivas, leia-se os padrões ou alguém a seu mando, vão exercendo o seu poder de forma desregrada, impune, muitas vezes ao arrepio da lei e quase sempre em benefício próprio. E quando digo próprio, é mesmo próprio no sentido pessoal.

Nestas Direções, para além das pessoas decentes que seguramente haverá, temos desde espartalhões que se servem do cargo para satisfazer as suas ambições políticas, a simples seres parasitários que encontram neste subsistema uma tranquila forma de viver bem sem trabalhar. Há um pouco de tudo e todos vão encontrando maneiras de subsistência e autopromoção à custa do trabalho de outros. A todos estes o sistema vai permitindo que proclamem para si mesmos bons salários com o dinheiro do Estado (dinheiro que devia, no essencial, servir o ensino), enquanto as leis e os clausulados específicos em vigor vão sub-repticiamente desvalorizando e amesquinhando o trabalho dos professores e demais funcionários. Simples aritmética, portanto.

Ponto 6.

A lei portuguesa, no seu Decreto-Lei n.º 344/90, prevê a existência de um ensino genérico de

música, que deve ser ministrado em jardins-de-infância e escolas do ensino regular, e de um ensino especializado de música, que deve ser ministrado em escolas especializadas e assegurado por professores especializados.

Se essa distinção está feita na lei, qual o problema de se fazer essa distinção nas negociações que regulamentam o setor?

Por tudo o que foi dito e pelo enquadramento da própria lei, deve este subsistema de ensino ter um tratamento específico no que concerne à sua regulamentação em convenção coletiva. Este ensino não é genérico, não é obrigatório, é destinado a indivíduos com comprovadas aptidões em área artística, tem formas de estar e de fazer completamente diferentes do ensino regular e, portanto, não faz qualquer sentido querer à viva força amalgamar as regras deste ensino nas regras do ensino genérico.

Ao Estado tem sido vendida a ideia que tudo é mercado, que tudo se deve reger pelas regras do mais fervoroso liberalismo económico e, já agora, de forma especialmente enfática se essa suposta iniciativa privada for financiada pelo próprio Estado. Tem sido vendida a ideia de que as escolas não devem ser mais do que meras empresas de ensino. Penso que não. Penso que as funções primordiais do Estado, a saúde, a educação, a justiça, a segurança, não devem ser asseguradas numa lógica de mercado autorregulado, nem podem ser geridas de forma empresarial

com vista à mera obtenção de lucro e, se em algum momento forem concessionadas, só devem sê-lo sob forte escrutínio e apertada vigilância.

No caso particular do ensino, vejo-o como uma função demasiado importante para estar nas mãos de pessoas singulares e não nos devemos contentar nem aceitar como norma o que resulta de uma negociação de conluio entre uma associação de patrões e apenas uma federação sindical, deixando de lado milhares e milhares de trabalhadores afetos a outra federação sindical.

Também neste ponto concreto se chegou a uma absoluta bandalheira moral. Quando um Estado assume e permite que uma associação de patrões negocie e assine apenas com quem lhe interessa, deixando de lado todos os outros, já não é bem de democracia que estamos a falar.

É absolutamente imperativo que o nosso Estado corrija a sua posição e levante a caducidade dos CCT na área do ensino, nem que seja em regime de exceção em relação a outras áreas de atividade da sociedade. Esta é uma das funções primordiais do Estado, logo há toda a legitimidade para que assim aconteça. Só dessa forma se pode obrigar a associação de patrões a assinar um CCT com quem eles, objetivamente, não querem assinar. Não o fazer é que é um grave atropelo à nossa vida enquanto comunidade e enquanto país. ■



Por um Grupo de Recrutamento de Teatro

• APROTED

|Associação de Professores de Teatro-Educação|

“O teatro é um grande meio de civilização, mas não prospera onde não a há.”

Almeida Garrett

Não é preciso nenhum estudo para se saber, com toda a certeza, o número de professores de Teatro que se sentem valorizados e respeitados pela tutela: zero! E o problema não é de agora.

Há dois tipos de docentes de Teatro: os que não conseguem dar aulas apesar de conhecerem escolas com a disciplina mas cujas turmas foram atribuídas a quem não tem formação na área; e os que lá conseguiram colocação mas todos os meses fazem um péssimo negócio com o Estado – cumprem tarefas e deveres de professores mas têm salários e direitos de “técnicos especializados”.

Dão o seu melhor, como um Sísifo que empurra a pedra na montanha, mas nunca saem do sopé, pois, por mais tempo de serviço que tenham, recebem menos que um professor com grupo em início de carreira.

Quando o ano letivo acaba, voltam a angústia, a incerteza, há

que pensar nas contratações de escola. Mas sem pressas: a maioria dos concursos só abre em Setembro, alguns só depois do início das aulas, quando já toda a gente ouviu dizer que o ano letivo arrancou “com normalidade”.

Para concorrer há que passar horas numa aplicação kafkiana que não permite filtrar as ofertas para “técnicos especializados” por disciplinas. Quando aparecem horários de Teatro, adaptamos o portefólio às exigências peculiares de cada escola e preparamos para a entrevista ainda que suspeitemos que o candidato está escolhido.

Se o concurso corre bem, o professor apresenta-se na escola, preenche formulários, entrega documentos, assina uma declaração em que afirma ter robustez física e psicológica para o exercício das funções. Não era preciso: quem suporta, anos a fio, concursos sem regras objetivas, salários baixos, incertezas em relação ao futuro, ao mesmo tempo que ouve políticos chamarem-lhe “necessidades residuais”, só pode ter uma enorme robustez psicológica!

O governo gaba-se de ter vinculado, de uma só vez, mais de 3 mil professores. O problema é que essa vinculação, ao contrário de outras que existiriam no passado⁽¹⁾, só foi pensada para grupos de recrutamento. E o Teatro, apesar de existir em vários ciclos de ensino, não tem grupo. É verdade que o Secretário de Estado da Educação diz muitas vezes que as Expressões não podem ser subalternizadas. Pois então, ponham as expressões – todas! – no mesmo patamar que as outras disciplinas.

Querem melhor forma de subalternizar uma área disciplinar do que negar a possibilidade de vinculação e integração na carreira aos seus professores? Do que negar-lhes, até, a designação de “professor”⁽²⁾? Deixai-vos de retórica, meus senhores! Se quereis provar que valorizais a Arte, começai por valorizar quem a ensina.

E haverá professores de Teatro em número suficiente para criar um grupo? A APROTED tentou saber, junto da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciên-

cia, quantas escolas têm disciplinas ligadas ao Teatro e quantos professores há, que formações têm, etc. Não tivemos resposta e suspeitamos, até, que tal estatística nunca foi feita. E lamentamos que o Ministério da Educação tenha perdido a oportunidade de fazê-la aquando do Recenseamento dos professores, pois ignorou quem não tem grupo⁽³⁾. Dava um bom provérbio: quem não tem grupo de recrutamento não tem direito a recenseamento.

Quantos somos? Muitos, poucos, assim-assim? Seríamos bem mais se o Ministério da Educação aumentasse a presença do Teatro na Escola e garantisse que este seria lecionado por professores com formação superior na área.

O que não falta, nos dias de hoje, são licenciados na área do Teatro, até em cursos com disciplinas e estágio pedagógico. O que não falta são pessoas que, depois de uma licenciatura em Teatro, fizeram mestrados e doutoramentos. Seja como for, mais do que uma questão de números, trata-se de uma questão de Justiça. E a Justiça não deve aplicar-se apenas a grupos numerosos, deve aplicar-se a todos.

A APROTED tem pedido, desde 2006, audiências ao MEC, aos grupos parlamentares, à Comissão de Educação e Ciência, aos sindicatos de professores. Destacamos algumas iniciativas tomadas por partidos e sindicatos, nesta matéria, durante a presente legislatura.

Em Novembro de 2016 o GP do CDS-PP enviou ao Governo a Pergunta 1398/XIII/2, com o intuito de “saber se é intenção do Ministério da Educação criar um grupo de recrutamento para os professores das disciplinas ligadas ao Teatro e à Expressão Dramática”. Meses mais tarde o MEC respondeu que não considerava essa medida prioritária.

Em Dezembro de 2016 a FENPROF apresentou uma proposta para criação dos grupos de recrutamento do Teatro e da Dança, que foi rejeitada pelo Ministério da Educação.

Em Julho de 2017 o GP do PCP

enviou a Pergunta 4750/XII/2, questionando que “medidas irá tomar o governo para criar os vários Grupos de Recrutamento nas diversas áreas disciplinares, que hoje são, efetivamente, lecionadas por técnicos especialistas” e “Que medidas estão a ser tomadas pelo Governo para a integração na carreira destes trabalhadores”. O MEC parece não ter compreendido, pois a resposta apenas fala sobre docentes do Ensino Artístico Especializado.

Já em 2018 o Parlamento aprovou na íntegra o Projeto de Resolução n.º 1173/XIII que “Recomenda a Criação dos Grupos de Recrutamento que correspondam às funções de docência dos técnicos especializados” e, parcialmente, o Projeto de Resolução n.º 1172/XIII que “Propõe medidas de combate à precariedade e contratação efetiva dos técnicos especializados na Escola Pública”, ambos da autoria do GP do PCP.

