



ESCOLA informação

Digital

| n° 3.abril.2014 | 
SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA SPGL

**falta
cumprir
ABRIL**

**Vamos
à luta!**

SPGL . 40 ANOS A DEFENDER OS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO



Mota, Júlio; Lopes, Luís;
Antunes, Margarida (organização)
**Perspectivas para uma
outra zona euro,**
Coimbra Editora, Coimbra, 2014.

Nesta obra coletiva de grande qualidade em que colaboram autores nacionais e estrangeiros, os seus organizadores refletem sobre “As encruzilhadas da economia portuguesa” no contexto da União Europeia (UE). Partindo da ideia de que a integração de Portugal na ex CEE marca um ponto de viragem na economia europeia e mundial com a ascensão do modelo económico e político neoliberal, os autores consideram que a política de sobrevalorização do escudo na década

de 90 do século passado favoreceu o sector terciário e contribuiu para a perda de competitividade das exportações portuguesas. De facto, Portugal perdeu quotas de mercado para a China, país de baixos salários, mas que se afirma cada vez mais como uma potência tecnológica, não apenas nos tradicionais setores dos têxteis, vestuário e calçado, mas também no das máquinas elétricas, bem como para os países do Leste europeu, com salários mais baixos, mas com uma força de trabalho mais qualificada do que a portuguesa, no sector de material de transporte. Mais grave ainda, é que a política de sobrevalorização do escudo encorajou um processo generalizado de desindustrialização do país, medido pela queda do setor secundário na formação do valor acrescentado – de 29% para 17% – cujas consequências extraordinariamente nefastas se fariam sentir após a adesão de Portugal ao euro. Assim, em 2000-2007 a média do crescimento do PIB português foi de apenas 1,5%, o investimento não parou de degradar-se, a poupança das famílias reduziu-se e aumentou o seu endividamento que atingiu 108% do PIB em 2008, apesar do consumo interno ter subido pouco. Mais significativo ainda foi, no mesmo período, o aumento da dívida das sociedades não financeiras, que, juntamente com o das famílias, foi responsável pelo elevado grau de endividamento externo do país, muito superior à dívida pública.

As políticas de consolidação orçamental negociadas com a ‘troika’ com o objetivo de reduzir o défice público de 2009 – -9,4% do PIB (corrigido para -10,1%) para -1,3%, em 2013 – com o recurso exclusivo a medidas de

consolidação orçamental, revelaram-se desastrosas, já que quase duplicaram o endividamento público, agravaram o processo de desindustrialização iniciado nos anos 90 do século passado e contribuíram para o aumento brutal das desigualdades sociais e económicas. Para os três autores, a política governamental não aposta no aumento da taxa de crescimento económico, mas exclusivamente na redução do défice público primário (défice sem juros) através de privatizações indiscriminadas, e na redução do rácio dívida pública/PIB com uma enorme redução das despesas públicas socialmente necessárias e uma desvalorização generalizada dos salários, concebidos como meras variáveis de ajustamento num país que, para além de não poder desvalorizar uma moeda que já não possui, se integra numa zona monetária cuja divisa, o euro, se encontra sobrevalorizada, o que retira cada vez mais competitividade às suas exportações para outras nações situadas fora da zona euro e, deste modo, impede-o de reduzir a sua crónica dependência nas trocas externas, concentradas nesta zona. Se tivermos em conta que a dívida pública por unidade do PIB é dada pela fórmula $db = dp + b(i-g)$, em que db é a evolução da dívida pública por unidade do PIB, dp é o défice primário por unidade do PIB, i a taxa de juro e g a taxa de crescimento nominal do PIB, não é difícil compreender que, considerando i constante, a redução de db implica necessariamente um aumento de g . Pelo contrário, o valor negativo deste último ou mesmo um valor inferior ao de i gera um efeito ‘bola de neve’, ou seja, acaba, contrariamente



te ao pretendido, por agravar cada vez mais o endividamento público.

No entanto, os autores não são, muito justamente, defensores, como alguns, da 'albanização' do país, bem como da sua saída do euro. As suas propostas passam pela constituição de uma União Económica e Monetária alternativa à atual, baseada no aprofundamento da democracia, na substituição do princípio da estabilidade económica pelo princípio da expansão económica, em que os salários não podem ser concebidos como uma mera variável de ajustamento, mas como "uma componente fundamental do rendimento e elemento chave da procura agregada" (p. 244), e em que as prestações sociais devem ser consideradas um direito dos cidadãos e não segundo "uma lógica em que se vê cada um, cada cidadão em causa, como mera variável instrumental ou como devedor da própria sociedade" (p. 240). O ultraliberalismo da atual União Europeia nas suas relações económicas com o resto do mundo deve ser reformulado no sentido de uma maior proteção relativamente aos diferenciais de custos que conferem vantagens indevidas a países terceiros, o que implica necessariamente uma nova Organização Mundial do Comércio, principal promotora da visão ultraliberal nas relações de troca internacionais, bem como uma nova Organização Internacional do Trabalho (OIT). No entanto, a UE não deverá esperar que outros se movam, mas terá que ensaiar os primeiros passos para a construção desta nova OIT: "A União Europeia deve avançar sozinha no sentido da criação de uma organização regional que inclua uma união monetária e um novo mercado único sem concorrência salarial e fiscal" (p. 246).

Joaquim Jorge Veiguinha

4. Editorial. António Avelãs

5. Dossier. 1º Ciclo do Ensino Básico

6. Breves notas sobre a 4ª Conferência do 1º CEB

8. Um ciclo de ensino sem projeto. Albertina Pena

9. Os exames do 4º ano não provam nada. Vanda Lima Silva

10. Currículos. Carla Carvalho

11. Estarão os horários ajustados às necessidades dos alunos? Pedro Santos

11. Que Escola traz a municipalização? Pedro Santos

12. Notas para uma reflexão. Olga Saúde

12. É preciso mudar o país para mudar a escola. Ana Lopes

13. Coadjuvação ou pluridocência? Patrícia Palma

14. Ocupação de tempos livres e resposta social da escola do 1º ciclo. Manuel Grilo

15. Saúde e Segurança no Trabalho. Maria Deolinda Martin

16. Aposentação. Manuel Micaelo

18. 1º Ciclo: que identidade? Rafael Tormenta

21. A Educación Primaria en Galiza. Xesús Bermello

25. Cidadania.

Desigualdades em Portugal e no Mundo.

Joaquim Jorge Veiguinha

27. Lutas

28. Escola/Professores

28. Porque deve a Educação Pré-Escolar estar inserida no Ensino Obrigatório. Isabel Branco Pires

30. Professores e Educadores Aposentados

31. Aos Sócios

37. Consultório Jurídico. Fátima Anjos
Carreira Profissional do pessoal docente



ficha técnica:

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



Abril está mesmo vivo

António Avelãs

DIRETOR ESCOLA INFORMAÇÃO

1.

Creio que (quase) todos concordaremos que as comemorações dos 40 anos do 25 de Abril deixaram bem claro que o nosso povo continua a “viver” o 25 de Abril como um projeto em que acredita e que quer realizar.

Pessoalmente, teria preferido que os “capitães” discursassem na Assembleia da República, afinal o órgão de uma democracia política que eles heroicamente nos possibilitaram. Mas do ponto de vista da “imagem”, a superencheção do Largo do Carmo na manhã desse dia foi muito importante, como que a sublinhar a disponibilidade dos portugueses para não desistirem de construir o sonhado nesses dias únicos que transformaram um golpe militar numa revolução de amplo fundamento social. Imagem que seria reforçada com a espantosa manifestação que durante horas desceu a Avenida da Liberdade, em Lisboa e

com os excelentes desfiles um pouco por todo o país. Decididamente, o 25 de Abril não é apenas uma data que se comemora, é um projeto que continua vivo.

As manifestações deste dia indicaram também que é possível encontrar unidade entre os portugueses em torno do que há que consolidar e defender e no que há ainda que construir. Militantes do PS, do PCP, do BE, alguns do PSD e CDS e de outros partidos desfilaram unidos, com muitos outros cidadãos sem filiação partidária, numa manifestação cujos contornos anti-governo eram desde cedo muito nítidos e marcados, indicando claramente que há um caminho largo que pode ser percorrido em ampla unidade. E nesse caminho largo inscrevem-se, inequivocamente, a defesa dos direitos sociais e dos direitos laborais. Aos professores – que, em Lisboa, participaram em elevado número em torno do seu sindicato - o SPGL - mas também organizados em muitos outros movimentos e associações, este 25 de Abril deu novo alento nesta luta que se vem travando nos últimos 3 anos contra um governo que aposta na diminuição da qualidade da escola pública, ao mesmo tempo que expande o apoio à iniciativa privada na educação, aliás num criminoso esbanjar de dinheiros públicos.

2. Muitas foram as escolas que tomaram a iniciativa de envolver a comunidade escolar em manifestações e reflexões sobre o 25 de Abril, apesar de as aulas terem recomeçado apenas no dia 22 de abril. Parabéns. A FENPROF editou um conjunto de materiais que podem e devem ser utilizados na continuação destas comemorações, materiais postos à disposição das escolas e que podem ser requisitados ao SPGL. Porque manter vivo o projeto social do 25 de Abril exige que se envolvam na sua construção todos os jovens que nasceram depois de 1974. Tarefa a que, enquanto professores e educadores, não podemos fugir.

3. Também o SPGL comemora, em 2 de maio próximo, os seus 40 anos. Convido os professores e educadores a “viajarem” ao longo destas décadas através de uma exposição patente na sede do SPGL em que se revive o processo de intervenção do sindicato na construção de uma profissão dignificada e de uma escola democrática. A não perder! **E no dia 8 de maio, às 16 horas, no Auditório 2 da Gulbenkian, o ponto alto das comemorações do aniversário, com a conferência “O QUE É ISTO DA LIBERDADE?”, com a presença dos professores Eduardo Lourenço e António Borges Coelho e da jornalista Sandra Monteiro, diretora da edição portuguesa do *Le Monde diplomatique*.** ■



Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO ONLINE Nº3 abril 2014

■ CONFERÊNCIA DO 1º CEB

A participação do SPGL na 4ª Conferência Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico é o “prato forte” deste Dossier.

Através das intervenções de professores e dirigentes sindicais do SPGL, esboça-se um quadro das realidades, problemas e propostas referentes ao 1º CEB. Da questão dos exames do 4º ano, que “não provam nada” a temáticas como os currículos, os horários, mono-pluridocência, tempos livres. Entre outras.

O Dossier inclui ainda um texto de Rafael Tormenta sobre a identidade do 1º ciclo. E encerra com a intervenção de Xesús Bermello sobre “A educación primaria en Galiza”. ■

(Re)pensar a Escola, Dignificar o Professor, Respeitar a Criança

Breves notas sobre a 4ª Conferência Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico



Foto: Jorge Caria

“(Re)pensar a Escola, Dignificar o Professor, Respeitar a Criança”, foi o lema da 4ª Conferência Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico, que teve lugar, dias 28 e 29 de março, em Lisboa. A Conferência reuniu 250 delegados eleitos pelos professores em todo o país e contou com a participação de Xesús Bermello, membro da Confederação Intersindical Galega-Ensino. O destaque foi para alguns temas – que resultaram da auscultação dos professores – como: condições de trabalho, horários, número de alunos por turma, organização curricular e regime de docência, aposentação, formação, gestão de agrupamentos, municipalização. E, muito em particular, a questão da monodocência-pluridocência. Uma questão – polémica – que esteve no fulcro de grande parte dos debates.

Aqui nos cingimos – numa breve abordagem dos debates que decorreram nestes dois dias – a alguns de entre os múltiplos temas abordados.

Brincar é preciso

“As crianças precisam de brincar. Brincar simplesmente. Em busca da sua personalidade e da sua liberdade”, disse Rafael Tormenta. Um alerta repetido a várias vozes na Conferência. Sublinhando um facto que parece insistentemente ignorado na lógica que hoje impera no MEC. Uma lógica em que – como afirmou Manuel Grilo – o tempo é considerado uma mercadoria e o tempo livre assimilado a desperdício.

Uma das dimensões desta questão prende-se com a necessidade de esclarecer a confusão existente entre resposta social da escola e ocupação de tempos livres. A – necessária – resposta social às famílias não pode significar a confiscação dos tempos livres das crianças, do seu direito básico a brincar.

A importância do lúdico seria retomada por diversos intervenientes, nomeadamente em relação às AEC que, tal como existem neste momento, configuram “um crime contra as crianças”.

Como sublinhou Albertina Pena, “a escola a tempo inteiro, não pode ser um projeto que interfira nas aprendizagens nem nas áreas curriculares das crianças. (...) As AEC não podem, da forma como hoje se encontram implementadas, significar intromissão no currículo, com horários que dão primazia às empresas, atropelando as atividades curriculares diárias”. Para concluir: “Temos que exigir que as AEC sejam atividades lúdicas e fora do horário curricular”.

Currículos, criatividade, controle do tempo

“Queremos uma Escola onde os currículos sejam construídos à luz de uma política educativa voltada para a formação integral das crianças e jovens, dando oportunidade à diferença, apostando seriamente numa diferenciação pedagógica, respeitando o tempo e as dificuldades de cada um, proporcionando o acesso à educação

a todos e todas de igual modo”, defendeu Carla Carvalho.

Uma perspetiva dos currículos em que, necessariamente, se valorizam as diferentes áreas.

Aqui a questão do(s) tempo(s) – e do seu controle – coloca-se com particular equidade. Um controle que, como frisou Manuel Grilo, põe em causa a autonomia pedagógica dos professores. E que hipervaloriza algumas áreas (no caso, Português e Matemática), discriminando outras, como as áreas das expressões em geral. Que, entretanto, constituem alimento essencial para a criatividade.

“Não temos Teatro nas nossas escolas públicas. Não temos Dança. Quase não temos Música. E temos menos Educação Visual”, lembrou Rafael Tormenta. E questionou: “A criatividade implica uma postura crítica permanente, uma constante interpelação que nunca é do agrado das formas obtusas de Poder; e não será por acaso que temos assistido nos últimos anos ao desaparecimento das expressões artísticas do ensino”.

Mono-pluridocência e outras questões a aprofundar

A mono-pluridocência destacou-se entre os temas abordados nos trabalhos da Conferência. Com argumentos diferentes em prol da monodocência e da pluridocência. No fundo, e como viria a defender

Rafael Tormenta, o que está em causa é sobretudo uma definição e clarificação de conceitos. Ou seja – a consideração do professor do 1º ciclo como alguém que “tem na sua identidade o privilégio de garantir as aprendizagens essenciais ao desenvolvimento integral de quem frequenta a Escola pela primeira vez”. Um professor tutor. Mas não um profissional isolado, antes inserido numa equipa pedagógica.

Neste quadro – como também foi defendido na Conferência – vários poderão ser os modelos de equipas pedagógicas, devendo ser os próprios professores a decidir, em função das realidades.