Foram também aprovados o Projeto de Resolução 1176/XIII (autoria do GP do BE) que visa a “Valorização e dignificação dos técnicos especializados das escolas públicas” e o Projeto de Resolução 1179/XIII (autoria do GP do PEV) que visa o “Combate à precariedade contratual de técnicos especializados na escola pública”.

Organizada pela FENPROF e pela APROTED, realizou-se a 8 de Março de 2018 uma concentração de professores de Teatro junto ao Ministério da Educação, pela criação de um grupo de recrutamento e integração na carreira docente. No mesmo dia a FENPROF entregou um pedido de audiência dirigido à Secretária de Estado e Adjunta da Educação. A reunião continua por marcar.

Não pedimos favores. Exigimos que se resolva um problema com décadas. A criação do grupo de recrutamento aumentaria a estabilidade das escolas, melhoraria o recrutamento dos professores (passariam a concorrer com critérios objetivos), reforçaria a presença do Teatro na Educação (e são inúmeros os benefícios para os alunos, tanto no Ensino

Generalista como no Ensino Vocacional⁽⁴⁾). Saliente-se que, nas matrizes do novo currículo dos Ensinos Básico e Secundário está previsto um Complemento à Educação Artística, “privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis”⁽⁵⁾. Ora, se não houver grupo de recrutamento de Teatro nem vinculações, não haverá recursos humanos disponíveis para lecionar tal disciplina e, como tal, os alunos não poderão frequentá-la.

A escolha que MEC tem de fazer é clara: limitar-se à retórica pela Educação Artística e deixar tudo na mesma; ou, se quiser ser levado a sério, criar o grupo de recrutamento e resolver as questões ligadas ao Teatro (e a outras expressões).

Apenas queremos o que nos é devido. Se cumprimos as mesmas funções que qualquer outro professor, temos de ter acesso a uma carreira docente. E decente!

⁽¹⁾ As vinculações de 1989 (DL n.º 409/89), 1999 (DL n.º 312/99) e 2007 (DL 338/2007) abrangeram professores de “Técnicas Especiais”, ao contrário das vinculações extraordinárias de 2014 e 2017.

⁽²⁾ Até 2007, chamava-se “professores de técnicas especiais” aos que não tinham grupo de recrutamento. A partir de 2017 passou-se a chamá-los “técnicos especializados”.

⁽³⁾ Segundo informação do SPGL nem sequer foram recenseados os professores de Técnicas Especiais vinculados em 1989, 1999 ou 2007.

⁽⁴⁾ A reforma curricular de 2001 previa a criação de um Curso de Artes do Espetáculo que tinha como objetivo complementar a oferta de artes para prosseguimento de estudos no Ensino Secundário. Este curso não chegou a ser criado, devido à demissão Primeiro-Ministro António Guterres em Dezembro de 2001.

⁽⁵⁾ À data de redação deste artigo, o documento encontra-se em discussão pública. ■

Casa Pia de Lisboa

A vitalidade do Ensino Integrado da Música

Foto: Facebook Casa Pia de Lisboa - Educação e Formação - Curso de Imagem Interativa



No passado dia 23 de abril, no teatro Tivoli-BBVA, decorreu a 5ª edição do Concerto Primavera – uma das apresentações públicas da Orquestra de Cordas e Coro da Casa Pia de Lisboa. O projeto do Ensino Integrado da Música nesta instituição de soli-

diedade social nasceu em 2009 e, além da música coral, ”visa a formação e desenvolvimento musical de jovens em viola de arco, violino e violoncelo”, como se pode ler no folheto que divulgou a iniciativa.

Foi feita uma pequena retrospectiva das quatro edições anteriores do Concerto Primavera. Por este projeto, que abrange jovens casa-

pianos até ao 3º ciclo, passaram já 521 alunos, uma média de 120 por ano.

O espetáculo integrou diversos tipos de música, desde a chamada música clássica até ao acompanhamento pela orquestra e pelo coro dos artistas que solidariamente colaboraram com a Casa Pia: o conjunto de foles constituído por Paulo Marinho, Miguel Quitério e Ana Pereira, o grupo Três Bairros, Samuel Úria, Nelson Freitas e Hélder Moutinho.

De registar que na orquestra se incluíram, além dos alunos, professores e ex-casapianos. A apresentação esteve a cargo de Sara Santos.

A receita do espetáculo será aplicada na compra de novos instrumentos. ■

Com D. Dinis e D. Isabel uma opereta da EB2,3 dos Olivais

Chamam a este modo de escrita musical Opereta ou Ópera Ligeira. Mas nada de ligeiro ou de menos trabalhado teve o trabalho apresentado, a uma sala cheia com mais de 800 pessoas, no passado dia 20 de abril no auditório da Faculdade de Farmácia da Universidade de Lisboa. A maioria dos atores desta opereta eram alunos dos 5ºs e 6ºs anos e alguns alunos do 8º ano da Escola Básica 2,3 dos Olivais e de uma turma de



currículos alternativos do 3º ciclo. A maioria, mas não a totalidade, porque também cantaram e repre-

sentaram pais, professores e auxiliares de educação, numa versão sustentada da chamada “comuni-

Dossier

O ensino artístico nas nossas escolas

dade educativa”. Este ano (esta já é a segunda iniciativa deste género) o tema do trabalho girou em torno do pinhal que, diz a história, el-rei-D. Dinis mandou plantar (e que uns séculos depois uns criminosos mandaram queimar, mas disso não fala a opereta), do el-rei-poeta que Dinis também era, e da lenda do milagre das rosas atribuído à rainha, que mesmo

que santa não fosse, o passou a ser pela tradição. O responsável pelo “libreto” e pelos arranjos musicais foi José Carlos Godinho. Concretizou-se assim um projeto delineado pelo grupo de Educação Musical da EB2,3 dos Olivais (agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais), que envolveu outros grupos disciplinares como o de Educação Física, Português,

História e Ciências.

O espetáculo durou 1 hora, e é o fruto de muitas horas de ensaios, de investigação e de trabalhos diversos. Que os professores fizeram ultrapassando em muito o seu horário de trabalho. É com iniciativas destas que a Escola Pública tenta responder à realidade dos alunos que acolhe – todos!”■

Projeto Fragmentos no palco do Forte da Casa



Fotos: Projeto Fragmentos

Dia 24 de abril, o Salão Paroquial do Forte da Casa foi palco de uma Performance Teatral protagonizada por alunos do Percorso Curricular Alternativo de Artes do Agrupamento de Escolas do Forte da Casa. Com a participação especial do 6ºA do Agrupamento de Escolas D. Dinis de Odivelas e o ativo envolvimento dos alunos do 12º ano do Curso Profissional de Multimédia da Escola Secundária do Forte da Casa. Não esquecendo naturalmente os professores – sem os quais nada disto seria possível.

Entre a música e a expressão dramática, múltiplas foram as questões abordadas – da possível dimensão poética da matemática à presença dominante dos telemóveis no nosso quotidiano, passando pelo abismo de realidades sociais que separa a Leonor de Camões da dos dias de hoje. Uma apresentação que fez jus aos objetivos que os professores

envolvidos neste projeto – “Fragmentos” – se propõem:

- *Divulgar a mudança e dar a conhecer às escolas metodologias alternativas ao ensino convencional, no sentido de tentarem promover práticas diferenciadas do modelo tradicional;*

- *Ousar unir, potenciando esforços para se gerarem mudanças na escola, nomeadamente através de algumas iniciativas metodológicas inovadoras que visem promover práticas diferentes e melhoradas, que tornem o espaço escolar mais agradável para a aquisição de saberes, mais cooperante entre pares, mais centrado nos alunos e com a mediação dos vários intervenientes educativos.*

De salientar que todo este trabalho é feito “sem rede”. Sem apoios ou tampouco presença da direção da escola na apresentação final. Baseia-se integralmente no intenso trabalho e empenho de professores e alunos. Nessas muitas horas não pagas, apenas justificadas pelos objetivos que norteiam o grupo de professores



envolvidos: *promover uma escola participativa e de qualidade para todos, tornando o sucesso escolar presente e construindo a inclusão plena e o desenvolvimento integral de todos os alunos.*

No fim do espetáculo a professora coordenadora, Sandra Almeida, foi “forçada” pelos seus alunos a subir ao palco. Para receber flores e ser “submersa” num abraço coletivo que fala por si. A verdadeira – mas que não deveria ser a única – paga pelo trabalho desenvolvido.■



“Quanto mais fazemos, quanto mais vemos, quanto mais falamos, mais aprendemos. Todos. E isso é fascinante”

A oficina de cinema é um de entre vários projetos que mobiliza (e entusiasma) alguns professores e alunos da EB 2, 3 Marquesa de Alorna. Na conversa que tivemos com as professoras envolvidas, Antónia Carvalho e Constança Palma, e com a monitora da associação Os Filhos de Lumière, Teresa Garcia, ressaltou a importância deste projeto, a importância da arte no ensino. E de como, deste modo, alunos marcados por realidades sociais e percursos escolares difíceis se superam. Mesmo em momentos em que o trabalho é extremamente cansativo. “E eles aguentam, trabalham, empenham-se”.

Ligia Calapez
Jornalista

Cinema Cem Anos de Juventude Um pouco de história...

Cinema Cem Anos de Juventude, o projeto que está a decorrer na Marquesa de Alorna, é um projeto internacional. Começou em França, onde “reuniu muitas entidades, de norte a sul do país. Escola, associações, alguns grupos que já tinham interesse pela educação ao cinema e que aproveitaram o centenário do cinema para fazer um projeto comum. Foi como nasceu - em 1996. Por isso se chama *Cinema Cem Anos de Juventude*”, esclarece

Teresa Garcia, monitora de *Os Filhos de Lumière*, que quinzenalmente vem trabalhar com os jovens que participam na oficina de cinema.

O projeto provou que tinha condições para funcionar. “E funcionou muito bem – sempre com aquela ligação entre professores, cineastas e alunos”.

Portugal foi o segundo país convidado a participar (2006), depois de Espanha. “Agora são quinze. Pelo mundo todo. Já vai no Japão, na Índia”.

Em Portugal, a associação *Os Filhos de Lumière* iniciou o seu trabalho com duas turmas em Serpa. Em Lisboa, os primeiros projetos desenvolvidos foram na Escola Secundária Passos Manuel. Seguiu-

-se a Moita. Na Marquesa de Alorna teve início em 2010-2011. “Neste momento trabalhamos com duas escolas em Lisboa (Marquesa de Alorna e Camões), duas nos arredores de Lisboa (Sintra e Odivelas), duas em Serpa e uma em Mértola”.

...e de como se desenvolve o trabalho

O projeto tem uma metodologia própria. É essa metodologia, nas palavras de Teresa Garcia, que mais atrai e entusiasma. “Quanto mais fazemos, quanto mais vemos, quanto mais falamos, mais aprendemos. Todos. E isso é fascinante”.

Todos os anos há um tema que é explorado e é diferente. “E é isso que nos obriga

a investigar, a procurar ver, a conhecer”. Também para os alunos essa mudança de tema é fulcral. “É por o tema ser sempre diferente que eles veem os filmes de uma outra maneira. A partir de determinados critérios, do material pedagógico que vão seguindo e vendo”. Por outro lado, o projeto “tem um lado muito prático, os alunos aprendem fazendo”. Há uma série de exercícios que são comuns a todos os países e todos os participantes. “E esses exercícios, todos eles fazem. Mas à sua maneira. Sendo à sua maneira, as regras-base são semelhantes. Depois cada um inventa e escolhe o que quiser. E filma também à sua maneira”.

Este ano, o tema é *Lugares, Histórias*. “A ideia é trabalhar o lugar, trabalhar como se conta uma história e ter a noção de que uma história se conta também através do lugar. Criar uma ligação com matéria cinematográfica”.

No essencial, a metodologia é “partir da criação cinematográfica”. Os alunos “aprendem enquanto estão a fazer”. “É como se fosse um realizador. Andam a pensar num processo de realização”. Para tal “veem excertos de muitos realizadores diferentes e apercebem-se de que cada um trabalha de uma maneira singular. É interessante como eles apanham isso para os exercícios deles. Estão a criar um imaginário. É tudo muito intuitivo. A criança aprende de uma forma intuitiva”.

Oficina de cinema Um pouco de história. O trabalho na semana a semana...

O primeiro projeto da oficina de cinema – *O primeiro olhar* (um outro projeto de *Os Filhos de Lumière*) – teve lugar ao nível de turma, no quadro da área projeto. Uma área “que continua a fazer imensa falta”, como Antónia Carvalho (professora de Geografia) por várias vezes sublinha. Aí não havia constrangimentos em termos de horários. “Envolvemos a turma e funcionou muito bem”.

No ano seguinte inicia-se o projeto *Cinema Cem Anos de Juventude*. Já num quadro diferente – de inscrição voluntária (alunos do 5º ao 9º ano). Com a vantagem de ser uma participação voluntária. Mas com vários constrangimentos. Os alunos “têm que assumir o compromisso de participar. Porque se eles faltarem não há continuidade e é suposto haver uma continuidade. Eles trabalham em equipa”.



Só que, “quando há algum miúdo que é encaminhado para aulas de apoio – se teve insucesso a matemática ou a português, por exemplo – acaba por desistir do projeto”.

Por outro lado, há alunos “que querem continuar no ano seguinte, mas o horário não o permite”.

O trabalho na semana a semana (alternadamente com a presença da monitora de *Os Filhos de Lumière*) decorre em função dos diferentes momentos do projeto, da forma como vai sendo construído, das dinâmicas dos próprios alunos.

O trabalho que está a ser desenvolvido neste momento, por exemplo, “implicou – saídas para encontrarmos lugares para filmarem, implicou que eles se organizassem em equipa, implicou que antes da rotação tivessem que escolher quem é que realizava ou quem é que ficava na câmara, quem é que gravava o som, quem é que fazia a anotação. Portanto – isso implicou várias saídas, implicou que eles pensassem as situações, que tivessem visto excertos para perceberem os exercícios. Implicou conversa. Implicou fotografia. Explicar as escolhas, em função das pistas que receberam. O que é que eles tinham que escolher. O que é que tinham de respeitar, em termos de regras”. O que envolve também, como sublinha Antónia Carvalho, desenvolver outras competências: aprender a funcionar em equipa, saber estar, respeitar o trabalho do outro.

...e nos momentos cruciais

São três os momentos cruciais de encontro com o programa internacional. Um primeiro: dar as pistas pedagógicas do tema em questão. Um segundo: balanço do trabalho realizado. E um terceiro, com grande impacto para os alunos envolvidos: a apresentação dos trabalhos finais. Em Paris. A este último momento – decisivo – juntam-se outros, com que se visa também envolver os jovens que não poderão estar na apresentação final, a representar Portugal.

“Das sete escolas com que trabalhamos,

há três que representam as escolas de Portugal. A Marquesa de Alorna é uma delas”, informa a monitora de *Os Filhos de Lumière*. Entretanto, para os muitos outros alunos envolvidos, “fazemos uma espécie de réplica, com todos os intervenientes”. Além disso “há um outro encontro, um momento na Cinemateca onde juntamos todos os participantes, para verem um filme que é escolhido, um filme da história do cinema. E, numa outra parte do dia, eles apresentam o trabalho que fizeram no ano anterior, em sessão pública. Depois há uma conversa. Eles falam também. E respondem às questões. São eles os protagonistas. Mesmo em Paris – eles são sempre os protagonistas”. “É um encontro muito comovente”, conclui Teresa Garcia.

São momentos marcantes. Mais ainda para crianças e jovens que – como é o caso dos alunos da Marquesa de Alorna – vivem situações de grande carência aos mais diversos níveis. “Este projeto serve também para lhes mostrar o outro lado das coisas e, para alguns, fará a diferença. Há casos de miúdos que, depois de irem a Paris, já veem as coisas de outra forma e até recriaram o seu percurso – olhar mais longe e sair de ambientes de bairro (com aquilo que tem de mau, que claro que tem também coisas boas)”. Eles percebem “que há outro mundo”, sublinham Antónia Carvalho e Constança Palma (professora de Português).

O ensino teria de ser visto de uma outra forma, mais integrada

“O ensino teria de ser visto de outra forma, de uma forma mais integrada. E não em grupos estanques”, considera Constança Palma. A corroborar a ideia, defendida por Antónia Carvalho, que “este tipo de projetos acaba por desenvolver outras competências que permitem aos miúdos atingir sucesso. Por outros caminhos”. Para ambas as professoras, o impacto do projeto na vida das crianças que nele participam, é inegável.

“Todos nós temos aquelas coisas que nos marcam para a vida inteira – eu acho que



isto é um desses marcos. E para alguns miúdos pode funcionar mesmo como um ponto de viragem. É abrir-se o mundo. Então a ida a Paris! Mesmo a ida à Cinemateca. Porque por incrível que pareça há aqui miúdos que nunca foram a uma sala de cinema. Mas quando eles entram na sala grande da Cinemateca, com os miúdos de outras escolas, eu penso que logo aí sentem que estão a entrar num outro mundo mais vasto.” “É pena não existirem mais projetos. Ou mais tempo para desenvolver projetos”, conclui Antónia Carvalho.

Impactos e marcas que se traduzem também na própria transformação pessoal, no empenho, na capacidade de superar problemas. Conseguindo, por exemplo, como foi um caso citado pelas professoras entrevistadas, deixar de ter nota negativa a matemática pelo compromisso assumido, em troca de poder continuar na oficina de cinema. Ou mais simplesmente reforçando competências. Nomeadamente na área da escrita.

E tudo isto se prende também com a importância da arte na educação

“Penso que a arte é fundamental, porque é uma forma de nos podermos expressar de uma maneira única. E tem uma linguagem que é transversal, que pode ser utilizada em várias disciplinas. Fundamental não só como uma ferramenta. Mas como arte pela arte”, considera Constança Palma.

Uma opinião partilhada por Antónia Carvalho. “É uma linguagem universal. Penso que através da arte os alunos podem desenvolver uma série de aprendizagens. Não só artísticas, mas noutras disciplinas – na matemática, português, geografia”.