Em causa está também – não apenas o modelo ou a matriz – mas a própria forma como tais questões se colocam (ou impõem) no quotidiano das escolas. Por exemplo – as próprias AEC, pela forma como funcionam, põem em causa a realidade da monodocência. A prática de coadjuvação não surgiu por necessidade do 1º ciclo, mas por decisão superior (ligada à questão dos horários) e não há tempo para formar equipas, trabalhar e refletir em conjunto.

Assim, a mono-pluridocência afirmou-se como uma questão a aprofundar e clarificar. Como o que é curricular ou extra-curricular. Ou o que são tempos-livres. Ou ainda a problemática da municipalização. ■

• Ligia Calapez
|Jornalista|



Foto: Jorge Caria

Um ciclo de ensino sem projeto

• **Albertina Pena**

Dirigente do SPGLL

O primeiro ciclo tem-se pautado pela ausência de um projeto por parte da tutela, é um ciclo de ensino que anda ao sabor do que sobra, ao sabor do experimentalismo e ao sabor da correnteza ideológica dos governantes.

As nossas crianças merecem mais que isto e nós merecemos respeito.

No final do ano passado o intervalo foi retirado da componente letiva, aumentando em 2h30 o horário semanal dos docentes.

O intervalo tem que voltar a ser considerado componente letiva, pois ele constitui uma das vertentes da formação integral das crianças e tempo de permanência na escola, para docentes.

Não chegando o facto de ter aumentado do número de alunos por turma, acresce a situação da inexistência de recursos nas escolas, para as substituições de professores em faltas de curta duração. No 1º ciclo as crianças são distribuídas pelas outras turmas da escola, o que leva ao crescimento do número de alunos e de níveis por turma. O espaço torna-se exíguo e por vezes nem sequer há cadeiras para todas as crianças. Por outro lado, também é frequente mandarem o/a professor/a de apoio educativo fazer as substituições, deixando assim de cumprir as suas funções e o seu horário, num claro prejuízo para as crianças com mais dificuldades, que veem os seus direitos anulados.

Temos que exigir crédito horário, para docentes, que possam de facto assegurar estas substituições sem nenhum prejuízo para as crianças, nem para a sobrecarga dos/as docentes.

As aprendizagens neste ciclo de ensino fazem-se de forma integral, por isso não podemos trabalhar em prol de um exame. Este tempo de *examinite aguda* leva a que a maior parte do ano as crianças passem a exercitar, a treinar o preenchimento de exames sob o controlo do tempo para os executar. Desta forma desvalorizam-se todas as outras áreas do saber como componentes da formação integral das crianças. Pretende-se, assim, a efetivação de um treino amestrado, sem pensamento crítico, sem a reflexão e o tempo necessário a uma formação sólida. Esta forma de aprendizagem o que faz de nós? Aplicadores de exames? Certamente, todos e todas sabemos que não nos podem diminuir nas nossas funções uma vez que as aprendizagens integram um conjunto de componentes que não são avaliáveis através de exames. Esta forma de atuação configura uma desconfiança face ao trabalho docente, impondo uma regulação. Não podem desconfiar de nós, nem nos podem regular desta forma

como se de um verdadeiro campo de treinos mecânicos se tratasse num mundo desenfreado e de competição individualista e absurda.

A aprendizagem burocrática, administrativa e desvalorizada que nos querem impor através dos exames precisa de terminar. Também por isso exigimos o fim dos exames no 4º ano de escolaridade.

A escola a tempo inteiro não pode ser um projeto que interfira nas aprendizagens nem nas áreas curriculares das crianças. A escola a tempo inteiro, como resposta às famílias, não pode significar mais escolarização, nem mais currículo. As AEC, da forma como hoje se encontram implementadas, não podem significar intromissão no currículo, com horários que dão primazia às empresas, atropelando as atividades curriculares diárias. Estas atividades não podem significar a precariedade e o roubo de quem as assegura. Estas AEC não podem ser garante de empresas e desfalque de quem trabalha.

Temos que exigir que as AEC sejam atividades lúdicas e fora do horário curricular.

Também não podemos deixar de exigir um regime de aposentação digno, um regime de aposentação que nos respeite e que respeite as crianças, um regime de aposentação que tenha em consideração o horário que sempre levámos a cabo. Um regime de aposentação que contemple as especificidades deste ciclo de ensino.

A gestão dos mega-agrupamentos não nos pode ser alheia, temos que nos implicar nas tomadas de decisão e temos que exigir regras claras na afetação às diversas escolas dos agrupamentos, temos que exigir eleições democráticas e sérias para todos os órgãos de direção. Devemos igualmente exigir representatividade ao nível dos órgãos de direção.

A gestão não pode ser um faz de conta, tem de ser plenamente democrática.

Esta conferência tem de reafirmar a sua contestação à municipalização. A transferência de competências não pode levar as escolas, nem os professores a um comprometimento sem salvaguardas. A municipalização não pode ser um atilho, nem mais um garrote financeiro para as debilidades das escolas. Temos de estar contra este processo pelo que este pode significar quanto às escolhas dos profissionais, aos despedimentos, ao empobrecimento de currículos e à desresponsabilização do governo relativamente àquilo que é a base de um país - a educação. O Governo não pode lavar as mãos das suas responsabilidades, não pode ignorar a LBSE, nem a constituição. ■

Os exames do 4º Ano não provam nada!

• Vanda Lima Silva

Dirigente do SPGL

AFENPROF opôs-se aos exames no 1º Ciclo, não só pelo que representam em termos ideológicos, mas também porque falta provar a sua utilidade! Estes exames são um voltar atrás, a um tempo muito antigo e de má memória! A um tempo ao qual EU NÃO QUERO VOLTAR! NÃO QUEREMOS VOLTAR! Um tempo em que as crianças eram sujeitas a um exame que decidiria todo o seu percurso escolar e... aos 10 anos, o filho de operário, operário seria e... filha de costureira, costureira seria, e filho de doutor... doutor seria! Tal como aconteceu com os meus pais, com os vossos pais e até com alguns de vós.

E quando se julgavam já ultrapassadas as práticas desse tempo, ei-los, os EXAMES DA 4ª CLASSE!

Perante isto, a FENPROF assumiu desde logo o seu repúdio pelo modelo e... naturalmente pelas intenções a ele subjacentes! Primeiro, porque não está provada a utilidade da sua realização, junto de crianças de tão tenra idade, depois, porque percebemos desde logo alguns objetivos muito claros do Ministro Nuno Crato: *Avaliar, Selecionar, Fiscalizar, Segregar e... Excluir!* Não só os alunos menos capazes (na ótica do Governo) como também os professores e as escolas que não atinjam os resultados esperados! **Estes exames avaliam tudo e todos!** E as consequências desta avaliação resultam no ataque sistemático à Escola Pública, pondo-se em causa a sua qualidade, fundamentada em rankings nacionais, pouco justos e nada sérios! Não se pode comparar o que não é comparável nem exigir à escola que é de todos e para todos, resultados iguais àquela que é só de alguns!

A sobrevalorização do ensino privado e o desprestígio da escola pública, bem patentes no discurso “Cratês”, baseado nos resultados dos rankings dos exames, apresentados à generalidade da população, denotam a intencionalidade da medida e a má-fé deste governo.

A democracia trouxe-nos uma outra escola do 1º Ciclo, uma escola de(a) liberdade, uma outra forma de encarar a infância, de aprender a ensinar e ensinar aprendendo! Os exames do 4º Ano nada ensinam às crianças e são castradores dessa liberdade de pensar, de refletir, de projetar, de agir... dessa *liberdade que Abril* nos deu. Com os exames do 4º ano, a (o)pres-

são sobre as escolas, sobre os professores e, acima de tudo, sobre os alunos, para que se atinjam metas irrealistas e desadequadas ao estágio de desenvolvimento da maioria deles, com idades compreendidas entre 9/11 anos, condiciona fortemente o processo de ensino/aprendizagem, subvertendo a avaliação que defendemos: contínua, formativa, transversal... que neste setor de ensino se pressupõe globalizante e integradora.

Com a implementação dos exames, que o atual governo insiste em impor às escolas do 1º CEB, somos confrontados com diversas situações que já bastas vezes denunciámos, nomeadamente:

a) Concentração e/ou deslocação de alunos, por vários quilómetros, para a realização das provas, retirando-os do contexto em que habitualmente se sentem seguros e confiantes e obrigando os Agrupamentos a assegurar uma logística complexa, com implicações no funcionamento da Escola/Agrupamento e com prejuízos para os restantes alunos;

b) Imposição de um conjunto de regras rígidas e castradoras, plasmadas na circular sobre a “Implementação da logística relativa às Provas do 1º Ciclo do Ensino Básico”, que nos fazem recuar a tempos de má memória, tempos em que as crianças eram obrigadas a deslocar-se à sede do Concelho para fazer o Exame da 4ª Classe;

Como disse o Dr. António Sampaio da Nóvoa:

*“À escola, o que é da escola,
à sociedade, o que é da sociedade.
Hoje, existe uma consciência mais
nítida da impossibilidade,
da insensatez, de pedir tudo à
escola. Mas, frequentemente
continuamos a comportarmo-nos
como se ela pudesse educar
“integralmente” as crianças e... a
tempo inteiro”* ■

Currículos

• **Carla Carvalho**

Dirigente do SPGL

No 1º Ciclo não há mais espaço a experiências, qual laboratório cheio de tubos de ensaio, onde se ajustam porções, se aprimoram fórmulas ou se abandonam soluções pouco auspiciosas.

As nossas escolas são feitas com e para pessoas, e aqui as experiências pagam-se caro! Muito caro! O preço, muitas vezes, é o equivalente ao hipotecarmos o futuro de gerações que são simultaneamente o futuro e a sustentabilidade do nosso país!

Por tudo isto, defendemos uma outra organização curricular que se coadune com um novo regime de docência.

Não podemos continuar a permitir uma constante descaracterização deste setor de ensino, assistindo à destruição daquilo que são os pressupostos educativos, num Estado de Direito Democrático, assente numa proposta séria e digna na formação integral dos seus cidadãos e cidadãs.

Queremos uma Escola onde se valoriza o conhecimento; onde todas as áreas curriculares e não curriculares, agora disciplinas, tenham a mesma importância; onde a introdução de uma língua estrangeira, nomeadamente o inglês, seja uma aposta efetiva do currículo; onde as coadjuvações aconteçam, de facto, por via de um aproveitamento das capacidades específicas e diversificadas de um corpo docente cada vez mais capaz e qualificado, e não por via de meras substituições, tapando uma qualquer “manta de retalhos” a que se chama mancha horária.

Queremos uma Escola onde os currículos sejam construídos à luz de uma política educativa voltada para a formação integral das crianças e jovens, dando oportunidade à diferença, apostando seriamente numa diferenciação pedagógica, respeitando o tempo e as dificuldades de cada um, proporcionando o acesso à educação a todos e todas de igual modo.

Não queremos uma Escola concebida à luz de preconceitos ou de meros “rótulos” pré fabricados disfarçados de inclusão, onde o currículo alternativo é tudo menos alternativo – é, isso sim, vinculativo e limitativo de uma progressão futura, em muitos casos.

No currículo, que de resto há muito defendemos, há espaço para as equipas educativas, desenvolvendo um trabalho alicerçado num profundo respeito pelos docentes e alunos.

Aqui não há espaço para decisões unilaterais, sem

lugar à discussão e negociação das mudanças que o MEC tem vindo a introduzir sucessivamente, sem ter em conta a especificidade deste nível de ensino.

Sabemos, melhor que ninguém, que os tempos são outros, que as necessidades se alteraram, que a Educação e os respetivos sistemas de ensino estão em constante evolução.

O que não compreendemos é como se podem alterar currículos e/ou reformas curriculares sem haver discussão sobre a matéria com quem representa os docentes, sem uma avaliação do que já foi experimentado e sem uma reflexão sobre o impacto das medidas propostas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina aquilo que a FENPROF aponta como resposta para o 1º Ciclo e como alternativa à monodocência – a constituição de equipas educativas.

Este modelo constitui, por si só, uma abertura efetiva à mudança em termos de organização e dinâmica pedagógicas, dando lugar a um verdadeiro trabalho de cooperação e articulação entre pares.

O que não aceitamos como alternativa às nossas propostas é a falta de alternativa. Quando não há lugar nem espaço para se debater, com verticalidade, os problemas da educação no nosso país, somos apresentados, ano após ano, com uma série de obrigações burocráticas tão absurdas quanto numerosas, que nos consomem e esgotam.

Não acreditamos num currículo onde a preocupação central é a preparação cega para os exames, onde as atividades de enriquecimento curricular oferecem aquilo que deve, obrigatoriamente, ser trabalhado curricularmente.

As AEC são isso mesmo, enriquecimento do currículo não são continuação ou substituição do mesmo. Por esse e outros motivos deveriam ter um caráter essencialmente lúdico.

No entanto, em vez de se diferenciar e articular competências, compartimentam-se conhecimentos, aprofundam-se conceitos abstratos e aumentam-se os programas tendo em vista a aplicação das Metas Curriculares. Metas essas que fazem com que, de repente, como que por artes mágicas, crianças cujo desenvolvimento biológico/cognitivo não lhes permite realizar tarefas assentes na compreensão de conceitos com o nível de abstração exigido, tenham de as executar! ■

Estarão os horários ajustados às necessidades dos alunos?

• **Pedro Santos**

|Docente do 1º CEB|

O primeiro ciclo, no contexto atual, encontra-se num processo de reformatação em que se pretende normalizar a vida escolar e estabelecer pontes com os restantes ciclos de ensino, sem respeitar as suas especificidades. Nesse sentido, que “Primeiro Ciclo” queremos enquanto país? Queremos um primeiro ciclo para “Ajudar a Educar” ou para simplesmente “Formar”? Sendo o primeiro ciclo a base para a estruturação primeira do pensamento analítico e retórico, e para o desenvolvimento do pensamento crítico, esta estanquidade das disciplinas “fechadas” em horas fixas cria hiatos de insucesso que se propagam nos restantes ciclos de ensino. Assim, o horário dos alunos está em completo desajustamento com as necessidades e ritmos dos mesmos. Não seria melhor, o período da manhã ser para aprendizagens curriculares e o período da tarde para atividades de enriquecimento curricular e terapias, ficando o aluno com 20 horas semanais com o Professor Titular de Turma, permitindo a normalização da vida de todos?

Esta situação faria com que o enriquecimento curricular e as terapias dos alunos com necessidades educativas pudessem ser frequentados sem ser à custa das atividades curriculares, pois tudo é necessário em complemento e não em substituição.

Neste sentido, o número de alunos por turma também influencia de forma negativa o desenvolvimento do trabalho diário e a necessidade de acompanhar os alunos que precisam de apoios, pois as terapias e os apoios especializados sem o conseqüente trabalho de sala acabam por não ser produtivos já que o aluno não acompanha o sentir e o pulsar próprios dos ritmos de sala de aula. Isto acontece porque está ausente e, quando regressa, o contexto não permite a sua inclusão imediata.