Para saber mais:

<http://osfilhosdelumiere.com/cinemace-manosdejuventude/>

<http://osfilhosdelumiere.com/> ■



Foto: Freepik.com

O dumping fiscal

Joaquim Jorge Veiguinha

Assistimos atualmente a um fenómeno que tende a generalizar-se, a regressividade fiscal, que se transforma em *dumping* fiscal, ou seja, no nivelamento por baixo dos impostos sobre os lucros e os patrimónios para alegadamente atrair investimentos estrangeiros. O exemplo mais recente do primeiro fenómeno é a contra-reforma tributária promovida pelo Presidente dos EUA Donald Trump. Assim, os impostos sobre as empresas vão passar de 35% para 20% já em 2019. Como os impostos sobre os restantes contribuintes descem menos, apenas

44% dos que pagam o IRS terão uma redução tributária temporária superior a 500 dólares porque não ultrapassará 2025. A combinação letal da redução do número de escalões dos impostos sobre o rendimento, o enorme desgravamento fiscal sobre as empresa e a supressão de diversas deduções associadas a impostos locais e estaduais que financiavam programas de investimento de que beneficiavam os menos prósperos tem como principal consequência, a médio e longo prazo, uma redistribuição regressiva da carga fiscal em que os mais ricos acabam por pagar menos impostos do que os mais pobres, os quais acabam por suportar no tempo os efeitos iníquos

da contra-reforma fiscal. Assim, segundo um estudo realizado pelo Comité Conjunto do Congresso sobre impostos, 72% dos contribuintes que ganham entre 40 000 e 50 000 dólares anuais, que poderemos situar na classe média, terão, em 2019, uma redução do imposto, contra 8% que terão um aumento e 21% que não registarão alterações. No entanto, em 2017, os que não registarão alterações serão já 67%, enquanto as reduções atingirão apenas 12 % e os aumentos 21%, invertendo, portanto, a situação anterior. Em contrapartida, para os contribuintes que auferem mais de um milhão de euros a situação muda radicalmente. Em 2019, 82% desfrutam duma redução dos impostos e apenas 19% dum aumento. Oito anos depois, 60% continuam a manter a redução contra apenas 38% que sofrem um aumento e 2% que não registam variações (Fonte: Público, 3. 12. 2017).

A União Europeia

A injustiça fiscal na Europa comunitária, apesar de não atingir estes níveis, para lá caminha a passos acelerados. Assim, apesar de não ter verdadeiramente políticas sociais comuns vinculativas nem um orçamento digno desse nome, a União Europeia caracteriza-se por uma grande ‘diversidade’ fiscal e

Assistimos atualmente a um fenómeno que tende a generalizar-se, a regressividade fiscal, que se transmuta em *dumping* fiscal, ou seja, no nivelamento por baixo dos impostos sobre os lucros e os patrimónios para alegadamente atrair investimentos estrangeiros.

tributária sobre os lucros. Enquanto em França regista uma taxa de 33%, Chipre não vai além de 12,5 % e a Roménia 10%. Mas não são apenas os países menos prósperos da UE que praticam o *dumping* fiscal: para além da Irlanda e do Luxemburgo, país natal do presidente da Comissão, inserem-se neste grupo a Holanda e, para dar o exemplo, a própria Bélgica, onde estão sediadas as instituições europeias. A alternativa a esta situação insustentável – que favorece as deslocalizações de empresas para os paraísos fiscais europeus e coloca os sindicatos sob uma constante pressão para aceitarem horários de trabalho mais longos ou mesmo reduções salariais sempre que não aceitarem a ameaça de deslocalização da empresa onde trabalham, verdadeiro ‘diktat’ das entidades patronais – é, segundo o economista francês Thomas Piketty, numa entrevista ao semanário italiano L’Espresso, “criar uma fiscalidade europeia para os lucros, com uma base comum e taxa única, que financie um fundo de investimentos na eurozona” (L’Espresso, 4. 3. 18). Outros grupos preocupados com a justiça fiscal a nível mundial e que defendem também, como Piketty, formas de harmonização fiscal na zona euro, propõem que se estabeleça um limite abaixo do qual os impostos não poderão descer na sua corrida para os 0% que se situará entre 15% e 25%. Apesar de meritórias, estas medidas têm poucas probabilidades de sucesso enquanto, a nível mundial, não se acabarem em definitivo com os paraísos fiscais e se não se introduzirem formas de regulamentar o movimento de capitais que não encontram barreiras para se deslocarem, gerando bolhas financeiras especulativas que, quando rebentam, arrastam consigo falências generalizadas, quebras brutais do emprego e do investimento e taxas de crescimento do PIB negativas. Relativamente à zona euro a harmonização fiscal apenas poderá ter sucesso no contexto dum orçamento comum de dimensão relevante, medida que o próprio Piketty defende em outras intervenções.

A Comissão Europeia de Juncker

A Comissão Europeia de Jean Claude Juncker, personagem que considera carinhosamente Viktor Orban como “O nosso ditador”, está nas antípodas destas medidas necessárias, estando mais preocupada em transformar as reformas que aumentam a progressividade fiscal em países da zona, de que se destaca Portugal, uma exceção, no seu contrário, ou seja, em reformas que alegadamente beneficiam os mais ricos, o que nem sequer constitui um paradoxo, mas um oxímoro, além do mais de mau gosto. Nada dizendo sobre as iniquidades do sistema fiscal do governo anterior com a sua sobretaxa que foi progressivamente eliminada em 2017 e os seus cinco escalões – o atual tem sete –, ‘descobriu’ que a aplicação das deduções específicas à coleta do IRS na metade superior do rendimento, do 6º ao 10º decil, beneficiava os dois escalões mais elevados, onde se encontram os contribuintes mais prósperos. Confundindo a árvore com a floresta conclui magistralmente, contra todas as regras da lógica mais elementar, que a reforma beneficia globalmente os ricos e prejudica os pobres. É caso para rir a bandeiras despregadas se tal não refletisse o estilo a que a Comissão de Juncker já nos habituou. Existe porém um critério de medida global que relaciona a elasticidade do rendimento líquido relativamente ao rendimento bruto, isto é, compara a variação sobre o primeiro quando o segundo aumenta, que prova precisamente o contrário. Segundo este critério provou-se que, em 2018, o índice diminuiu, o que significa precisamente um aumento da progressividade, ou seja, o rendimento líquido aumenta menos do que o do rendimento bruto (Fonte: Negócios, 12. 3. 18). Em suma, que a Comissão Europeia tente converter progressividade em regressividade pode ser considerada a anedota do ano, ou melhor, apesar de já ter passado o 1º Abril, a peta do ano. No entanto, tudo o que provenha desta instituição, por mais absurdo que seja, já não nos surpreende. ■

Por horários decentes que nos permitam ser professores!



Foi sob esta “palavra de ordem” que dirigentes dos sindicatos que constituem a FENPROF se concentraram no passado dia 19 junto às (novas) instalações do M.E., no cruzamento entre a Av. Infante Santo e a Av. 14 de Julho. Pretendia-se uma reunião com responsáveis políticos do ministério de modo a avançar na concretização do que sobre a matéria dos horários dos docentes ficou plasmado no “Compromisso” assinado entre os sindicatos e o M.E. nos finais do ano transato. Tal não sucedeu, tendo o M.E. marcado reunião para 3 de maio. A delegação sindical fez questão de entregar nesse mesmo dia um a proposta de modo a tentar que na reunião do próximo dia 3 se possa dar passos decisivos, nomeadamente no

que se refere à definição clara do que se entende por “componente letiva” e “componente não letiva”, de modo a pôr termo à prática abusiva e ilegal de considerar na componente não letiva trabalho direto com grupos de alunos. Nesse sentido, o documento entregue pela FENPROF enuncia de forma muito clara o que deve ser considerado em cada uma das componentes que preenchem o horário do docente: a componente letiva, a componente não letiva de estabelecimento e a componente não letiva individual.

O texto da FENPROF denuncia ainda “a burocracia imposta aos docentes pelo ministério e pelos órgãos de direção e gestão pedagógica das escolas/agrupamentos, ocupando-os com inúmeras reuniões e tarefas burocráticas

que em nenhuma circunstância lhes deviam estar atribuídas, de duvidosa utilidade educativa, pedagógica e administrativa (...) (que) retiram aos docentes tempo e disponibilidade para as atividades de investigação e estudo essenciais ao desempenho eficaz da sua verdadeira função – a docência”.

A proposta defende a redução da carga letiva no 1º ciclo e educação pré-escolar para 22 horas semanais e a dos 2º, 3º ciclos e ensino secundário para 20 horas; propõe ainda a redução do número de alunos por turma e uma limitação do número máximo de turmas, programas e níveis a atribuir aos docentes dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário.

O texto integral da proposta a apresentar pode ser lido nas páginas da internet da FENPROF e do SPGL. ■

A Ciência por trás do PREVPAP Superior

Fotos: FENPROF



O sector do Ensino Superior e Ciência português é dos mais contaminados pela maleita da precariedade laboral. Quando descrevemos o sector tornou-se habitual fazer um retrato maniqueísta onde coabitam docentes e investigadores de carreira num dos lados, e docentes “especialmente contratados” e “investigadores a prazo” noutra parte. Mas se olharmos mais de perto vemos também uma dicotomia semelhante entre os trabalhadores não docentes: num lado arrumamos os trabalhadores de carreira e no outro os “temporários”. É uma simplificação, mas é assim que gostamos de nos ver retratados.

Esta divisão é ilusória porque os efeitos da precariedade não respeitam as linhas de fronteira artificialmente estabelecidas. É óbvio que os trabalhadores precários sentem direta e imediatamente os efeitos da maleita. Mas os trabalhadores “de carreira” também são prejudicados pela condição a que estão submetidos os seus colegas precários. A precariedade desvaloriza trabalho de todos.

Importa sermos exatos. Não são os trabalhadores que são precários. São os vínculos laborais entre quem trabalha e quem beneficia desse trabalho que podem ser precários.

A sociedade no seu todo, como ecossistema funcional, tem muito a perder com o alastrar da precariedade. Existem três ordens de prejuízos:

1. A precariedade vulnerabiliza as pessoas. Torna-as mais obedientes e silenciosas, tanto no trabalho como na vida pessoal. Constrange o curso e o usufruto da vida. Constrange silenciosa, eficaz e duradouramente;
2. Diminui a participação cívica, associativa e política dos cidadãos. Fomenta o isolamento e a atomização. Quebra a união e a cooperação entre as pessoas, favorecendo a competição corrosiva inter-indivíduos;
3. Enfraquece a capacidade dos organismos públicos. Produz um Estado menos capaz, menos interventivo, menos corajoso, mais dependente de contratos e rendas estabelecidas com fornecedores exteriores. Um Estado menos autónomo, mais fraco. Mais suscetível à instalação da oligarquia.

Estes são motivos suficientes para que os docentes e não docentes não adotem uma postura obediente ou apática numa altura em que lhes querem impingir a injustiça, a desconsideração, o tratamento indigno e os abusos como o *estilo de vida moderno mais sustentável, dinâmico e colaborativo*.

A precariedade laboral só existe e propaga-se por ação humana. Não é uma inevitabilidade ou tendência natural. Quem beneficia da precariedade anda entre nós e, infelizmente, já não tem uma barriga saliente, uma cartola e um charuto entre os dedos que facilitem a identificação. É de esperar que quem lucra com a precariedade não venha a ter um rebate de consciência e desmanche voluntariamente este esquema que vem sendo edificado silenciosamente ao longo de várias décadas. Podemos identificar grupos que lucram imediatamente com a precariedade das relações laborais:

A) Aqueles que lucram com a produção de um Estado incapaz (porque têm algo a vender a esse Estado, porque querem fingir esse Estado ou porque querem colonizar esse Estado para que

ele atue de determinada forma);

B) Aqueles que lucram com o embaraço da mão-de-obra;

C) As chefias médias e baixas que adoraram ter trabalhadores precários sob o seu comando. Porque fazem tudo, a toda a hora, disfarçam a ausência ou errância do planeamento e encobrem qualquer irregularidade – acidental ou intencional. Porque ocorrem a todas as urgências de sexta-feira à tarde e executam todas as tarefas, sem contestar. Tanto as suas como as dos colegas.

Por isto é necessário que sejam os prejudicados a forçar a erradicação da precariedade. Nunca serão outros a fazê-lo.

O atual Governo fez bandeira da luta contra a precariedade. Viu-se obrigado a colocar o Programa de Regularização Extraordinária dos Vínculos Precários na Administração Pública (PREVPAP) de pé, mas já se deve ter arrependido com o susto que veio a seguir. O Programa destapou um sub-mundo dentro do Estado muito maior do que se esperava. Com todo o tipo de irregularidades e relações laborais acrobáticas. Mas com gente viva a trabalhar. Gente da qual o Estado não pode prescindir, porque são uma parte demasiado importante da sua força motriz.

Agora o Governo, arrependido, tenta que o PREVPAP tenha o menor alcance possível. Quer voltar a varrer o indesejado para baixo do tapete.

Nas Comissões de Avaliação Bipartidas (CAB) do PREVPAP os Ministérios recusam-se a aceitar a existência de situações de laboralidade prolongada em casos onde a evidência é gritante. Usam-se todo o tipo de justificações, chegando a atingir contornos trágico-cômicos.

Muitos dirigentes das entidades patronais recusam-se a reconhecer que os trabalhadores que laboram há muitos anos consecutivos, sempre no mesmo serviço, satisfazem necessidades permanentes. Recusam a admitir que existem vínculos laborais desadequados nas suas instituições, contra todas as evidências, presumivelmente com medo de eventuais responsabilidades disciplinares decorrentes da forma como têm usado a contratação e os bolseiros.

Quando começarem a ser entregues as

notificações formais com as decisões das CAB, muitos trabalhadores do nosso sector vão deitar as mãos à cabeça com as notícias deste mundo fantástico.

Já se generalizou a ideia de que existem “boicotes e bloqueios ao avanço do PREVPAP”. Existem de facto, mas são o produto da ação dos Ministérios que querem a análise dos requerimentos dos trabalhadores feita à pressa e de forma aligeirada. São milhares de requerimentos, mas cada um representa uma situação laboral de uma pessoa real que merece todo o cuidado.

Os sindicatos têm exigido que sejam sanados os maus procedimentos, que sejam respeitados os códigos em vigor e que se proceda de forma metodicamente clara nas CAB. A isto tem sido chamado “uma postura de bloqueio”. Neste caso a verdade é outra: os sindicatos são os bodes expiatórios de uma culpa alheia.

O atraso na divulgação das decisões já tomadas pelas CAB tem retardado a apresentação de recursos por parte dos trabalhadores afetados. Isto tem, na prática, adiado o potencial de contestação social que o fantástico mundo destapado pelo PREVPAP acarreta. E como todos sabem, o silêncio na rua agrada a qualquer Governo.

Estamos a cerca de um ano e meio das eleições para o Parlamento e a aproximadamente sete meses do prazo previsto para o fecho do PREVPAP (Dezembro de 2018). Se o próximo Governo tiver um alinhamento de ideias muito diferente do atual, existe o risco real da Regularização dos Vínculos Precários na Administração Pública ser paralisada, morta ou dissolvida lentamente. Este risco não deve ser lido como um convite ao voto no atual Governo. O PREVPAP é um projeto do atual Governo, mas é possível fazer mais e melhor no combate à precariedade.

Temos de escolher qual é a composição que queremos ter no próximo Parlamento. Há que escolher um Parlamento com forças francamente pró-regularização.

Mas também importa que os sócios de todos os sindicatos pressionem estas organizações para que elas não abandonem o PREVPAP nas mãos de quem não o quer mais.

Há que pressionar os partidos que estão hoje no Parlamento, escrevendo-lhes, para que não deixemos silenciar ou cair a bandeira do combate às relações laborais indignas ou insultuosas. Também há que pressionar o atual Governo, com ações coletivas, para que o PREVPAP não seja desvirtuado ou transformado num nado-morto.

Tudo isto tem de ser feito de forma organizada, insistente, ininterrupta, independentemente das variações meteorológicas. Independentemente da próxima época de exames, das matrículas ou do próximo congresso científico. Isto cansa, enfada e desagrada. Mas temos de o fazer. E até temos de angariar os nossos colegas de trabalho que estão adormecidos. Temos de tirá-los do sofá ou das grilhetas mentais que os paralisam.

É fundamental que os trabalhadores que sintam que as decisões das CAB não fazem jus aos seus percursos laborais as contestem, nos prazos regulamentares. Que apresentem recursos com evidências robustas acerca do tipo de trabalho que desempenham e com a demonstração de que não têm um contrato adequado. Os sindicatos estarão ao lado dos seus sócios para os apoiar nisto. ■

O atual Governo fez bandeira da luta contra a precariedade. Viu-se obrigado a colocar o Programa de Regularização Extraordinária dos Vínculos Precários na Administração Pública (PREVPAP) de pé, mas já se deve ter arrependido com o susto que veio a seguir. O Programa destapou um sub-mundo dentro do Estado muito maior do que se esperava. Com todo o tipo de irregularidades e relações laborais acrobáticas.

Ensinos Particular e Cooperativo, Artístico Especializado e Profissional

1. Data dos efeitos da caducidade do CCT/EPC

Recentemente, começou a ser conhecida a jurisprudência que veio a considerar a data da cessação de um contrato coletivo de trabalho por caducidade no momento da publicação do respetivo aviso no Boletim de Trabalho e Emprego.

Este entendimento não era o predominante no ano de 2015, data em que se operou a caducidade do CCT do EPC subscrito pela FENPROF, cujo aviso foi publicado no BTE de 29/10/2015, retroagindo a 13/5/2015.

Apesar de a FENPROF ter impugnado o aviso de caducidade junto do Tribunal Administrativo, do qual não existe ainda qualquer decisão, tal interpretação impediu, de algum modo, de se avançar com ações individuais reclamando os efeitos da caducidade nos contratos individuais de trabalho dos docentes, na data da publicação do aviso (29/10/2015).

A importância desta jurisprudência para os sócios dos Sindicatos da FENPROF assenta no facto de ser possível intentar ações junto do Tribunal de Trabalho, no sentido de ser exigida a progressão na carreira com efeitos a 1 de setembro de 2015 (conforme o previsto no artigo 42º - carreiras profissionais - do CCT/EPC celebrado entre a AEEP e a FENPROF e publicado no BTE nº 30 de 15 de agosto de 2011).