Em conclusão, todos os aspetos da vida do primeiro ciclo são um contínuo complexo e articulado, e a discussão da sua organização não pode ser feita ponto a ponto, como o MEC quer, mas vendo a perspetiva total onde quando se mexe num, se altera a matriz global, criando caos e incertezas em todos, o que se reflete nas tensões que se vivem dentro e à volta da Escola. ■

Que Escola traz a municipalização?

• **Pedro Santos**

|Docente do 1º CEB|

Vivemos num país que mete medo, mas se há coisa que mete mesmo medo é a municipalização da educação pois encerra em si tudo: horários, número de alunos por turma e vencimentos.

Um orçamento municipal, se se levar adiante, o que penso quererem, terá de gerir todas as valências locais no futuro: segurança, saúde, educação, justiça, etc.

Se todas estas valências forem geridas pelas câmaras municipais, com cada vez menos recursos financeiros, esta gerirá de acordo com situações pontuais: há crime, investe-se na polícia em detrimento da saúde; há problemas na saúde, retira-se da educação; há problemas na educação, retira-se da segurança e da saúde; e assim por diante.

Quer isto dizer, nunca haverá uma área dita “boa” porque nunca haverá uma política contínua de investimento

nem um desenvolvimento contínuo de cada área.

A municipalização da educação será a precarização do trabalho e de colocações de caráter dúbio, bem como a mudança clara na relação laboral pois quem deve um “favor” estará sempre preso a esse “favor” e ao caciquismo que lhe permitiu ter o trabalho. E de medo em medo, de favor em favor, será diminuída a nossa posição e capacidade de intervenção, pois poder reclamar e lutar por direitos pedagógicos dos alunos estará vedado, acabando com a Escola de Valores e Princípios de Abril. Então, como poderemos trabalhar a cidadania se seremos nós próprios, professores, então, amordaçados?

Como se pode ajudar o espírito crítico se aquilo que transparecermos para os alunos é a sua antítese, seres acrílicos?

A municipalização, para mim, é o fim da Escola Pública porque será só(!) um local de “boys” e “girls” que se portam bem. ■

Notas para uma reflexão

• **Olga Saúde**

|Direção do SPGL|

Temos sentido nos últimos anos e principalmente neste último um “afastamento”, um “mal-estar” na participação nos Órgãos que regem a Escola, no seu dia a dia, devido à grande quantidade de trabalho, que a todos nos é pedido. As fronteiras do “ser professor” foram e estão seriamente abaladas, pois fazemos “papéis” para tudo e de tudo.

E para quê? Qual é o retorno? Quantas serão as escolas que se reveem neste modelo?

Em setembro passado, com o aparecimento dos Despachos 7 e 7-A, o 1º Ciclo foi definitivamente abanado, numa estrutura, já por si frágil, instituída pelos decretos e leis anteriores. A participação e representatividade ficaram confinadas ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Geral.

Os Agrupamentos de Escolas trouxeram-nos ilusoriamente uma ânsia de querer tudo, que rapidamente se traduziu e traduz, de não ter quase nada. Assim:

- se ganhámos integração, talvez tenhamos perdido autonomia;

- se ganhámos participação, talvez tenhamos perdido voz de ação.

Será necessário portanto retomar a participação efetiva dos professores do 1º Ciclo, na gestão das escolas, contrariando o atual modelo que em vez de nos apro-

ximar, nos está afastar cada vez mais da tomada de decisão, naquilo a que por lógica temos direito.

Congratulo-me com a medida do revogável modelo de gestão e direção das escolas, apresentado na proposta de resolução. Mas será que o preconizado anteriormente para os Conselhos Locais (ou Municipais) de Educação se adequa hoje?

Bastará recusar e cito “que as matérias relacionadas com o exercício da profissão docente, nomeadamente os salários, concursos, avaliação de desempenho, poder disciplinar, organização e funcionamento das escolas, sejam transferidos para os municípios”? Pois! Todos nós sabemos que não. Os factos e a “História” do ensino dizem-nos que não.

Mas como reverter esta situação, num tempo de participação diminuta, num tempo de desconhecimento e vivência de lutas, num tempo de afastamento dos professores ao movimento sindical?

Num “jogo” entre a centralização do MEC e a descentralização via Conselhos Locais de Educação, ou outra forma de apresentação, o que é certo, é a vulnerabilidade deste grau de ensino.

Seja qual for o modelo, a luta terá de passar por uma representatividade efetiva dos professores do 1º Ciclo. Portanto, sejamos, nós capazes de lutar por essa Escola Pública. ■

É preciso mudar o país para mudar as escolas

• **Ana da Conceição Lopes**

|Delegada Sindical|

Por todas as razões, temos que ajudar a situação do nosso país a mudar! É dentro e fora da escola, é na nossa vida pessoal! É este o sentimento dos colegas com quem vim a esta conferência, é o meu sentimento!

Sou filha de pai emigrante, cresci sem o sentir perto de mim! Sofro e sei que muitos de vós e muita gente deste país sente o mesmo! Sofro pelo que me está a acontecer agora com os meus filhos ao saírem da universidade! Vão ter que sair como quase todos os

outros!

Estudar não chega! Aprender não chega! Ter competências e ser bom profissional é necessário, mas não chega!

Para além do trabalho louco, da falta de autonomia, da precariedade dos concursos que atiram professores, com dezenas de anos de serviço, para centenas de quilómetros de distância de suas casas, das terríveis penalizações dos que, mais do que legitimamente, se querem reformar, para além de tudo isto é a forma como somos tratados! É o clima de medo e de prepo-

tência que se instaurou nas escolas!
Hoje, cada um está reduzido à sua individualidade. Cada professor está nas mãos dos pais, dos diretores de escola, das ordens trazidas pelos coordenadores nomeados, dos próprios alunos, “*pois se algum se lembrar de inventar não importa o quê*”, a palavra do professor tem cada vez menos valor!
Já compreendemos que a situação nas escolas só irá mudar, quando o país der a volta por inteiro.
Já fizemos manifestações com centenas de milhar e

precisamos de voltar a elas!
Precisamos de nos unir com outros sectores da sociedade! É uma unidade que se constrói. É por isso que defendo que a FENPROF ajude a realizar a unidade com todos os outros sindicatos e centrais sindicais para a mobilização nacional em torno daquilo que toda a oposição hoje rejeita, e votou contra na Assembleia da República: são os cortes orçamentais na Escola Pública e em todos os serviços públicos, os já efetuados e aqueles que estão anunciados. ■



Coadjuvação ou pluridocência?

• **Patricia Palma**
ISPZSI

Em setembro último a Gestão do Mega Agrupamento onde leciono tentou implementar um sistema de pluridisciplinaridade, assente numa lógica de permuta disciplinar entre docentes, o que provocou um prolongado e acedo debate. As primeiras e principais interrogações eram simples: seria este sistema benéfico para os nossos alunos? Teria esta modalidade repercussões positivas no trabalho que desenvolvemos? Pesados os prós e os contras, optou-se por não avançar com a experiência. E porquê? Na minha opinião porque se gerou o consenso que iríamos espartilhar o currículo, iríamos truncar a relação educativa com os nossos alunos e que seria mais um contributo para nos esquecermos que trabalhamos numa faixa etária em que o desenvolvimento psicossocial das crianças não se coaduna com uma elevado número de adultos cuidadores. Diversos estudos longitudinais demonstram que crianças provenientes de contextos sociais considerados de risco que encontram no meio social onde se encontram inseridos adultos aos quais se conseguem vincular tendem a não reproduzir esses comportamentos. Nesses estudos, os professores são a classe mais apontada como fator decisivo para se evitar essa reprodução social. O tempo que cada docente dedica aos seus alunos

não é um fator de menor importância neste processo e se cada professor apenas se ater a uma disciplina, onde haveria o tempo para conhecer cada criança, onde existiria o espaço para ela nos poder dizer, por exemplo, que ontem não jantou e hoje ainda não tomou o pequeno-almoço?

A infância não pode ser encarada como na idade média, onde se considerava que a mesma terminava aos sete anos. Não podemos ver os nossos alunos como adultos em miniatura, como “gavetas” vazias que convém encher com matérias completamente estanques e desconexas. A aprendizagem nesta faixa etária deverá constituir-se como um todo, estruturada em torno de um currículo claro, mas onde permaneça uma visão inter e transdisciplinar.

Com isto não se pretende defender um professor único. Deveria ser possível a criação de coadjuvações/pares pedagógicos nas áreas onde os próprios docentes sentissem necessidade. Isso mesmo acontece no meu Agrupamento onde há diversos anos trabalho em coadjuvação com uma colega de artes. A avaliação positiva desta experiência ditou a sua permanência ao longo do tempo... Considero que essa mesma possibilidade deveria ser alargada de forma consistente a todo o país... ■

Ocupação de tempos livres e resposta social da escola do 1º Ciclo

• Manuel Grilo

Dirigente do SPGLI

Muitas vezes a FENPROF desvalorizou a ótica da resposta social da escola. Assim defendeu, e continua a defender, que as atividades de ocupação de tempos livres devem ter um caráter lúdico e decorrerem em horário pós-letivo. E com toda a razão. Mas não podemos esquecer a outra ótica, a da resposta social da escola, porque é a partir daí que muitas crianças, sobretudo as mais pobres, podem estar num ambiente seguro e com componentes educativas associadas. Sem essa componente estas crianças seriam atiradas para a rua, esgotadas que estão neste momento outras respostas possíveis, sejam elas de natureza familiar ou comunitária.

Uma das medidas emblemáticas da ministra Maria de Lurdes Rodrigues foi a criação da chamada “Escola a Tempo Inteiro” em 2006. Aí se estabeleceu a obrigatoriedade da escola pública fornecer atividades de “enriquecimento curricular” promovidas preferencialmente pelas autarquias locais e em que a escola pública do 1º ciclo tinha de estar aberta pelo menos até às 17h 30 e, no mínimo, durante 8 horas diárias. O elenco de atividades a fornecer incidia nos domínios do Apoio ao Estudo, do ensino do Inglês, da atividade física e desportiva, do ensino da música e doutras expressões artísticas.

A FENPROF criticou, e bem, o modo como se estruturaram as Atividades de Enriquecimento Curricular em especial nos primeiros anos. Sem grande preparação (para ser mais rigoroso, sem nenhuma preparação) a implementação desta medida redundou numa tremenda confusão, desestruturando o horário letivo em muitas escolas, com atividades no meio ou no princípio das aulas, fatiando o horário e, não menos grave, estabelecendo a **confusão** entre o que era curricular e o que era de “enriquecimento curricular”. Quanto aos chamados tempos livres foram simplesmente atirados para a chamada “Componente de Apoio à Família” (CAF) sempre que ela existia. Convém não esquecer que, fruto do desemprego docente, muitos dos técnicos contratados para as AEC eram ou são professores. E um professor ensina! O que redundou em que os tempos que eram, bem ou mal, chamados de “livres”, passaram a ser de aulas de uma “coisa” chamada de enriquecimento curricular. Que comporta obrigatoriamente

as disciplinas de Inglês e de Educação Física e várias outras a escolher de um rol legalmente estabelecido.

Se no caso da Educação Física o programa do 1º Ciclo continua a ter a componente “Expressão e Educação Físico-Motora” a que todos os professores continuam obrigados já em relação ao Inglês a situação é muito diferente. Vários estudos e pareceres, em que avulta o do Conselho Nacional de Educação, apontam para a vantagem da integração de uma língua estrangeira no currículo do 1º Ciclo. Uma língua estrangeira só pode ser do currículo e tem de ser para todos. Não esqueçamos que a inscrição nas AEC é facultativa e, por conseguinte, não é para todos, o que tem vindo a criar situações de desigualdade intoleráveis.

Resta aos alunos o tempo da CAF. Mas não se pense que mesmo nesta altura as crianças podem dispor livremente do seu tempo. Em muitas escolas, esta Componente de Apoio à Família significa mais um conjunto de atividades embora, diga-se em abono da verdade, já não se encontrem obrigadas a um currículo estruturado.

No meio de tudo isto, a Escola do 1º Ciclo cumpre com uma resposta social, necessária às famílias, hoje praticamente indispensável para permitir o trabalho de homens e mulheres.

Quanto aos tempos livres das crianças é outro assunto. Deixaram quase literalmente de os ter. Enclausurados no mesmo espaço escola durante 10 e 11 horas (por vezes mais) restam-lhes os intervalos. Durante o resto do tempo circulam entre atividades, aulas, novamente atividades, novamente aulas como se de um adolescente do 3º ciclo se tratasse. E não é verdade. Têm 6, 7, 8 e 9 anos. Têm direito a brincar.

É pois necessário, diria mesmo imprescindível, a clarificação entre o que tem de pertencer ao currículo, que todas as crianças devem ter condições de aprender, e o que não é do currículo e que deve revestir um caráter lúdico num tempo e num espaço, sempre que possível, evidentemente, diferentes do da escola.

Não rejeitamos que a escola tem de responder a necessidades sociais das famílias mas aqui afirmamos que isso não pode ser conseguido à custa da escolarização forçada das crianças num mesmo espaço e durante períodos absolutamente excessivos. ■

Saúde e Segurança no Trabalho

• **Maria Deolinda Martin**

Dirigente do SPGL



Foto: Jorge Caria

Todos os dias, sabemos pela comunicação social que estamos expostos a mais um perigo, todos os dias a nossa vida pode sofrer um rude golpe como consequência das condições, ou falta delas, em que a vivemos! Já não é a primeira vez que abordo esta temática dentro de iniciativas da FENPROF, infelizmente penso que também não será a última!

Estarão a pensar, mas afinal que é tu queres? Eu respondo, quero o que todos e todas querem, uma vida melhor! Pois... mas para isso ser verdade, teremos que exercer a nossa vida profissional em melhores condições de trabalho!

As “notícias” foram recentemente assaltadas com a informação de que, numa secretaria de estado, cerca de 2 dezenas de funcionários e funcionárias estariam com cancro, em virtude da exposição prolongada ao amianto. E eu pensei logo: há mecanismos na lei laboral que, a serem utilizados, certamente poderiam ter prevenido esta situação. Falo-vos das equipas de Saúde e Segurança no Trabalho, das SST. Estas equipas existem para identificarem a perigosidade e riscos nos locais de trabalho, para apresentarem diagnósticos e propostas para a sua resolução, existem porque se sabe que a permanência continuada num local com deficiências, tem consequências graves quer ao nível da saúde física quer ao nível da saúde mental. Nas nossas escolas nada é feito neste âmbito! A maioria de nós nem nunca ouviu falar destas equipas!

Mas porque vos falo eu delas? Quantos e quantas não deram aulas em salas com tanta humidade que as paredes estavam cobertas de bolor, em salas cujo arejamento deficiente as torna um frigorífico no inverno e um forno no verão, em salas cuja iluminação obriga

ao recurso permanente da luz elétrica? Todas estas condições repercutir-se-ão inexoravelmente na nossa saúde: na voz, na vista, nas tendinites...As equipas de SST têm formação adequada para acompanharem e intervirem nestas situações. E porque nós professores precisamos delas para podermos também provar cientificamente os prejuízos que o exercício da nossa profissão provoca na nossa saúde, precisamos de os articular com relatórios médicos, para que se chegue à identificação do elevado *stress* e desgaste que esta profissão provoca em nós! Precisamos de ter uma lista de doenças profissionais para que muitas das faltas que damos tenham a justificação e cobertura corretas: a doença profissional impede que os tratamentos sejam pagos pelo trabalhador ou trabalhadora, cobrem legalmente as ausências ao serviço, estando estas protegidas e não tendo quaisquer repercussões na carreira, podem em casos extremos justificar a saída para a aposentação antecipada!