Para que tal direito se efetive, os docentes devem reunir os seguintes requisitos:

- Serem sócios de um Sindicato da FENPROF à data (setembro de 2015);
 - Terem cumprido o tempo de permanência no respetivo nível;
 - Terem sido sujeitos à avaliação de desempenho, desde que o estabelecimento de ensino a tenha assegurado.
- Assim, deverão contactar de imediato

os serviços jurídicos do respetivo Sindicato, no sentido de solicitar a progressão na carreira, junto da entidade patronal.

As sentenças agora conhecidas (3 do Tribunal da Relação e 1 do Supremo Tribunal) sustentam a posição defendida na altura pela FENPROF, mas rejeitada pelos serviços do MTSS.

Não podemos deixar de alertar que, como em todas as ações em Tribunal, não existem garantias e certezas sobre o seu desfecho, sendo porém significativo o facto de já existirem 4 sentenças todas no mesmo sentido.

2. Admissão pela Comissão de Educação da A.R. da Petição do EPC/EAE/EP

A petição entregue pela FENPROF na Assembleia da República, em 6 de fevereiro com 5.130 subscritores, foi admitida pela Comissão de Educação e Ciência.

Esta petição tem como principal objetivo a discussão de alteração às normas subjacentes às relações de trabalho estabelecidas entre os docentes dos ensinos particular e cooperativo, artístico especializado e profissional e as entidades titulares de estabelecimentos de ensino.

Devido à importância da matéria em causa, que tem sido uma preocupação constante na ação reivindicativa neste setor de ensino, a FENPROF propôs a alteração do nº 2 do artigo 42º do Dec. Lei nº 152/2013 (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo) nos seguintes termos:

«Artigo 42º

1 - (...)

2 - As convenções coletivas e os contratos individuais de trabalho dos educadores e docentes das escolas do ensino particular e cooperativo devem ter em

conta a especial relevância para o interesse público da função que desempenham, **devendo ter como referência o quadro legal aplicável ao ensino público.**

3 – Para efeitos do número anterior consideram-se com especial relevância as seguintes matérias:

- a) Duração do tempo de trabalho;**
- b) Organização do trabalho em componente letiva e não letiva, nomeadamente componente não letiva de estabelecimento e individual;**
- c) Reconhecimento para efeitos de progressão na carreira de todo o tempo de serviço docente prestado;**
- d) Interrupções letivas e das atividades educativas;**
- e) Prescrições mínimas salariais condignas com o exercício da profissão.»**

Admitida a Petição e dado que tem 5.130 subscritores, é obrigatória a audição da FENPROF como 1ª peticionária perante a Comissão de Educação e Ciência, bem como a apreciação em Plenário.

Perante este novo quadro, chegou a hora de os Grupos Parlamentares e o Governo se posicionarem e apresentarem iniciativas legislativas ou tomarem medidas no sentido de alterarem o quadro legal existente.

A defesa dos direitos dos docentes do EPC e a luta pela dignificação da função docente neste setor de ensino constituem objetivos centrais da luta dos professores e educadores deste setor que os sindicatos da FENPROF continuarão a apoiar.

Esta iniciativa não será uma oportunidade perdida.■

Recuperar os 9 anos, 4 meses e 2 dias que nos foram roubados

19 de maio: precisamos de uma grande manifestação!

Aquilo que parecia claro e justo, continua a ser justo mas tornou-se muito problemático. O artigo 19º do Orçamento de Estado para 2018 prevê a necessidade de serem negociados o prazo e o modo de recuperação do tempo de serviço congelado aos trabalhadores em funções públicas para efeitos de progressão nas carreiras. Negociar o prazo e o modo, mas não o princípio da sua recuperação! Esta posição foi reafirmada pela Resolução 1/2018 da Assembleia da República. Negociar o prazo e o modo: a FENPROF, numa atitude de grande responsabilidade, aceitou que o prazo para a recuperação integral fosse dilatado - entre 2019 e 2023! -. O M.E. parece ter aceitado este dilatado prazo... mas pretende aplicá-lo à recuperação apenas de cerca de 1/3 do tempo roubado. De facto, contrariando o disposto no artigo 19º do OE e ignorando a recomendação da A.R., o Ministério da Educação, certamente cedendo às pressões do Ministério das Finanças, propõe-se recuperar apenas 2 anos, 10 meses e 18 dias, colocando os docentes numa situação de desigualdade com a maioria dos trabalhadores em funções públicas a quem todo o tempo “congelado” (7 anos) é recuperado. A grande maioria dos professores e educadores atualmente em exercício têm visto a sua progressão na carreira

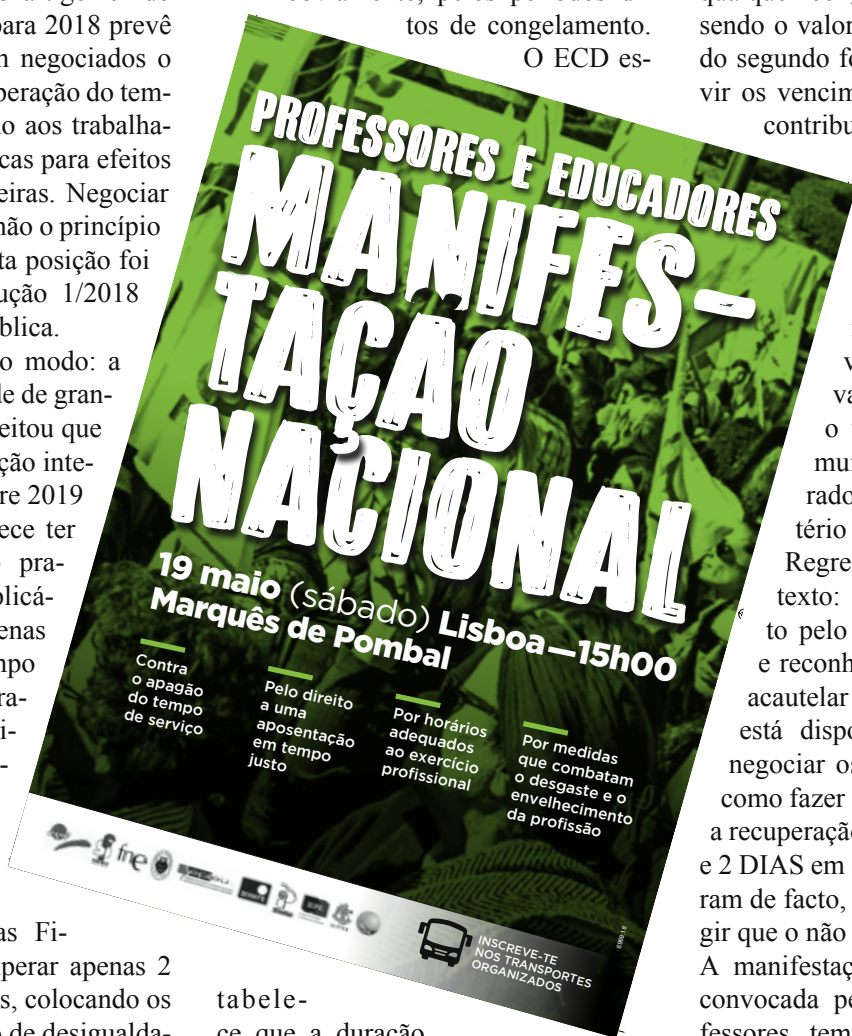
fortemente prejudicada quer pelas medidas transitórias que em regra acompanham as alterações ao ECD quer, obviamente, pelos períodos ditos de congelamento. O ECD es-

tos a estes congelamentos são também prejudicados no valor da sua aposentação (embora para esse efeito não haja qualquer congelamento). Com efeito, sendo o valor da aposentação calculado segundo fórmulas que fazem intervir os vencimentos de toda a carreira contributiva, os cortes salariais

que decorreram entre 2011 e 2016 e a não progressão nos escalões da carreira acabam por afetá-lo negativamente de forma definitiva. Situação que se agravará substancialmente se o tempo “roubado” só for muito parcialmente recuperado, como pretende o Ministério da Educação.

Regressando ao início deste texto: a FENPROF, no respeito pelo artigo 19º do OE 2018, e reconhecendo a necessidade de acautelar os impactos financeiros, está disponível para continuar a negociar os tempos e os modos de como fazer a recuperação. Mas exige a recuperação dos 9 ANOS, 4 MESES e 2 DIAS em que os docentes trabalharam de facto, pelo que não se pode fingir que o não fizeram.

A manifestação no próximo dia 19, convocada pelos sindicatos dos professores, tem de dar um “empurrão” a estas emperradas negociações: só o conseguirá se for mesmo grande. Que ninguém falte! ■



tabelece que a duração da carreira até ao topo é de 34 anos. Uma miragem para os atuais docentes, que ou não o atingirão (por limite de idade) ou precisarão de mais de 40 anos para o efeito! Registe-se aliás que os docentes sujei-



Fotos: Artur Batista

Grupo Escola Intercultural

Quinta do Mocho, uma visita a repetir

O Grupo Escola Intercultural realizou, dia 21 de Abril, mais uma visita guiada à galeria de arte pública na Quinta do Mocho. Que incluiu, ainda, um encontro com o Projeto Esperança, financiado pelo Programa Escolhas, que trabalha com as crianças e jovens do bairro. E um almoço num restaurante típico de comida africana.