Mas mais do que acompanhar a doença profissional, a melhor consequência seria a prevenção, a correção de situações para que se evitasse a continuada exposição aos riscos! Num tempo em que tanto ouvimos falar de poupar, pouparíamos centenas de milhões de euros porque cerca de 4% da riqueza produzida é consumida em custos de ausências ao trabalho, tratamentos, reabilitação...e, porque temos direito a ter uma velhice com qualidade, a uma velhice que não fique refém dos graves prejuízos na saúde provocados pelas deficientes condições em que exercemos a nossa atividade profissional, temos a obrigação de ser felizes! Para isso, mãos à obra: vamos trabalhar para que as SST sejam de facto realidade, vamo-nos organizar para a identificação das nossas doenças profissionais! ■

APOSENTAÇÃO

• Manuel Micaelo

Dirigente do SPGLI



Foto: Jorge Caria

As posições da FENPROF encontram-se definidas, constando dos documentos aprovados no seu oitavo Congresso, realizado na Figueira da Foz, em 2004. Nele se aprovou, por unanimidade, uma posição em que se afirma a exigência de *"negociação e aprovação de um regime específico que permita a aposentação de todos os educadores e professores quando completam os 30 anos de serviço"*, precisamente como forma de responder positivamente ao *"elevado desgaste físico e psicológico que é provocado nos profissionais pelo exercício continuado da actividade docente"*, permitindo que os professores trabalhem em condições de elevada qualidade até aos últimos anos da sua vida profissional", tendo como base as resoluções e recomendações internacionais, designadamente as aprovadas pela UNESCO, sobre a situação profissional do pessoal docente que reconhecem este desgaste e recomendam a aprovação de medidas excepcionais.

As alterações impostas nas condições para a aposentação foram aplicadas de forma inexorável, sem qualquer respeito pelas justas expectativas de quem, ao longo da sua vida profissional, cumpriu com o contrato estabelecido e viu, de um momento para o outro, sem qualquer atenção às especificidades do exercício da profissão docente, alterarem-se todas as expectativas profissionais e pessoais, alargando, em muitos

casos, em mais de dez anos o tempo de atividade profissional!

Estas medidas atingiram todos os docentes mas, em particular, aqueles que trabalharam e trabalham em regime de monodocência!

Atualmente, aos docentes que lecionam em regime de monodocência, não enquadrados na Lei 77/2009, aplica-se o regime geral da aposentação (40 anos de serviço e 66 de idade), regulado pela Lei 52/2007, com as alterações introduzidas pela Lei nº 66-B/2012, recentemente agravadas pela maioria PSD/CDS, com a Lei 11/2014.

Estas sucessivas alterações deixaram de contemplar as especificidades do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, a 4.ª Conferência Nacional do 1.º Ciclo do Ensino Básico defende a aprovação de um regime transitório que preveja, para os docentes que exercem ou exerceram funções em regime de monodocência, uma bonificação de tempo de serviço, para efeito de aposentação até 20%.

As alterações aos regimes de aposentação configuram uma violação do princípio da confiança e uma quebra de contrato. A 4ª Conferência Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico reafirma as posições assumidas no 11º Congresso da FENPROF quando afirma a necessidade de lutar:

- *Pelo reconhecimento do carácter de elevado desgaste físico e psíquico da profissão docente e, conseqüentemente, reduzir a idade e os anos de serviço*

necessários para a aposentação com cálculo de pensão completa;

- Pelo direito à aposentação antecipada aos docentes com 30 ou mais anos de serviço e 55 ou mais de idade, revogando as disposições de agravamento da aposentação antecipada.

Infelizmente, o atual contexto não é (ainda) nada propício a conseguirmos inverter esta situação.

Ninguém está à espera de conseguir que o Ministério das Finanças ceda (já) nestas propostas. Temos de continuar a lutar para, com futuros governos, conseguir obter melhores condições de aposentação para todos os docentes.

Assim, sem prejuízo das posições de princípio da FENPROF, e para minorar a barbaridade que neste campo existe atualmente, não poderemos deitar fora outras propostas que ao longo do tempo defendemos e apresentámos ao ME:

. No 8º Congresso foi decidido que *"até à aprovação desse regime específico [30 anos de serviço], a consagrar no quadro da carreira docente, a FENPROF defende a consagração de uma situação excepcional que permita aos docentes, nos últimos anos do seu exercício, o desempenho de funções diferentes das que, de forma continuada, desempenharam ao longo de todo o seu percurso profissional"*.

. O 10.º Congresso Nacional dos Professores exigia que *"faseadamente, seja determinado que o direito à aposentação em regime completo se adquire aos 60 anos de idade ou, no máximo, 40 de serviço. Contudo, que a partir dos 36 anos de serviço os docentes possam aposentar-se, com direito a regime completo, mantendo durante 4 anos, para esse efeito, os descontos para a Segurança Social"*.

. Nas propostas para a Revisão do ECD, em 2009, afirmava-se: *"Todavia, tendo em consideração a actual situação, (...) a FENPROF admite, de imediato e para vigorar durante um prazo a negociar, que o regime de aposentação voluntária estabeleça os 36 anos de serviço, independentemente da idade, como requisito para a aposentação completa"* e que *"os docentes que o pretendam possam, a partir dos 34 anos de serviço, optar pelo exercício de outras funções educativas até ao limite dos 36 anos de serviço"*. Em coerência com a posição de princípio defendida, propunha-se que os professores e educadores interessados possam entrar em situação de aposentação a partir dos 30 anos de serviço, ficando, contudo, a descontar, para todos os efeitos, como se continuassem em situação profissional activa. Neste caso, o valor da pensão seria calculado ano a ano de acordo com os descontos efectuados. Assim, aos 30 anos de serviço seria apenas no valor de 5/6 da pensão completa. Anualmente, a pensão deverá ser actualizada de acordo com o tempo de serviço entretanto completado, até se atingir o valor integral da pensão aos 36 anos de serviço.

. No 11º Congresso, no Programa de Ação, a FENPROF reclamava: *a dispensa da componente lectiva*

nos últimos anos da carreira (...); a criação de um regime específico de aposentação (...) e exigia a possibilidade de aposentação completa aos 36 anos de serviço.

Já em 2005 a FENPROF reafirmava que as profissões não são todas iguais, seja no âmbito da Administração Pública ou no sector privado.

A designada 'uniformização' dos regimes de aposentação consubstancia, efetivamente, uma profunda iniquidade: não é justo tratar da mesma forma situações que são de natureza diferente e obrigar os professores a trabalhar até aos 65 ou, agora, 66 anos de idade (o que, para muitos, significa exercer a atividade docente durante mais de 45 anos), retirando a professores e alunos o direito a condições condignas de ensino e de aprendizagem.

Notas finais

- Em 2005 o Governo de Sócrates fez coincidir a idade de aposentação voluntária com a obrigatória (65 anos). Passos Coelho foi mais longe, acrescentou-lhe 1 ano. Ou seja, os docentes do pré-escolar e do 1º CEB não podiam exercer senão até aos 65 anos. Agora só se podem aposentar depois dos 66. Critérios de ordem pedagógica desapareceram e ficaram só objetivos economicistas que, aliás, têm vindo a marcar toda a ação governativa na área da Educação e do Ensino.

Se não conseguirmos alterar esta legislação, nos próximos anos não se aposentará praticamente ninguém no 1º CEB. E isso terá consequências graves, não só porque durante perto de uma década não haverá entrada de docentes, mas também terá consequências na qualidade educativa.

- Para demonstrar – se necessário fosse – o enorme corte que tem havido nos valores das aposentações, trago aqui um exemplo. A um docente do 1º CEB que se aposentou em 2013 com 34 anos de serviço e 57 de idade foi-lhe atribuída uma pensão de cerca de 2300€ ilíquidos. Um docente que, agora, seja aposentado com mais tempo de serviço (34 anos e meio) e a mesma idade, terá de o fazer com a aposentação antecipada com penalização. Neste caso o valor ilíquido da pensão seria de 664,21€!

- Uma sugestão (notícia do Jornal Público, de 27/3/2014): se militares, PSP, GNR e PJ, por serem considerados corpos especiais continuam a reformar-se aos 60 anos de idade, apesar da "lei da convergência" obrigar aos 66 anos, por que não voltarmos a atirar com o barro à parede e reivindicarmos, enquanto corpos especiais, o mesmo?

Socorram-nos dos estudos, nacionais e internacionais que demonstram que o exercício continuado da docência provoca um elevado desgaste físico e psicológico nos educadores e professores, que se reflete na qualidade das práticas pedagógicas e, por consequência, na própria qualidade do ensino e vamos à luta. ■

1º CICLO: QUE IDENTIDADE?

• **Rafael Tormenta**

Direção do SPNI

Quando nos referimos a monodocência entendemos que um só professor assegura todas as áreas curriculares. Assegurar não é sinónimo de lecionar Curriculum1 significa corrida, ou caminho. De acordo com Tadeu da Silva, o currículo tenta definir o que os alunos devem ou não aprender e a cada “modelo” de ser humano correspondem tipos de conhecimento e de currículo. Estamos habituados: cai governo, cai currículo, sobe governo, sobe currículo. “Sem os ministros / O trigo crescerá para baixo em vez de crescer para cima”. Bertolt Brecht

O professor do 1º Ciclo tem na sua identidade o privilégio de garantir as aprendizagens essenciais ao desenvolvimento integral de quem frequenta a Escola pela primeira vez, cidadãos para quem ele, durante quatro anos, cria, como nenhum outro, a imagem original da Escola e o trilho sobre o qual o senso comum garante à boca cheia: “Uma boa Primária é tudo”.

Defendo a monodocência para o 1º Ciclo, pois entendo que o grupo etário com que se trabalha carece de uma figura de referência, uma imagem de pertença. Sustento também que nenhuma criança deveria entrar para a escola sem ter 7 anos, em prol do sucesso escolar para todos.

Cada turma é uma realidade. O professor titular, atendendo no contexto do agrupamento, define com os seus colegas de departamento, a equipa pedagógica para aquela turma. Acompanhados pelo “seu” professor, os alunos devem lidar com outros profissionais que aprofundem outras matérias, problemas identificados, carências que cada agrupamento gere no seio da sua autonomia.

Numa primeira instância, a equipa pedagógica será composta pelo professor titular de turma – que estará mais horas com os alunos, trabalhando todas as áreas, porque é um especialista generalista e ainda por outros docentes do 1º Ciclo, do mesmo estabelecimento ou de outro, dentro do agrupamento; pode haver troca de professores do 1º Ciclo em determinados pontos do programa, porque um é PEB de Português-Inglês e outro é PEB de Ciências-Matemática ou porque um fez individualmente qualquer formação e há que aproveitar mais-valias. Esta equipa Pedagógica de

primeira instância seria composta essencialmente por docentes de 1º Ciclo competentes, responsáveis e detentores de um saber próprio de que não devem abrir mão.

Numa segunda instância, a equipa poderá então integrar um grupo de outros professores para reforçarem aulas ou de expressão musical, ou de matemática, de fora ou de dentro do agrupamento, de outro nível de ensino, mas sempre em tempo curricular e sempre em articulação com o professor titular de turma que faz depois uma ligação, dando continuação ao projeto, seja em que aula for: expressão musical, português, matemática. Uma série de outros docentes poderá enquadrar a equipa a este segundo nível, segundo as necessidades da turma.

Numa terceira instância, uma série de outros profissionais poderá depois estar presente de formas diversas em todo este processo, na primeira, na segunda ou numa terceira instância, ou mesmo só em termos de retaguarda. Estes técnicos (psicólogo, assistente social, técnico de apoio psicossocial, enfermeiro, etc.) poderão estar mais disponíveis se contratados pelo agrupamento ou através de parcerias. O aparecimento dos centros escolares favorece esta dimensão.

Defendo assim a autonomia relativa para a organização do currículo no 1º Ciclo. Quando falo em níveis ou instâncias das equipas pedagógicas quero dizer que cada agrupamento define o que é melhor para si e de forma multi ou pluridisciplinar; interessa que os alunos trabalhem em projetos em que todos os conhecimentos interajam.

Os docentes do 1º Ciclo podem bem levar os seus alunos ao contacto com as Expressões Artísticas - assegurar e não lecionar. É um mito quando dizemos que não sabemos cantar nem tocar - todos temos CD, sacamos músicas no telemóvel; todos podemos ler um poema e recitá-lo... Também se aprende a ler quando se canta uma canção, descobre-se a escrita se se quer pôr um balão num desenho animado que vai “falar” ou se se quer usar a Playstation3, ou um simples PC. Assimila-se matemática ao tirar medidas a uma estante, a somar maçãs para o almoço da cantina, ou a distribuir materiais para as aulas de educação física. Não digo novidades. Tudo se interliga nesta vida. Não quero separar as Expressões Artísticas do resto



Foto: Jorge Caria

das disciplinas do trabalho do docente do 1º Ciclo, porque esta integração é um marco na história dos professores do 1º Ciclo. Gardner diz que: “as inteligências não são coisas que possam ser vistas ou contadas: são potenciais (...) que serão ativados ou não, dependendo dos valores de cada cultura, das oportunidades nela disponíveis e das decisões pessoais feitas pelos indivíduos ou pelas suas famílias, professores e outros.” E pergunto:

- Quem conhece a criança que frequenta o 1º Ciclo, nas suas várias vertentes culturais e lhe pode, da melhor forma, fornecer oportunidades de desenvolvimento?

- Se as Inteligências Múltiplas se estendem pelos campos linguístico lógico-matemático, musical, corporal-quinésico, espacial, interpessoal, intrapessoal e tantos outros — quem vai avaliar os alunos para lhes proporcionar um melhor percurso de desenvolvimento?

Eisner (2005) mostrou-nos que a criatividade é uma capacidade comum a todos, devendo por isso ser desenvolvida pela escola. Falo em Educação Artística para todos. Não só nas escolas artísticas, mas a nível da cultura geral. Não temos Teatro nas nossas escolas públicas. Não temos Dança. Quase não temos Música. E temos menos Educação Visual. A criatividade implica uma postura crítica permanente, uma constante interpelação que nunca é do agrado das formas obtusas de Poder; e não será por acaso que temos assistido nos últimos anos ao desaparecimento das expressões artísticas do ensino.