A partida, nada parecia indiciar a riqueza dos momentos vividos nesse dia. Um grupo de participantes demasiado exíguo, uma chuva que parecia não querer dar tréguas. Mas foi uma visita especial. Mesmo para quem já tinha estado presente em outra(s). A confirmar de como as realidades vão mudando e se pode ter sempre também um novo olhar.

Num longo percurso pelas ruas do bairro, pudemos ouvir da nossa guia, a Ema, frente a cada uma das dezenas de obras de arte, um sem número de histórias vividas. Não apenas em torno dos significados e conteúdos da cada uma, técnicas utilizadas, algum elemento biográfico do artista – o que naturalmente é fundamental. Mas também histórias da interação entre os pintores

e as pessoas da comunidade, histórias de como tudo foi sendo feito, como foi acontecendo.

Sem ignorar, pelo percurso, alguns dos problemas sentidos no bairro. É que, de par das belas pinturas que cobrem fachadas, temos as marcas de degradação e da má construção. De pouco cuidado e de respostas que falham. Revestimento de prédios com base em esferovite, portas inexistentes ou sem campainhas, ruas sem nome (o que nomeadamente coloca sérios problemas para qualquer ambulância que venha socorrer um morador), o parque infantil de há muito prometido, as caves fechadas que são foco de mosquitos pelo verão.

Pela tarde, houve a oportunidade de conhecer um pouco do importante trabalho desenvolvido pelo Projeto Esperança com crianças e jovens (até aos

30 anos). Desde as visitas, o apoio ao estudo, até a publicação de um jornal online. Ao mais difícil trabalho com jovens, em que o recurso ao desporto se tem revelado (ou confirmado) como essencial.

Uma visita a repetir. De preferência com grupos maiores. E que vale bem a pena. São outras realidades, outras perspetivas que se abrem para cada um de nós. E que no dia-a-dia nos passam ao lado.

Para saber mais:

<https://www.abrilabril.pt/local/havia-um-medo-que-se-quebrou>

<https://www.facebook.com/Guiasdo-Mocho/>

<https://www.facebook.com/projetoesperancae6g/>

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
•centrodocumentacao@fenprof.pt

Direção Regional de Lisboa

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

Direção Regional do Oeste

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

Direção Regional de Santarém

•**Abrantes**
Rua S. Domingos - Ed. S. Domingos, 3º B
2200-397 Abrantes
Tel: 241365170 Fax: 241366493
abrantes@spgl.pt
•**Santarém**
Rua Vasco da Gama, 16 J - 1º Esq.
2000-232 Santarém
Tel: 243305790 Fax: 243333627
santarem@spgl.pt
•**Tomar**
Av. Ângela Tamagnini, nº 28 r/c Esq.
2300-460 Tomar
Tel: 249316196 Fax: 249322656
tomar@spgl.pt
•**Torres Novas**
R. Padre Diamantino Martins,
lote 4-Loja A
2350-569 Torres Novas
Tel: 249820734 Fax: 249824290
torresnovas@spgl.pt

Direção Regional de Setúbal

•**Setúbal**
Rua Dr. Alves da Fonseca, 5 - 2º
2900-218 Setúbal
Telef.: 265 228 778
Fax: 265 525 935
setubal@spgl.pt
•**Barreiro**
Rua Marquês de Pombal, 40 - r/c
2830-336 Barreiro
Tel: 212079395 Fax: 212079368
barreiro@spgl.pt
•**Almada**
R. D. Álvaro Abranches da Câmara, nº 42A
2800-015 Almada
Tel: 212761813 Fax: 212722865
almada@spgl.pt

Medidas do Orçamento de Estado 2018 para os Aposentados, Reformados e Pensionistas e reivindicações do DA/FENPROF

O OE para este ano contemplou um conjunto de medidas com o objetivo de melhorar as pensões e reforçar a proteção social. Nomeadamente:

1. Aumento das pensões

Em 1 de janeiro:

. Para pensões até 2 IAS (857€) – 1,83%

. Para pensões entre 2 e 6 IAS (entre 857€ e 2570€) – 1,33%

. Para pensões entre 6 e 12 IAS (até 5142€) – 1,08%

Aumento extraordinário em agosto:

. 10€ para os pensionistas cujas pensões não ultrapassem 1,5 IAS (642€)

ou

. 6€ para os pensionistas cuja pensão tenha sido atualizada no período entre 2011 e 2015.

Nota 1: este aumento é diferencial, ou seja, a estes valores será deduzido o aumento verificado em Janeiro, o que significa que uma pensão que tenha sido atualizada 2€ em Janeiro terá um aumento de 8€ ou de 4€ conforme a situação.

Nota 2: lembramos que as pensões com valor superior a 1500€ não foram atualizadas desde 2009 e as restantes desde 2010.

2. Revisão do regime das reformas antecipadas

O Governo mantém o regime aprovado em 2017: despenalização da antecipação aos funcionários com carreiras muito longas – 48 anos de carreira e 60 anos de idade.

Esperamos que se retome a discussão relativa ao regime de antecipação da idade de reforma e se concretize a reivindicação do **direito de acesso imediato à reforma antecipada voluntária, sem qualquer penalização, para os trabalhadores com 40 ou mais anos de carreira contributiva.**

3. Eliminação do fator de sustentabilidade na conversão das pensões de invalidez em pensões de velhice

O fator de sustentabilidade deixou de aplicar-se à conversão da pensão de invalidez em pensão de velhice, no momento em que o beneficiário atinge a idade normal de acesso à pensão de velhice que estiver legalmente em vigor nesse momento (em 2018 - 66 anos e 4 meses), o que significa que o valor da pensão não sofre qualquer redução no momento da conversão.

Esta é uma medida positiva mas entendemos que devem ser também **corrigidas as pensões alteradas em função da lei anterior.**

4. Alargamento extraordinário do acesso ao Complemento Solidário para Idosos (CSI)

Em conclusão, foram muito poucas as medidas aprovadas e perante isto **precisamos continuar a ação e a luta pela reposição e conquista de direitos nomeadamente a eliminação do fator de sustentabilidade e a variação da idade normal de acesso à aposentação, bem como o aumento do valor das pensões.**

Outras reivindicações, constantes da

resolução aprovada na 2ª Conferência Nacional dos Docentes Aposentados:

- Aumento das pensões por forma a aumentar o poder de compra.

- A atualização das tabelas de comparticipação da ADSE, nomeadamente nos atos médicos de regime livre, nos lares e no apoio domiciliário.

- A salvaguarda e reforço do SNS com a eliminação das taxas moderadoras e o direito à saúde, nomeadamente com o acesso aos serviços dos médicos e enfermeiros de família.

- **A continuação do aumento do número de escalões do IRS e uma redução das taxas nos escalões mais baixos.**

- A reposição do valor das deduções à coleta (atualmente 10%) nomeadamente das despesas de saúde e habitação conforme o existente anteriormente (30%).

- A indexação da dedução específica para o IRS ao salário mínimo nacional, como aliás já se fez até 2012.

- A revogação do fator de sustentabilidade, cuja aplicação está a conduzir a uma inaceitável e progressiva redução do valor das pensões a atribuir, bem como, da integração da idade no cálculo das pensões e recálculo das pensões que tiveram a aplicação do fator de sustentabilidade.

- A revogação das normas legais que impõem a dedução, na pensão, dos valores relativos a indemnização por acidente de serviço, ocorrido durante o período em que o docente se encontrava no ativo.■

Escola EB 2,3 Delfim Santos

Exigimos que seja feita uma intervenção rapidamente!

Paula Rodrigues
Presidente da Associação de Pais

As atuais infraestruturas da Escola EB 2,3 Delfim Santos em Lisboa necessitam urgentemente de ser interveniadas! A escola é composta por vários pavilhões, dispondo de pouco espaço coberto. Em dias de chuva os meninos permanecem no espaço exterior abrigoando-se nos telheiros.

Em todos os pavilhões, à exceção do Pavilhão F e do Pavilhão Gimnodesportivo, existe amianto na cobertura, cobertura essa que apresenta alguns buracos, tendo os mesmos de ser reparados com telas. O amianto está também presente nos telheiros de todos os pavilhões, sendo que nesse caso não existe nenhum revestimento desse material, que está em contacto direto com o ar.

Os pais não aceitam os argumentos que as estruturas não se apresentam friáveis. Com as intempéries já terão existindo inevitavelmente alterações na estrutura do fibrocimento. Para agravar alguns alunos têm a prática de tocar na cobertura do telheiro (saltam e dão pancadas nos mesmos), há relatos de meninos que sobem aos telheiros e mesmo que bebem a água

que provém dos mesmos. (...)

Os efeitos da exposição ao amianto só se fazem sentir décadas depois. Conhecendo os efeitos da substância, não agir reverte-se de contornos de negligência. Estão documentados cientificamente os efeitos na saúde provocados por este composto. Escolas que tinham amianto nas suas coberturas apresentavam prevalência elevada de doenças oncológicas no corpo docente, podendo ser estabelecida uma correlação significativa. **A escola tem 1400 alunos, 95 Professores e 24 Auxiliares.** Alguns dos docentes estão na escola há mais de 30 anos!