O professor do 1º Ciclo tem que ter uma identidade profissional própria. Pois ser um professor com tempo e espaço para pensar, avaliar e reformular – sempre em equipa - o trabalho realizado com os seus alunos, vale mais do que uma editora de manuais escolares que parece realizar o trabalho por nós mas nunca faz exatamente aquele de que os nossos alunos precisam. A vantagem das equipas educativas pode ser também a de recriar a identidade dos docentes de 1º Ciclo: um professor criativo, crítico, intelectual, polifacetado, com uma formação realmente superior e capaz de decidir pedagógica e cientificamente o que é melhor para os seus alunos. Por isso defendo equipas em que os docentes do 1º Ciclo decidam e não permitam que outros o façam por si. A formação inicial de professores do 1º Ciclo carece de mais unidades de aprendizagem. Para além disso, não deveria ser alvo de esquecimentos não inocentes.

Um estudo do projeto FIIP², da Universidade do Porto, sobre várias épocas da formação inicial, mostrou-nos que a importância dada na dimensão “Cultura e Sociedade” à visão transformadora da educação e do conhecimento como emancipação social é reprimida durante o Salazarismo, existe na formação de professores de forma marcante em toda a segunda metade dos anos 70, apanhando o início da década de 80 e a partir dos anos 80 é substituída por falsos ideais de despolitização e de pretensa neutralidade política. Isto não pode deixar de ser da maior importância para os professores do 1º Ciclo, sobretudo para os que se encontram presentes neste encontro. Os docentes do

1º Ciclo não carecem da assimilação de modelos completamente ultrapassados com que os seus colegas do 3º ciclo ou do ensino secundário são obrigados a trabalhar, como a organização em tempos de 45 ou de 60 minutos, com pequenos intervalos. Modelo antigo, quase com 200 anos, trazido das fábricas capitalistas onde se formatavam mentes para obedecer. Se todos os docentes dos outros níveis se esforçam neste momento por trabalhar em projetos interdisciplinares, não se justifica agora a disciplinarização no 1º Ciclo. Ao defender que um professor do 1º Ciclo acompanhe a maior parte do percurso das crianças durante quatro anos em todas as disciplinas, promovendo a integração de saberes e sendo, no fundo, um tutor, tenho claro na minha mente a necessidade absoluta das seguintes condições:

- O trabalho do professor do 1º Ciclo deve ser essencialmente de projeto e interdisciplinar: deve basear-se em atividades do quotidiano, em intervenções na escola e na comunidade e ter como conteúdos, sem prioridades de importância, a Expressão Plástica, a Expressão Musical, a Língua Portuguesa, a Educação Física, a Matemática, as Ciências Naturais, a Expressão Dramática e todos os conteúdos que possam surgir. Isto não se coaduna com exames de 4º ano. Não aprenderá mais quem ficar a decorar Gramática ou Tabuada de manhã à noite.

- Pode recorrer-se a outros professores para trabalharem projetos com os alunos interdisciplinarmente e que, eventualmente, explorem mais profundamente determinados assuntos que conhecem melhor.

- O trabalho deve ponderar-se semanalmente em equipa, com tempos de reunião determinados no horário, para aconselhamento mútuo, partilha de trabalhos e organização da troca de docentes para diferentes atividades, sempre que o entenderem, em função da formação académica ou individual. O facto de todo

o trabalho se realizar em equipa não implica que não haja um “titular / tutor” de turma.

- Todas as atividades são curriculares. As atuais AEC também têm que fazer parte do currículo. Não há conhecimento ou disciplinas que estejam à parte do currículo, ou sejam “parentes pobres”. Estas disciplinas devem ser lecionadas – como sempre – durante as horas letivas que os alunos têm. Uma coisa são horas de trabalho do professor, outras horas de trabalho dos alunos e outras horas de lazer. As AEC na Madeira podem ser um bom exemplo, nalgumas situações, em termos de organização.

- A organização (e não execução) por equipas de docentes do 1º Ciclo de atividades de tempos livres para os seus alunos (carências sociais a que é preciso dar resposta antes que outros o façam de forma desastrosa) – exige que haja superintendência de quem é realmente competente em termos pedagógicos. Mas que seja claro que estas laborações não podem sobrecarregar os horários dos professores. E que haja também o discernimento de que as crianças precisam de brincar. Não de duplicar trabalho académico. Brincar simplesmente. Em busca da sua personalidade e da sua liberdade.

- Uma vinculação dos docentes às equipas das escolas em que trabalham, à diversidade dos alunos que têm e aos meios com que se envolvem; tal só é possível com estabilidade profissional;

- A plena integração das Escolas do 1º Ciclo nas freguesias e nos concelhos a que pertencem, com aproveitamento dos espaços e dos eventos com que possam interagir: ginásios, piscinas, auditórios, festas, arraiais, cinema, teatro, desporto e outras;

- A garantia por parte do Poder Central de todas as carências prementes das escolas que as autarquias não puderem suportar, respeitando as vontades locais e encontrando soluções específicas adequadas. ■

Notas:

¹ - António Gomes Ferreira, Dicionário de Português-Latim, Porto. Porto Editora

1º período SALAZARISMO	2º período 1976-77-78-79	3º período Anos 80	4º período ESEs
Hierarquização Autoritarismo Estratificação Repressão	Dimensão transformadora da educação Democratização Social Conhecimento, fator de emancipação social Cultura de participação crítica	Modernização Competitividade Esvaziamento da dimensão ideológica Despolitização	Hierarquização Competitividade Formalismo Neutralidade política (pretensa)

² - Projeto FIIP: Formação Inicial de Professores

A Educación Primaria en Galiza

Un achegamento á situación da educación galega desde os 6 aos 12 anos

• Xesús Bermello

Confederación Intersindical Galega - Ensino (CIG-E)

Moi bo día a todas e todos os delegados a esta IV Conferencia Nacional do 1º Ciclo de Ensino Básico da FENPROF. Achégovos un forte saúdo fraternal da CIG-Ensino, un saúdo dunha organización sindical que partilla coa FENPROF dous principios básicos e irrenunciábeis e inseparábeis, a defensa do profesorado e a do ensino público. E faiño tamén partillando unha lingua común, e asumindo, como Pessoa, que a nosa patria é a nosa lingua. Vou procurar na miña intervención facer unha presentación necesariamente esquemática e, polo tanto, incompleta, do ensino primario en Galiza e, facendo fincapé no modelo de especialidades docentes. Botarei primeiro a ollada atrás moi brevemente para situar mellor o momento actual da Primaria en Galiza, retratando este presente na dicotomía entre o ensino público e o privado e na situación do ensino rural. A continuación centrareime xa nos aspectos básicos da miña intervención: o modelo de especialidades docentes e a organización docente, os principais problemas aos que facemos fronte e o negro panorama de perda de control dos centros e de desprezo permanente do profesorado por parte de que nos malgoberna. Comezamos, pois.

Unha ollada cara atrás: o ensino primario nas últimas décadas

Para entender a estrutura do ensino primario galego hai que partir dunha serie de reformas que comezan no ano 1970, aínda en plena ditadura, cando se asenta unha nova estrutura educativa que modifica substancialmente todas as etapas educativas, desde infantil ao bacharelato. Créase a Educación Xeral Básica (EXB) que abrangue desde os 6 aos 14 anos, dividida en tres ciclos: o inicial (6 e 7 anos), o medio (8, 9 e 10 anos) e o superior (11, 12 e 13 anos).

A EXB estivo vixente plenamente até o ano 1990, no que se aprobou a LOXSE, que non se implantou na súa totalidade até 1995. Esta nova lei provocou un cambio importante ao separar o 3º ciclo do ensino primario e levalo parcialmente para o secundario, deixando o 6º curso en primaria. Así, xa con esta deno-

minación, a educación primaria, pasou a ter tres ciclos que son os que manteñen na actualidade: 1º (6 e 7 anos), 2º (8 e 9) e 3º (10 e 11). Seis cursos, por tanto, fronte aos catro do sistema portugués.

Até o 2013 houbo outras leis xerais que modificaron algúns aspectos importantes do sistema educativo, mais mantendo inalterábel a estrutura do ensino primario. A actual reforma, que entrará en vigor en setembro de 2014 e que se implantará en Primaria na súa totalidade no curso seguinte (2015-16) fai desaparecer os ciclos, pon en grave perigo a aprendizaxe da educación artística e musical, dá un maior peso á relixión e introduce probas externas aos centros (en 3º e 6º cursos) para controlar o traballo dos docentes, marcar o alumnado e os propios centros nun ranking que pode ter efectos demoledores e para controlar por completo os currículos e o propio sistema educativo.

Como é hoxe o ensino primario galego?

Ensino público, ensino privado

A inmensa maioría dos centros que imparten ensino primario en Galiza son de titularidade pública (dependentes da Xunta de Galiza, o goberno autónomo galego). Representan un 74% do total das aulas, fronte a un 24% de centros privados concertados (isto é, sostidos con fondos públicos) que pertencen maioritariamente a congregacións relixiosas, e un 2% de centros privados sen axudas públicas. Porén, esta distribución non é homoxénea, e así, nas grandes cidades o alumnado escolarizado no ensino privado está en cifras moi próximas ao que se escolariza en centros públicos. O que é unha demostración que a empresa privada só se asenta onde hai negocio. Esta dupla rede de centros sostidos con fondos públicos (os de xestión pública e os subvencionados) crea un enorme problema ao ensino público, debido á aposta da socialdemocracia española primeiro e da dereita con máis forza despois por desviar fondos públicos incrementando o investimento na privada.

Ensino urbano, ensino rural

Galiza, como a maior parte dos países europeos, viviu

xa desde mediados do pasado século un proceso de desprazamento de poboación do medio rural ás cidades. O desmantelamento de servizos tamén se viviu no ensino. A creación de agrupamentos en centros escolares produciuse no rural galego e nas vilas na década dos anos 70 e principios dos 80 do pasado século, coa creación de grupos escolares de educación infantil e primaria. A partir de aí o proceso foi paulatinamente reducindo o número de escolas rurais. As escolas unitarias, aquelas cunha única aula e dúas como máximo, ficaron só co alumnado de infantil (3 a 5 anos) ou con este e co do 1º ciclo de Primaria (6 e 7 anos).

Existe, desde os anos 90, unha modalidade de centros agrupados que inclúen non só infantil e primaria, mais tamén catro cursos de secundaria obrigatoria. A súa creación respondeu, na maior parte dos casos, a presións caciquís municipais e non a un deseño ordenado dunha auténtica rede educativa no rural.

Tamén na década dos 90 creáronse os CENTROS RURAIS AGRUPADOS (CRAS), organizativamente un só centro mais coas aulas dispersas por diferentes núcleos rurais. A unión destas escolas supuxo a chegada de profesorado especialista itinerante para todas as escolas (música, educación física, inglés, educación especial), mantendo un docente permanente en cada escola que imparte o resto das materias. Na práctica dotou dunha mesma oferta educativa a este alumnado ao respecto do que se escolariza en colexios grandes, aínda ben que non dispón de instalacións comúns (ximnasio) ou de ofertas complementares (comedor). Na actualidade hai en Galiza 27 CRAS, cun número de escolas unitarias agrupadas entre 4 e 10 en cada un. E fican aínda pola volta de 132 escolas unitarias individuais que escolarizan alumnado de infantil, tendo marchado a maioría do de Primaria para os grupos escolares das vilas.

O ensino no medio rural é un dos principais damnificados por todos os gobernos, porque o seu abandono non reponde só ao desprezo ou menor protección da educación, senón pola falta de políticas que defendan o medio rural no seu conxunto.

Entremos agora no interior dos colexios. E vexamos ao profesorado.

A especialización do profesorado

Unha característica esencial do ensino primario en Galiza é a existencia de mestres e mestras especialistas. Todo o alumnado de ensino primario ten como mínimo nas súas aulas os seguintes docentes (nos seis cursos de Primaria)

- un mestre xeneralista, tamén chamado de Primaria. Este docente imparte con carácter xeral: matemáticas, lingua galega, lingua castelá, ciencias sociais e naturais e plástica.
- un de Educación Física.

- un de Ensino Musical.
 - un de Inglés.
 - Nos centros de 6 ou máis aulas tamén hai un especialista de Francés, mais na práctica case non existe alumnado que elixa o francés como lingua estranxeira e polo tanto este docente ocupa o lugar dun xeneralista.
 - Hai tamén outros especialistas nos colexios de Primaria:
 - nos centros de 4 ou máis unidades hai un especialista de Pedagogía Terapéutica, para a atención de alumnado con necesidades educativas específicas.
 - nos centros de 15 ou máis unidades hai un especialista de Audición e Linguaxe, para atender ao alumnado con dificultades ou trastornos da linguaxe.
 - nos centros de 12 ou máis unidades existe un orientador, mestre preferentemente con titulación en Psicología ou Pedagogía, exento de docencia e que coordina a orientación educativa do alumnado, sendo responsábel de, por exemplo, a detección precoz de dificultades de linguaxe ou do asesoramento ao profesorado na implantación de adaptacións curriculares, reforzos educativos e acción tutorial.
 - Ademais, en todos os centros hai profesorado de relixión. Estes docentes non son funcionarios. Reciben o seu salario da Xunta mais son propostos pola igrexa católica (hai tamén uns poucos evanxelistas e de relixión musulmá). Estes docentes só poden dar aulas de relixión mais desde hai uns anos a Xunta, coa oposición da CIG-Ensino permitiu que realizase outras funcións, mesmo formar parte do equipo directivo. Nós defendemos que a relixión non ten cabida no ensino público e, polo tanto, debe ser retirada do currículo oficial e das nosas aulas.
- Por suposto, naquelas escolas que teñen menos aulas das citadas, es atención ao alumnado con NEE ou non existe con carácter xeral ou faise con profesorado especialista de comparte varios centros.

A distribución das materias nas 25 horas é a día de hoxe a seguinte:

	1º CICLO		2º CICLO		3º CICLO	
	1º curso	2º curso	3º curso	4º curso	5º curso	6º curso
Lingua castelá e literatura	4	4	4	4	4	3
Lingua galega e literatura	4	4	4	4	4	3
Lingua estranxeira	2	2	3	3	3	3
Educación artística	2	2	2	2	2	2
Educación física	2	2	2	2	2	2
Matemáticas	5	5	4	4	4	4
Cofecemento do medio natural, social e cultural	5	4	5	4	5	4
Relixión	1	2	1	2	1	2
Educación para a cidadanía e os dereitos humanos	-	-	-	-	-	2
TOTAIS	25	25	25	25	25	25

Todos os docentes teñen a obriga de impartir 25 períodos lectivos, 5 cada día da semana. Teñen tamén a obriga de permanecer outras 5 horas semanais no centro para tarefas de coordinación didáctica, atención a pais e nais, reunións claustrais, etc.. No ano 2007 conseguimos un suceso histórico, ao reducir esta cifra a 21 horas, dando un paso cara a unha demanda histórica do noso sindicato: un único corpo docente cos mesmos dereitos laborais, de infantil ao bacharelato. O profesorado de ensino secundario impartía naquela altura con carácter xeral 18 períodos lectivos que podían chegar a 20. Aquel acordo supuxo crear máis de 1000 postos de traballo no país e introducir cambios importantes no traballo no ensino primario, ao desligar o horario do profesorado do do alumnado e potenciar moitas tarefas non lectivas.

Mais a vaga de recortes e agresións ao ensino público (como a todo o sector público e as clases populares) que iniciou o actual goberno da dereita española na Xunta de Galiza, unha vez que volta ao poder no ano 2009, supuxo anular aquel acordo e voltar aos 25 períodos lectivos. Este horario implica que a maioría dos docentes dispoñen dunhas horas semanais nas que teñen que desempeñar outras funcións senón completan o seu horario: reforzos educativos, apoio en educación infantil, facer gardas (é dicir, ficar ao dispor da dirección do centro para cubrir ausencias doutros compañeiros, que poden prolongarse días ou até dúas semanas), etc..

A especialización do profesorado do ensino primario é algo fundamente asentado no ensino galego e no conxunto do Estado español. Está directamente relacionada cos importantes cambios introducidos no sistema educativo español nas diferentes leis educativas. A propia mobilidade do profesorado duns centros a outros mediante os concursos de traslados faise por especialidades. E os exames de ingreso ao funcionariado docente son igualmente por especialidades.

O proceso de especialización desenvolveuse en paralelo aos cambios introducidos na formación universitaria dos mestres e mestras.

- Até os anos 70 a formación do profesorado era única: formábase a un docente que ía ser o único mestre dunha aula de ensino primario.
- Nos anos 70 nas Escolas Universitarias de Maxisterio comezan a diversificar a formación. Créanse as especialidades (Ciencias Humanas, Ciencias, Filoloxía Preescolar, Educación Especial..) Porén, todos recibiamos unha parte importante de formación común, xa que o obxectivo era que puidésemos ser docentes xeneralistas do alumnado de 6 a 10 anos, reservando a especialización para a impartición dos cursos superiores, de 11 a 13 anos.
- Nos anos 90 téndese nos plans de estudos universitarios a adaptarse xa á especialización tamén nos ciclos iniciais de Primaria con especialidades nas universidades galegas como: Infantil, Primaria, Audición e Linguaxe, Pedagogía Terapéutica, Educación Física e Inglés
- Os actuais Graos de Mestre, adaptados ao chamado Plan Boloña, supoñen un cambio importante, ao



Foto: Jorge Cairá

ficar só dous Graos: Mestre en Infantil e Mestre en Primaria, o que rompe a relación mantida nas últimas décadas entre a formación universitaria e as especialidades dos mestres no traballo. Non sabemos, nesta altura, como vai evolucionar a formación do profesorado especialista dentro da primaria, mais cabe a posibilidade de que, dentro da orientación privatizadora e mercantilista deseñada pola UE no Plan Boloña acabemos con cursos post-grao ou mestrados para poder impartir docencia naquelas especialidades diferentes de Primaria ou Infantil (ben esixidas como requisito ou como valoradas como mérito).

Os ciclos en primaria

A reforma educativa que entrará en vigor no curso que vén implica un cambio fundamental no ensino primario coa eliminación dos ciclos e algúns cambios na distribución do horario dos que aínda non temos coñecemento. Sabemos que hai intención de incrementar as horas de matemáticas con carácter global no Ensino Primario, mais iso é imposible no 1º ciclo e difícil no 2º. Sabemos tamén que a educación artística (plástica e música) corre perigo pola irrupción dunha nova materia curricular denominada Valores Cívicos, introducida para contentar á cúpula da igrexa católica. Tamén se poderían ver afectadas as ciencias sociais e naturais. En calquera caso, non se agarda absolutamente ningún cambio positivo.

Algo fundamental no traballo docente en Primaria nas últimas décadas é a coordinación do equipo que traballa en todo o centro e especialmente en cada ciclo. Para iso hai reunións mensuais de coordinación dos

docentes de cada ciclo. Non son, con todo, os únicos órganos de coordinación: alternando por semanas hai reunións do departamento de normalización lingüística, o equipo de actividades complementares e extraescolares, a comisión de coordinación pedagóxica ou o departamento de orientación.

Todo isto tamén vai sufrir cambios coa reforma que temos ás portas, xa que como dixen, suprimense os ciclos. O ciclo en Primaria ten até hoxe un carácter básico: o profesorado xeneralista promociona obrigatoriamente co seu alumnado, manténdose dous anos como titor. O alumnado non pode repetir no 1º curso do ciclo e o no 2º curso deberán facerse as correccións curriculares precisas para conseguir a súa promoción ao ciclo seguinte. Todo isto vai mudar, e non para ben.

Os recortes e a perda de calidade. Ratios e agrupamentos

As principais eivas do ensino primario en Galiza, moitas delas xa de longo percorrido, víronse agravadas polas políticas de recortes destes últimos 5 anos. Hoxe nas cidades e áreas próximas o principal problema, xunto cos redución drástica de fondos e a redución de profesorado é a masificación das aulas. A ratio máxima é de 25 alumnos. Mais nesta cifra non se computa o posíbel alumnado repetidor e a cifra pode incrementarse até 27 para acoller novo alumnado fóra de prazo. Ademais, a existencia de alumnado con necesidades educativas específicas non implica unha redución de alumnado por aula como demandamos desde a CIG-Ensino.

Pola contra, o principal problema nas pequenas vilas e no medio rural é o agrupamento nunha mesma aula de alumnado de diferentes cursos. Así, non é raro atopar nunha mesma aula alumnado de dous, tres ou catro cursos diferentes. Mesmo a mestura de alumnado de infantil e primaria é frecuente. Só no caso de que exista no grupo alumnado de infantil de 3 anos a ratio non poderá superar os 20 alumnos. En caso contrario poderá ser idéntica á dun grupo ordinario.

A redución de postos de traballo no ensino público (uns 2.500 nos últimos 4 anos) implicou que moitos mestres de ensino primario impartan docencia en máis dun centro, ou que impartan materias das que non son especialistas, amosando unha das debilidades deste modelo cando quen goberna non ten escrúpulos para atacar a calidade do ensino público.

A perda da democracia interna. A desautorización do profesorado

O goberno dos centros foi perdendo progresivamente desde mediados dos 90 o grao de democracia interna na toma de decisións que gañara na década anterior. As reformas educativas, tanto do PSOE como do PP, con máis dureza no caso do partido conservador, fo-

ron reducindo a participación do profesorado na toma de decisións, convertendo os dous órganos de goberno dos centros, o Claustro de Profesores e o Consello Escolar (no que participan representantes da comunidade educativa) en meros órganos consultivos.

Só o compromiso dalgúns equipos directivos coa xestión democrática permite que haxa centros nos que a dirección non é unha simple correa de transmisión do poder político.

O golpe final ven de darllo esta última reforma do actual goberno español. A dirección do centro, que xa hoxe é electa por unha comisión entre profesorado que mesmo pode ser alleo ao centro, vai ser, na práctica, nomeada a dedo pola administración. Poderá establecer requisitos e méritos para acceder a postos docentes ou rexeitar a incorporación de profesorado interino. En resumo, as competencias máis importantes que até hoxe tomaban os órganos colexiados trasladanse á dirección.

E por último, ao poder político reaccionario non lle chega con reducir a capacidade do profesorado gobernar democraticamente os centros. Tamén fixa unha auténtica carreira de obstáculos en todo o sistema educativo comezando polo ensino primario. As probas externas ao centro, as “reválidas”, serán deseñadas polo goberno español, usurpando as competencias dos gobernos autonómicos e desprezando o profesorado, que cumprirá un papel de monitor ou preparador de probas. Será profesorado alleo ao centro quen avalíe unhas probas que se centrarán nunha parte do currículo que o goberno decida, limitando a nosa capacidade educadora, a nosa autonomía profesional, a nosa liberdade de

cátedra. No ensino primario farase unha proba idéntica en todo o Estado no 3º curso de ensino primario (8 anos) e outra en 6º (12 anos). Non terán carácter eliminatorio, como si o terán na secundaria e no bacharelato, e o alumnado poderá promocionar aínda que non as supere, mais ficará marcado persoalmente no seu paso ao instituto. Igual de marcado que ficará o colexio e o seu profesorado. Na política do mundo ao revés, os centros que que participen en programas de calidade educativa (por tanto, aqueles que obteñan bos resultados porque partan de mellores condicións académicas e socioculturais do seu alumnado) poderán ter mellor financiamento.

Remato. O ensino, como a sanidade e o sistema público de pensións que cobran os nosos xubilados, ou como en Portugal denominades reformados, son o bocado que queren levar á boca os poderes económicos internacionais, o capitalismo voraz. E iso só se consegue privatizándoos. Tal e como comecei, sabede que en Galiza, como vós aquí en Portugal, como noutros países do mundo, como moitos os que defenderemos incesantemente o ensino público. E farémolo desde os seus alicerces, desde o ensino primario, peza fundamental da formación dos que terán que seguir nesta loita.

Adiante coa CIG-Ensino. Adiante coa FENPROF. Viva o ensino público! ■



Desigualdades em Portugal e no Mundo

Joaquim Jorge Veiguinha

Num artigo publicado na revista francesa *Express* de 2/12/2013, Robert Reich, ex-secretário do Trabalho da primeira Administração do Presidente Clinton, defende que “os norte americanos devem partilhar a riqueza”, pois no país do Tio Sam “quatrocentos indivíduos possuem tanto como os cento e cinquenta milhões de americanos menos ricos”. Por sua vez, numa entrevista ao número de Janeiro/Fevereiro de 2014 da revista britânica *New Left Review*, o economista francês Thomas Piketty, autor de um livro recentemente publicado, “O Capital no século XXI”, chega à conclusão, a partir da organização de uma gigantesca base de dados, de que a taxa de remuneração do capital, no decurso dos séculos, tem sido superior à taxa de crescimento do PIB mundial, excetuando o século XX, apesar da segunda metade dos anos 70 deste século serem assinalados

pela retoma da tendência dominante¹. Esta evolução revela claramente que a concentração da riqueza nas mãos de alguns poucos e, em particular, o elevado peso das heranças e das formas improdutivas do sobreproduto – na época pré-industrial e, em parte, ainda nos primórdios da época industrial, as rendas fundiárias, atualmente, no século XXI, as rendas e mais-valias financeiras, que substituem as precedentes – é a característica dominante da expansão do capitalismo. Particularmente preocupantes são as projeções do autor para o século XXI. Se a tendência dominante não for invertida, Piketty estima um decréscimo do PIB mundial em contraste com um incremento da taxa de remuneração de capital, ao contrário do que sucedeu na época da primeira industrialização (1700-1820 e 1820-1913), o que terá como consequência fundamental a insustentabilidade do capitalismo em democracia, pois a fração do produto que retornará aos trabalhadores será cada vez menor

em contraste com a remuneração de um capital cada vez mais improdutivo e oligárquico que, no limite, deixará de investir e criar emprego, apropriando-se de toda a riqueza produzida. Os dados referidos por Robert Reich já apontam precisamente neste sentido.

Este prólogo, que exige uma reflexão aprofundada, pode-nos servir de introdução ao tema das desigualdades sociais em Portugal que, infelizmente, confirmam a tendência assinalada por Thomas Piketty. Segundo dados do INE², a taxa de risco de pobreza, equivalente a 60 % do rendimento mediano, após as transferências sociais, atingiu 24% da população em 2011. Os desempregados registam a maior taxa de risco de pobreza, 38,3%, seguidos dos jovens entre os 0 e 17 anos, 21,7%, e dos aposentados, 15,8%. As famílias com crianças dependentes têm uma taxa de risco de pobreza de 20,4% maior que a dos agregados familiares sem crianças com 15,2%. Sem as transferências sociais, que estão a diminuir cada vez

mais, esta taxa atingiria em Portugal quase metade da população, mais precisamente 45,4%.

O rendimento mediano, que era de 4994 euros anuais em 2009 e 416 euros mensais em 2009 reduziu-se para 4904 euros e 400 euros, respetivamente, em 2012. Apesar disso, a taxa de risco de pobreza aumentou. Paradoxalmente, o nivelamento por baixo dos rendimentos da classe média assalariada – os estratos médios e mesmo uma parte dos estratos altos desta classe começaram a alinhar-se pelos estratos mais baixos – melhorou o índice de Gini. Este indicador varia entre 0 e 100. Quanto mais próximo de 100 estiver o seu valor, mais desigual é a repartição da riqueza. Assim, no período antes da crise este índice era 36,1, enquanto em 2013 – dados da OCDE – se situava em 34,4. Resultado enganador, já que, para além de ser consequência da uniformização declinante dos rendimentos da classe média assalariada que, assim, se tornaram relativamente menos desiguais, mas menores em termos absolutos, tem como contrapartida uma maior polarização social, já que, como confirma o estudo do INE, a diferença entre os rendimentos dos 10% mais ricos e os dos 10% mais pobres aumentou. Cada vez mais em Portugal se consolida uma oligarquia parasitária que vive de rendas financeiras e imobiliárias, um capitalismo ‘rentista’ que é o principal obstáculo ao desenvolvimento da inovação tecnológica, do investimento e do emprego. Um outro estudo do INE que incide sobre o tecido empresarial português³ demonstra-nos que entre 2008 e 2012 houve uma quebra generalizada do investimento, do emprego e do volume de negócios nas empresas de todas as dimensões – micro, pequenas, médias e grandes – do setor não financeiro: em termos médios, as reduções foram de 53,6%, 15,75% e 15,85%, respetivamente. Se excetuarmos os ramos da energia, água, agricultura e pescas, todos os outros ramos de atividade do setor não financeiro registaram neste período um crescimento negativo de 6% do Valor Acrescentado Bruto a preços de mercado (VABpm), indica-

dor que mede a riqueza gerada anualmente, com particular destaque para o setor da construção, com uma quebra de 19,5%, enquanto o setor financeiro registou apenas uma diminuição de 4%. Apenas as sociedades exportadoras, que constituem 5,5% do total, mas são já responsáveis por 20,5% do VABpm, registaram rendibilidades positivas. No entanto, estes valores não compensam a destruição generalizada do emprego e a queda brutal do investimento. Não é difícil de perceber que as exportações não são a pedra filosofal que nos permitirá sair da crise, já que, ao contrário da estratégia do governo centrada na contenção da procura interna, verifica-se que não apenas o peso das que registam uma composição médio alta caiu de 10,3% para 6,8% entre 2000 e 2012, mas também, no ano passado, 63,4% do total tem uma composição baixa e médio baixa⁴. Além do mais, o país precisa de importar bens de equipamento que não produz para poder aumentar o investimento e o emprego e, a prazo, poder elevar a composição tecnológica das próprias exportações. As ‘alternativas’ governamentais são a reiteração de um modelo centrado nas rendas imobiliárias e financeiras que conduziram ao atual desastre. Prova disso é, antes de tudo, a hipertrofia do turismo, um dos ramos que contribui para alimentar as rendas imobiliárias. Segundo um estudo do Conselho Mundial do Turismo (WTTC)⁵, o contributo do turismo em Portugal é muito superior ao da Europa e do Mundo: 5,8% contra 3,1% e 2,9%, respetivamente, ultrapassando o da Itália (4,2%), país que dispõe de uma parte considerável do património estético mundial. Tal se deve ao processo de desindustrialização em curso. O Governo, apesar da sua aposta nas exportações, continua a ser um dos seus principais promotores. Ficamos a saber que um estrangeiro que aplicar 500.000 euros numa propriedade imobiliária de luxo, mesmo que não crie um emprego, efetua um ‘investimento’, que lhe dá um visto ‘gold’, diversamente do que acontece na Holanda em que só obtém uma autorização de residência se inves-

tir 1250 milhões de euros em empresas nacionais. É esta a via para promover a inovação tecnológica, a melhoria das qualificações da população e do investimento produtivo? Certamente que não. Eis a razão pela qual é necessário mudar de Governo para mudar de política. ■

Cada vez mais em Portugal se consolida uma oligarquia parasitária que vive de rendas financeiras e imobiliárias, um capitalismo ‘rentista’ que é o principal obstáculo ao desenvolvimento da inovação tecnológica, do investimento e do emprego.