Adicionalmente, esta escola tem desde o seu início, em 1981, um Pavilhão “F” feito de madeira e tabique que está implantado num solo que já cedeu e tem buracos na estrutura. Nesse pavilhão existem aulas do 8º e 9º anos e funcionam os laboratórios do 3º ciclo. Em finais de 2016, início de 2017 houve uma vistoria por parte de Técnicos (engenheiro e arquiteta) da DgestE. Na altura o resultado dessa vistoria foi que era necessária uma intervenção urgente. A Escola tem também necessidade de obras nas casas de banho e espaços exteriores. Exigimos que seja feita uma intervenção rapidamente!” ■



Enterrar de vez o Furo, Tirar as Petrolíferas do Mar

Dia 14 abril marcharam centenas pessoas em Lisboa, do Largo Camões ao Parlamento, vindas de vários pontos do país, sob o lema “Enterrar de vez o Furo, Tirar as Petrolíferas do Mar”. Marcharam juntos movimentos sociais, organizações não-governamentais, partidos, autarcas, sindicalistas, académicos, cidadãos, numa manifestação convocada por mais de 30 organizações.

Esta foi uma demonstração da oposição popular firme e alargada à prospeção e exploração de petróleo ao largo da costa de Aljezur, que o consórcio GALP/ENI se prepara para iniciar este ano com o aval e subserviência do governo.

A campanha Empregos para o Clima marcou presença nesta manifestação, com exigências de “justiça climática” e “empregos com dignidade” para iniciar a transição justa para uma sociedade independente de combustíveis fósseis e sujos. ■

Sobre os professores que estão doentes

Da professora Maria José Fonseca Matos Mira recebemos uma carta chamando a atenção para as dificuldades dos docentes doentes na sua ligação à Segurança Social. Diz a professora: “Os professores (contratados e outros) em estado de doença que os prende à casa e à cama têm de se deslocar ao seu centro de saúde para marcar consulta e, para tal, de levantar-se e colocar-se à porta do mesmo às 7,30 ou mesmo antes para conseguirem consulta ou um atestado médico, por não haver médicos do SNS destacados para visitar os doentes em sua casa.” (...)

“Considero a situação uma crueldade e um perigo para quem está doente.” (...)

“É urgente resolver este problema não só para os professores, mas para todos os que trabalham e se encontram nesta situação.” ■

Legislação

I Série

• **Lei n.º 14/2018 de 19/03**

Altera o regime jurídico aplicável à transmissão de empresa ou estabelecimento e reforça os direitos dos trabalhadores, procedendo à décima terceira alteração ao Código do Trabalho, aprovado em anexo à Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro

• **Resolução da AR n.º 84/2018 de 03/04**

Recomenda ao Governo a realização de um concurso interno antecipado de professores respeitando as regras gerais dos concursos

• **Lei n.º 17/2018 de 18/04**

Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 15/2018, de 7 de março, que aprova o regime específico de seleção e recrutamento de docentes do ensino artístico especializado da música e da dança

• **Portaria n.º 107-A/2018 de 19/04**

Dotação de vagas do concurso externo, concurso externo extraordinário, concurso externo do ensino artístico especializado de música e da dança, concurso extraordinário de vinculação do pessoal docente das componentes técnico-artísticas do ensino artístico especializado das artes visuais e dos audiovisuais a ocorrer em 2018

• **Portaria n.º 107-B/2018 de 19/04**

Dotação das vagas do concurso interno antecipado, concurso interno do ensino artístico especializado da música e da dança a ocorrer em 2018

• **Despacho n.º 4030-A/2018 de 19/04**

Determina a realização de concurso interno antecipado no ano de 2018

II Série

• **Despacho n.º 2507/2018 de 12/03**

Autoriza, sob proposta do Ministério da Educação, a celebração de Acordos de Cooperação Técnica com vários Municípios

• **Despacho Normativo n.º 6/2018 de 12/04**

Estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação e as normas a observar na distribuição de crianças e alunos

• **Aviso n.º 5442-A/2018 de 20/04**

Concurso de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário para o ano escolar de 2018/2019, nos termos do previsto e regulado pelo Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, na última redação que lhe foi conferida pelo Decreto-Lei n.º 28/2017, de 15 de março, com a alteração prevista no artigo 315.º da Lei n.º 114/2017, de 29 de dezembro



ESPAÇO António Borges Coelho (Galeria SPGL)

Programação para o 3º período



■ **19 de abril, 18h30:** Exposição de pintura de Jaime Silva. Patente até 17 de maio.



■ **26 de abril, 15h30:** O meu livro quer outro livro – Apresentação da obra “**Memórias de uma falsificadora**”, de Margarida Tengarrinha (Edições Colibri).

Com a presença da autora.

■ **10 de maio, 16h30:** Apresentação da obra “**Moradas, Aparições e Intrigas**” de Carlos J. Figueiredo Jorge (Apenas Livros Editores), pela professora Teresa Cadete.

■ **16 de maio, 15h30:** O meu livro quer outro livro – Apresentação da obra “**Ei-los que partem**” de Júlia Nery (Sextante Editora), com a presença da autora.

■ **24 de maio, 18h30:** Inauguração da exposição de pintura de Luis Rodrigues. Patente até 28 de junho.

■ **20 de junho, 15h30:** O meu livro quer outro livro – Conferência da professora Georgina Palma: “**António Aleixo na sociedade do seu tempo**”.

Serviço docente extraordinário

A atual definição de serviço docente extraordinário encontra-se inserta no artigo 83º, do Estatuto da Carreira Docente, na redação que lhe foi dada pelo Dec. Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro (doravante ECD). De acordo com tal definição, o referido trabalho extraordinário é aquele que "... por determinação do órgão de administração e gestão do estabelecimento ou serviço, for prestado além do número de horas das componentes letiva e não letiva do docente". A propósito desta definição deve-se também ter presente que o artigo 76º do mesmo ECD vem determinar que, nos horários de trabalho do pessoal docente são obrigatoriamente registadas todas as horas de trabalho referentes à sua prestação semanal de trabalho, excepcionando-se desta apenas a componente não letiva do trabalho individual e a participação em reuniões pedagógicas decorrentes de necessidades ocasionais.

Do preceito legal em apreço (nº 3) resulta ainda que a prestação de serviço docente extraordinário distribuído no decurso do ano letivo tem carácter obrigatório. A esta obrigatoriedade parece ter estado subjacente a necessidade de assegurar o normal funcionamento da escola e evitar prejuízos para os alunos decorrentes de situações não previsíveis no início do ano escolar. Contudo, o legislador previu a possibilidade da respetiva dispensa a ser concedida com base em motivos atendíveis. A apreciação da atendibilidade dos motivos invocados pelos docentes para esse efeito, é conferida ao órgão de direção do respetivo estabelecimento de ensino que decidirá, casuisticamente, ao abrigo de um poder discricionário. Embora o legislador não tenha previsto expressamente a competência para a apreciação deste pedido de dispensa, dever-se-á entender que a mesma é também deferida ao diretor(a) respetivo(a) já que, de acordo com o nº 1 do preceito legal em questão, é este o órgão que determina a prestação do serviço extraordinário. Quanto ao valor da hora letiva extraordinária, ele

é calculado com base na componente letiva dos docentes prevista no artigo 77º do ECD ou seja, com base em 22 horas ou 25 horas, consoante se trate de docentes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, do ensino secundário e do ensino especial ou de docentes do 1º ciclo do ensino básico. Contrariamente ao que era previsto na anterior redação deste preceito legal, o legislador veio agora elencar expressamente as situações em que se encontra vedada a distribuição de serviço docente extraordinário indicando como tais a dos docentes que se encontrem ao abrigo do Estatuto do Trabalhador Estudante, dos docentes que se encontrem ao abrigo do regime de apoio a filhos deficientes e dos que beneficiem da redução ou dispensa total da componente letiva a que se reporta o artigo 79º nº 3, do ECD (docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico que atinjam 25 ou 33 anos de serviço letivo efetivo em regime de monodocência). É de esclarecer, contudo, que para esta regra o legislador estabeleceu uma exceção que decorre da verificação de situações em que a atribuição de serviço docente extraordinário se manifeste necessário para completar o horário semanal do docente em função da carga horária da disciplina que leciona. É óbvio que a aplicação desta exceção tem que obedecer a uma avaliação casuística das situações concretas dos docentes.

É importante reter que, nos casos em que haja lugar ao pagamento de trabalho extraordinário e este não seja voluntariamente pago pela Administração, deverão os docentes apresentar requerimento fundamentado à Direção do Estabelecimento de Ensino em que se encontram a exercer funções, a reivindicar o respetivo processamento. Para o efeito, deverão recorrer aos serviços de apoio a sócios e de contencioso do SPGL com vista a acautelar o acompanhamento de todo o procedimento e assim evitar a preterição de formalidades essenciais. ■

SPGL . Rua Fialho de Almeida, nº 3
1070 - 128 LISBOA

**PUBLICAÇÕES
PERIÓDICAS**

AUTORIZADO A CIRCULAR
EM INVÓLUCRO FECHADO
DE PLÁSTICO OU PAPEL
DE 00015201810CC
PODE ABRIR-SE PARA
VERIFICAÇÃO FISCAL



ctt correios

TAXA PAGA
PORTUGAL
CONTINATO 57778