Notas:

1 - Para análise dos gráficos e da base dados consulte-se: piketty.pse.ens.fr/en/capital21c

2 - As Pessoas_2012[1].pdf – AdobeReader, disponível no link ‘Publicações’ no portal do INE (www.ine.pt).

3 - Ept_2012*[1].pdf – AdobeReader. Disponível no link “Publicações” do portal do INE.

4 - DN, 23. 02. 14

5 - Público, 24. 03. 14

25 de Abril sempre!

Professores participaram nas comemorações populares do 25 de abril

O SPGL juntou muitos docentes nas comemorações populares do 25 de abril, nomeadamente no desfile em Lisboa. Com partida do Marquês de Pombal e chegada ao Rossio muitos foram os professores e educadores presentes neste desfile.

O SPGL regista com enorme satisfação que os docentes da área da grande Lisboa compreenderam o profundo significado das comemorações deste 40º aniversário da revolução libertadora e responderam de forma muito positiva ao apelo que lhes foi endossado. ■



Fotos: Jorge Caria

VISITA GUIADA AO FORTE DE PENICHE



Foi no passado dia 16 de abril. Por iniciativa do Departamento de Professores e Educadores Aposentados, 50 professores visitaram a prisão política que funcionou no forte de Peniche, numa visita guiada por Domingos Abrantes, que nela esteve detido. Na visita participou também o presidente da Câmara Municipal de Peniche.

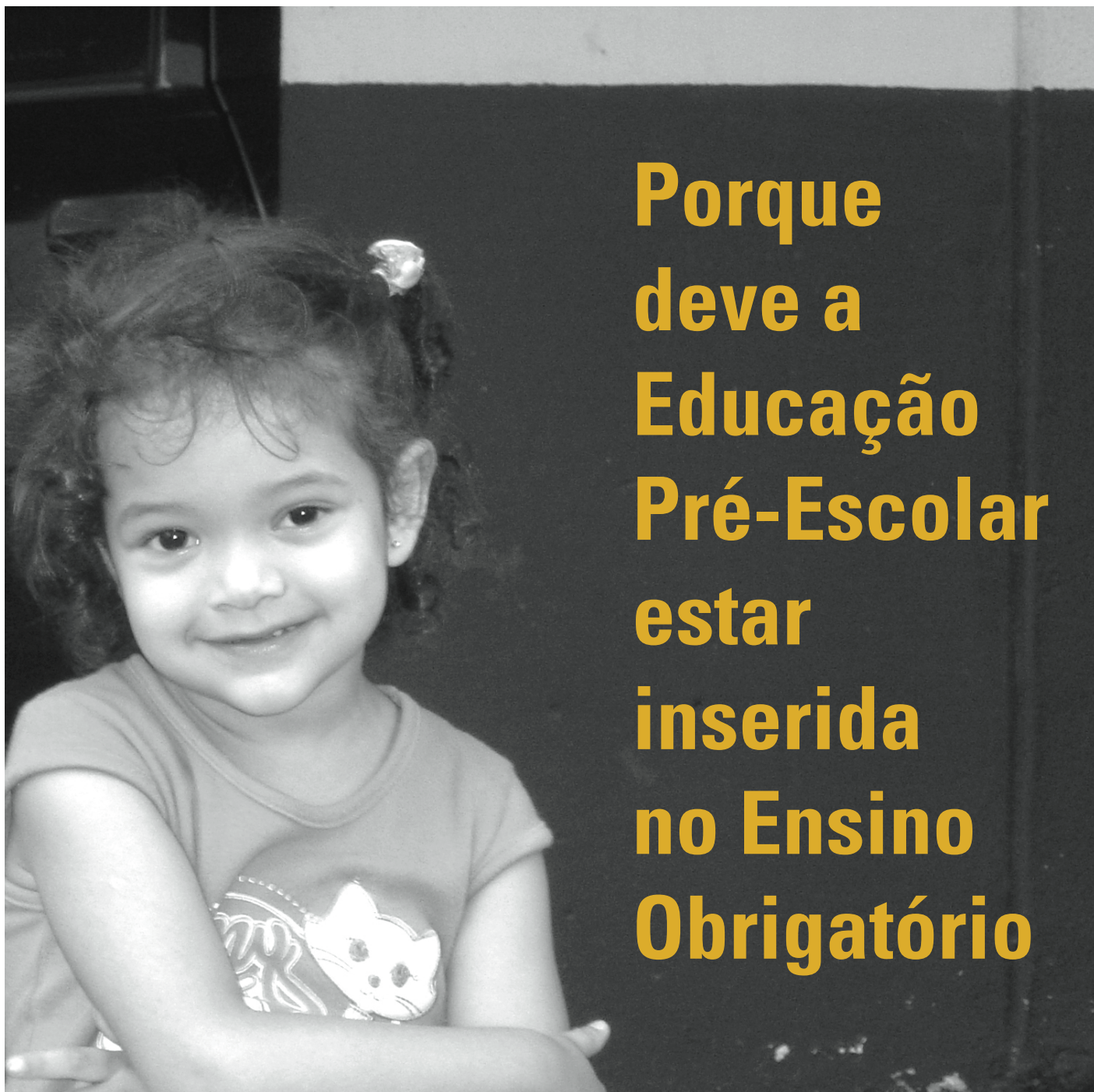
A visita ao forte/prisão terminou com um espetáculo musical de Pedro Branco e Rogério Cação. ■



Foto: Paulo Machado

EM DEFESA DOS DIREITOS LABORAIS!

No dia 8 de abril, a União de Sindicatos de Lisboa (USL) promoveu uma manifestação de dirigentes e ativistas sindicais entre o Saldanha e o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, na Praça de Londres, em Lisboa. O tema central das intervenções foi a denúncia da persistente e continuada derrogação dos direitos laborais, de que a inacreditável proposta de facilitar os despedimentos sem justa causa, com diminuição significativa das indemnizações, recentemente anunciada pelo governo, é a última “novidade”. Foi ainda focada a degradação que o governo está a impor na negociação dos contratos coletivos, procurando “extinguir” os contratos existentes. ■



Porque deve a Educação Pré-Escolar estar inserida no Ensino Obrigatório

Foto: Fábio Iglesias

Isabel Branco Pires
Dirigente do SPGL

Em 1998, no Congresso de Braga, a FENPROF reivindicou pela 1ª vez a escolaridade obrigatória a partir dos 5 anos.

A Lei-Quadro nº 5/97 considera a Educação Pré-escolar a primeira etapa da educação básica e refere como objetivo da rede nacional contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola (?) e para o sucesso na aprendizagem.

Ainda hoje é do senso comum que a Educação Pré-escolar é um complemento à família, tal como era a educação escolar antes de se tornar obrigatória, também esta era entendida como um complemento da ação educativa da família. Este pensamento informal e ingênuo do ponto de vista científico, parte de uma observação acrítica da realidade, contamina reflexões e atuações de agentes sociais dos mais variados setores e com diversos níveis de

responsabilidade.

Em relação à Educação Escolar já há muito que se entendeu que a família por si não conseguia assegurar às crianças esse complemento educativo de que elas precisavam.

Todo o desenvolvimento científico e as práticas pedagógicas nos demonstraram que também as crianças mais pequenas têm necessidades próprias e que só têm lugar em contexto apropriado, isto é, acompanhadas por pro-

fissionais com formação especializada, chamados em Portugal - Educadores de Infância, capazes de uma intervenção direta e indireta em espaços e com materiais organizados de forma intencional.

Também em 1997 foram publicadas as “Orientações curriculares para o Pré-Escolar” que permitem sistematizar e organizar a planificação das atividades no Jardim de Infância, mas que não podem ser consideradas currículo. Atualmente foram introduzidas normas que incumbem o Educador de Infância a apresentar uma avaliação concreta dos seus alunos, tal como nos outros níveis de ensino.

É regulamentada pela tutela, de forma inadequada, de quem pouco sabe da autêntica realidade deste nível de educação.

O Educador de Infância atua diretamente estimulando a criança a pesquisar e explorar, encorajando a autoavaliação, permitindo repetições para passar ao domínio, alternar entre materiais estruturados e não estruturados, apoiando e encorajando o jogo simbólico, ouvindo a criança e deixando-a decidir.

Quando a criança está a brincar, o Educador sabe identificar com bastante precisão as aprendizagens que está a fazer, sendo capaz de descriminá-las e especificá-las: vocabulário, leitura, matemática, ciências, etc.

Também atua indiretamente na forma como organiza o espaço, o material que utiliza e como o dispõe, tudo isso reflete uma intencionalidade pedagógica. Sabemos que quando o aluno entra na sala de aula, já tem uma cultura própria e é detentor de algum conhecimento obtido através de processos de seleção e adaptação e assim a aprendizagem deverá ser entendida como um processo de construção, dependente do conhecimento prévio que gera novo conhecimento.

A aprendizagem não se faz pela memorização mas sim pela interpretação da informação e o conhecimento não é independente de quem o constrói.

As teorias de Vigotsky, investigador da psicologia com importantes implicações pedagógicas, referem que toda a aprendizagem tem uma pré-história e que é necessária uma determinada maturidade para adquirir determinados

níveis de conceptualização e conhecimento. A Zona de Desenvolvimento Proximal, referida nesta teoria, que é uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre nível atual do desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas, sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes. É uma zona de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial de aprendizagem da criança.

Da psicologia do desenvolvimento sabemos que as crianças nesta idade estão no estágio pré-operatório, tal como Piaget descreveu, como fase de surgimento da função simbólica/semiótica, em que o pensamento é marcado pela capacidade de simbolização. A criança nesta idade tem um pensamento intuitivo e vai aos poucos descentrando-se, mas ainda não consegue distinguir as transformações reais e as aparentes. Está a preparar-se para o pensamento lógico, das operações concretas, próprio das crianças dos 7 aos 11 anos (estes índices são variáveis consoante os indivíduos).

Piaget sustenta uma escola ativa: porque em qualquer estágio é pela ação que a criança se desenvolve cognitivamente, precisando de realizar atividades apropriadas e as ações devem ser adequadas ao seu estágio de desenvolvimento.

A formação de Educadores de Infância tem uma história recente no nosso país, nasceu com uma pedagogia nova que não existia na maioria das Escolas Normais e devemos continuar a defender essa liberdade pedagógica. A preparação científica de que são detentores os Educadores de Infância, com as suas estratégias pedagógicas adequadas, não são percebidas por todos, é o problema do senso comum, acumulado pela deformação de base que existe na nossa cultura: o nosso sistema educativo está organizado de cima para baixo e está definido em função dos níveis esperados no ensino superior.

Os docentes, em qualquer nível de ensino do sistema educativo deviam saber como o indivíduo se construiu para po-

tenciar esse processo e não definir os objetivos de ciclo/disciplina ignorando esse crescimento, daí a importância do debate da sequencialidade entre ciclos. A posição da FENPROF é que deverá ser obrigatória a frequência da Educação Pré-Escolar o ano anterior antes de entrar para o 1º Ciclo e nunca antecipar a entrada no 1º Ciclo.

O Educador nunca prepara as crianças para o que a Escola quer, isto é, entrem bem na escola, descurando o fundamental que é, ajudar a criança a ser autónoma e a construir-se a partir das suas próprias potencialidades.

O Estado deve assumir a responsabilidade e não só contribuir (como refere nos objetivos da Lei Quadro) pela igualdade de oportunidades, tornando o último ano de frequência da Educação Pré-Escolar como obrigatória.

Para isso é necessário que sejam criadas condições humanas e físicas para a concretização deste objetivo, em prol do salto qualitativo no desenvolvimento do nosso País.

Ao Educador de Infância compete e está apto para contribuir para esta missão. ■

“Não creio até que haja vantagem em procurar acelerar o desenvolvimento da criança para além de certos limites. O equilíbrio leva tempo e o tempo é doseado por cada um à sua maneira. Uma excessiva aceleração corre o risco de romper o equilíbrio. O ideal da educação não é aprender o máximo ou elevar ao máximo os resultados, mas sim, antes de tudo, aprender a aprender.”

Piaget, 1976

Departamento de Professores e Educadores Aposentados



MARCHA

“POR ABRIL, CONTRA OS ROUBOS NAS PENSÕES”

Os Professores e Educadores Aposentados do SPGL, como sempre, estiveram presentes na luta. Desta vez uniram a sua voz às de todos os que participaram na manifestação de 12 de abril, ação nacional promovida pelo MURPI. Em Lisboa o desfile ocorreu entre a Praça do Município e o Rossio, com uma grande participação, em que os manifestantes exigiram a demissão do governo e o fim das políticas de empobrecimento.

Esta luta continua na manifestação do dia 25 de Abril e do 1º de Maio. Apelamos a que todos(as) aposentados/as se juntem a nós.

Tu sozinho não és nada, juntos temos o mundo na mão...



Para que todos os sócios aposentados possam ter acesso a uma rápida informação sindical, solicitamos que façam chegar ao sindicato os seus endereços eletrónicos atualizados para: spgl@spgl.pt

A Força de estarmos unidos: SINDICALIZA-TE



COMISSÃO NACIONAL DE APOSENTADOS
II ENCONTRO NACIONAL DE APOSENTADOS

A Comissão Nacional de Aposentados da Frente Comum da Administração Pública reafirma a sua luta determinada e convida todos os aposentados a estarem presentes no II Encontro Nacional a realizar no dia **7 de maio, das 10h30 às 16h30, no Auditório do Montepio Geral, na**

rua Áurea, 219, Lisboa, a que se seguirá uma manifestação até ao Ministério das Finanças onde entregaremos a resolução aprovada.

Depois de tantos roubos e tantos ataques aos aposentados da Administração Pública, o governo prepara já mais medidas de roubo nas pensões. É,

pois, necessário a continuação da luta com uma grande resposta na rua e no dia a dia em defesa dos seus direitos, após uma vida de trabalho.

O nosso departamento estará presente e solicita a todos os interessados que se inscrevam no direccao@spgl.pt ou pelo tlm. 960202007.

Organização

Serviços

Protocolos

Cultura

Consultório Jurídico

Aos
SÓCIOS

Contacte-nos



SPGL
SINDICATO DOS PROFESSORES
DA GRANDE LISBOA

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

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

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

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

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

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

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

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

Direcção Regional de Santarém

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

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

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

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

Direcção Regional de Setúbal

●**Setúbal**
Rua Dr. Alves da Fonseca, 5 - 2º
2900-218 Setúbal
Tel: 265228778 Fax: 265525935
setubal@spgl.pt

●**Barreiro**
Rua Marquês de Pombal, 40 - r/c
2830-336 Barreiro
Tel: 212079395 Fax: 212079388
barreiro@spgl.pt

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



I Maria do Mar Pereira I

Fazendo Género no Recreio



O livro **Fazendo Género no Recreio: a Negociação do Género em Espaço Escolar**, da autoria da socióloga portuguesa Maria do Mar Pereira, venceu o Prémio Internacional para o Melhor Livro em Investigação Qualitativa (2010-2014). Este prémio é atribuído ao livro publicado em espanhol ou português nos últimos 5 anos que fez o mais importante contributo para o desenvolvimento da investigação qualitativa em todo o mundo. Maria do Mar Pereira receberá o prémio na 10ª edição do Congresso Internacional de Investigação Qualitativa, que decorrerá na Universidade de Illinois (EUA) em maio de 2014.



Em memória de Aristides de Sousa Mendes

A 6 de abril de 2014, o Departamento da Cultura e o Departamento dos Professores e Educadores Aposentados do SPGL participaram no cordão humano à volta da casa de Aristides de Sousa Mendes, na Casa do Passal, em Cabanas do Viriato. Ali estiveram 47 docentes que, 60 anos após a sua morte, a 3 de abril de 1954, honraram a memória do Diplomata português que durante a II Guerra Mundial, em 1940, salvou mais de 30.000 vidas da perseguição Nazi, ato considerado como a maior ação de salvamento empreendida por uma só pessoa. Assim, ajudámos a divulgar o “Ato de Consciência” de Aristides de Sousa Mendes e contribuimos para pressionar as entidades responsáveis a desenvolver e executar o projeto de recuperação da sua Casa do Passal, em Cabanas de Viriato, que, por falta de meios, se encontra numa situação de ruína iminente.

No âmbito desta iniciativa o SPGL organizou ainda, no dia 3 de abril, na sua sede, um colóquio-debate com a presença da Dra. Irene Pimentel e, em Tondela, no dia 5 de abril, tivemos a oportunidade de debater a vida e o ato de “desobediência” deste diplomata numa sessão em que nos foi apresentado pela sua realizadora, Priscilla Fontoura, o documentário “estou vivo graças a Aristides de Sousa Mendes” e onde pudemos contar com a presença dos organizadores do Cordão Humano à volta da Casa do Passal, que nos contaram como nasceu e se desenvolveu esta ideia bem como o seu objetivo principal: **converter a ruína numa casa de cultura e memória.**

«**Fazendo Género no Recreio**» é um livro pioneiro feito por uma jovem socióloga e feminista, Maria do Mar Pereira, que decidiu pôr os pés a caminho, entrar numa escola, vivê-la por dentro e desvendar uma realidade pouco ou nada tratada nas escolas portuguesas: o género enquanto construção social e como as diferenças e estereótipos se materializam e vão consolidando nos relacionamentos de jovens estudantes. Neste caso, raparigas e rapazes de uma turma do 8º ano de uma escola de Lisboa, a que Maria do Mar chamou de “Escola Azul”.

Ao aventurar-se numa escola portuguesa encontrou as barreiras de entrar numa instituição ainda muito pesada e fechada sobre si mesma – a Escola. Aliás, ao frequentá-la durante um determinado período do ano lectivo, logo se apercebeu que ela, Maria do Mar Pereira, não se encaixava no seu quotidiano. Nem sequer o computador a tinha previsto. Não era professora, nem aluna, nem auxiliar de acção educativa. Maria do Mar Pereira era uma visitante. Até a forma de tratamento – “tu” ou “você” – reflectiu alguma ambiguidade e desconforto sobre o lugar e o papel da Maria na hierarquia das relações dentro da Escola. Igualmente desconfortável para o corpo docente, o facto de alguém de fora estar a assistir a aulas, embora por outro lado preciosa para tomar conta de uma parte da turma!

E que dizer dos territórios ocupados na escola? Alguém que não frequenta a Sala de Professores, mas convive no Recreio, no Refeitório, na Sala dos Alunos, no Ginásio, na Biblioteca com alunas e alunos, dificilmente encaixava num dos “tipos” de pessoas que frequentam a escola.

Também para as alunas e alunos daquele 8º

ano da Escola Azul, Maria era um “bicho” estranho. Mais velha que elas e eles, mas ainda muito jovem e muito próxima até na forma de vestir, a aproximação foi-se fazendo mas não foi imediata. Ela era “uma ganda cusca” porque estava sempre a questioná-los, a desafia-los a ir mais longe na reflexão sobre o que diziam e faziam.

«**Fazendo Género no Recreio**» é um livro que tem logo no prefácio um “manual de instruções” sobre como pode ser lido, tendo em conta os diversos públicos-alvo a que se destina. Como professora, segui as instruções da Maria e foi com muito interesse que o li. É um livro muito acessível, legível e agradável de ler. Maria do Mar Pereira quis com este livro divulgar a sua investigação, partilhá-la e levar-nos a reflectir sobre os estereótipos, as rotinas instaladas, as diferenças de comportamento de raparigas e rapazes, que levam a que se naturalize que as raparigas são cuscas, mas os rapazes curiosos. Os comportamentos considerados tipicamente femininos ou tipicamente masculinos levam a que um determinado traço considerado normal e até saudável nos rapazes – a curiosidade – e eu acrescento nos rapazes cuja masculinidade não revele “ambiguidades”, passe a defeito tipicamente feminino – a cusquice.

«**Fazendo Género no Recreio**» é um livro muito importante e inovador. Questiona-nos e ajuda-nos a desconstruir práticas e rotinas da Escola que queremos democrática, inclusiva, não sexista e progressista.

Obrigada Maria do Mar pelo teu trabalho e também pelo teu livro que hoje aqui divulgamos na sede do SPGL. ■

Almerinda Bento

[Apresentação do livro no SPGL, outubro 2013]

Sobre a Fundação

ARISTIDES DE SOUSA MENDES

Realmente, eu desobedeci, mas a minha desobediência não me desonra.



■ Maria do Carmo Vieira
Comissão Executiva da FASM

A Fundação Aristides de Sousa Mendes (FASM) foi criada em 2000 e o seu património – a Casa do Passal – foi adquirido por intervenção do Estado, especificamente do Ministério dos Negócios Estrangeiros, com a adesão da Família. Nos seus Estatutos, releva-se como objetivos primordiais, nomeadamente no Artigo 4º, «a realização, promoção e patrocínio de acções de carácter cultural e educativo adequadas à divulgação e defesa dos Direitos Humanos, tomando por referência a acção de Aristides de Sousa Mendes», com destaque explícito para «a cooperação com instituições nacionais e internacionais no apoio aos refugiados» e, no Artigo 27º, relativo à Casa do Passal, espaço intimamente ligado ao gesto humanitário de Aristides de Sousa Mendes, «a sua recuperação, com vista à instalação da sede da Fundação, base das suas actividades permanentes,» correspondendo «a uma elementar homenagem à memória de Aristides de Sousa Mendes e de Angelina de Sousa Mendes». Durante a recente avaliação das Fundações, esteve em perigo a continui-

dade da FASM, mas o empenho de amigos e familiares foi determinante e a 12 de Setembro de 2012 tivemos a certeza de que o nosso trabalho fora recompensado. Com a eleição de novos órgãos e a alteração dos Estatutos, aprovados, em definitivo, em Fevereiro de 2014, e nos quais, como é natural, se manteve o essencial da sua missão, a Fundação Aristides de Sousa Mendes iniciou um novo percurso e ainda que debilitada financeiramente não descurou, entre outras situações, o seu Plano de Actividades. O apoio desde logo manifestado por inúmeras instituições, a que recorremos para a concretização das iniciativas planeadas, e de que se destacam a Câmara Municipal de Carregal do Sal, o Centro de Estudos Judiciários, a Fundação Calouste Gulbenkian, o Centro Cultural de Belém, o Centro Nacional de Cultura, a Câmara Municipal de Lisboa, a Antena 2 e o jornal Público, entre outros, tem sido crucial.

Referir a nobreza do «acto de consciência» do Cônsul de Bordéus é salientar forçosamente dois verbos, usados pelo próprio ao descrever a situação dramática que determinou o severo castigo de que foi alvo: «re-

sistir» e «desobedecer». Na verdade, há momentos em que é forçoso resistir e desobedecer se queremos honrar os valores humanistas herdados, por educação e por cultura civilizacional. Foi essa atitude que, paradoxalmente, valeu ao então Cônsul de Bordéus: «a pena de um ano de inactividade com direito a metade do vencimento da categoria, devendo em seguida ser



Aristides de Sousa Mendes, 1940

aposentado» (Decisão de Salazar, a 30 de Outubro de 1940), aposentação essa

que, aliás, nunca aconteceu. E, no entanto, Salazar, que o puniu, soube cinicamente tirar proveito, a nível internacional, do que não fizera e determinara que não fosse feito (Circular 14). Não é a alma de um herói, mas a de um justo a que se expressa em carta dirigida ao Bastonário da Ordem dos Advogados, Dr. António Sá Nogueira, a 19 de Fevereiro de 1945: *Em 1940, achava-me eu em Bordéus no desempenho das funções consulares, quando se deu a queda da França. Este acontecimento, quase no começo da guerra, foi precedido de circunstâncias verdadeiramente dramáticas que emocionaram o mundo inteiro. [...] O que foram esses dias, não é fácil descrevê-lo, mas pode ser imaginado por aqueles que têm sentimentos humanitários e entendem que a fraternidade e a solidariedade humanas não devem ser palavras vãs. Foi nessa conjuntura que eu, [...] me vi, inesperadamente, na situação de ter de resolver, de pronto e sem hesitações, sobre a sorte de muitos milhares de pessoas que de mim imploravam aflitivamente a salvação! [...] vi-me no dilema: ou cumprir as instruções do Governo, proibitivas e draconianas, entregando os fugitivos às hostes invasoras, ou salvá-los dos horrores da guerra, cedendo ao ímpeto do coração, mas desobedecendo às ditas instruções. Foi esta última decisão que prevaleceu no meu espírito, e, apesar de saber que a minha atitude poderia acarretar-me os maiores dissabores, não hesitei um momento em me sacrificar e aos meus pela salvação de tantos milhares de pessoas!* Uma postura que continuou já em Portugal, nomeadamente em Cabanas de Viriato, na residência familiar, a Casa do Passal, conhecida por Quinta de São Cristóvão, e na qual encontraram acolhimento muitos refugiados enquanto aguardavam a sua ida para outro país. Foi essa profunda solidariedade com os que se encontravam ameaçados pela barbárie nazi, em especial os de ascendência judaica, que levou o Yad Vashem a atribuir a Aristides de Sousa Mendes a designação de «Justo entre as Nações», a

18 de Outubro de 1966. Falar na Casa do Passal é lamentar o estado de degradação a que chegou, resultado de vãs promessas de recupera-

É praticamente unânime a admiração dos Portugueses pela figura e pela atitude de Aristides de Sousa Mendes, na verdade um exemplo a reter. O cordão humano à



Casa do Passal, Outubro de 2013.

ção e de sucessivos Invernos que a foram deteriorando cada vez mais, ao longo dos anos. Por isso, orgulha-se a Fundação Aristides de Sousa Mendes do trabalho empenhado e persistente que manteve conjuntamente com a anterior Presidência do Município de Carregal do Sal (Senhor Atílio Nunes), propósitos que a actual presidência (Senhor Rogério Abrantes) mantém, e com a Direcção Regional da Cultura Centro (DRCC - Dr^a Celeste Amaro), de que resultou o êxito da candidatura apresentada por esta última instituição para a obtenção de verbas do QREN. No seguimento do processo, e de acordo com as normas comunitárias, foi aberto um concurso público, já realizado, que permitiu a escolha da empresa vencedora. É seguro que a 1^a fase das obras, abrangida pelas verbas atrás mencionadas, e que implica a cobertura e a sustentabilidade das paredes, terá início antes do Verão, estando terminada, em princípio, antes do Natal, segundo informação da Direcção Regional, a dona da obra.



volta da Casa do Passal, realizado por iniciativa de cidadãos, no dia 6 de Abril p.p., como forma de lembrar Aristides de Sousa Mendes, 60 anos após a sua morte, a 3 de Abril de 1954, testemunha o que anteriormente dissemos e por isso temos a certeza de que quando se avançar para a 2^a fase da recuperação da Casa do Passal, o que exigirá quantias avultadas, quer Portugueses quer estrangeiros, descendentes ou não de refugiados salvos pelo então Cônsul de Bordéus, serão solidários na recolha de fundos para a plena recuperação da Casa do Passal. ■



Um trabalho invisível e sem direitos

“Tudo se faz como trabalho ao domicílio (TD), as coisas mais incríveis”, porque esta modalidade de trabalho atípico e precário representa menos custos para as empresas. Esta a lógica subjacente ao TD e que foi amplamente ilustrada por Anne Marie Delettrez, no encontro em torno e “O trabalho ao domicílio, uma realidade invisível”, que teve lugar no SPGL, no Espaço António Borges Coelho, dia 26 de maio. De que aqui esboçamos uma ideia sucinta.

Entre uma profusão de fotografias (na generalidade tiradas pela própria conferencista em diferentes partes do mundo), a projeção de um vídeo pedagógico e conversa informal e profundamente esclarecedora, Anne Marie Delettrez proporcionou uma imagem panorâmica da realidade do trabalho ao domicílio, em particular no nosso país. E que, estando tão presente, é simultaneamente invisível. Quantos de nós reparam na senhora que sai de manhã, com um tabuleiro nas mãos, para entregar pastelinhos no restaurante ou no supermercado da zona?

“Disperso em todo o país, mas principalmente no Norte, no Centro do Continente, e na Região Autónoma da Madeira, vêem-se carrinhas circulando de aldeia em aldeia para *distribuir a obra* às mulheres, às vezes também a homens. Em suas próprias casas, cosem sapatos, roupa, tricotam, bordam, cozinham doces, preparam enchidos, passam a ferro, corrigem textos, redigem guias de turismo... São trabalhos pagos à peça, ao quilo, ao metro, em geral irregularmente, sem conhecerem os critérios, sem descontos para a segurança social”. Esta a apresentação, da própria Anne Marie Delettrez, ao encontro realizado

no Espaço ABC. Do enriquecedor debate realizado ressaltaram diversas questões.

Um trabalho sem direitos

“Tudo se faz como trabalho ao domicílio. As coisas mais incríveis. Paus de incenso, na Índia, enrolados por crianças, com as paredes escurecidas do pó do pau de incenso. Escovas de metal, no México. Encontramos trabalho ao domicílio em todos os setores de atividade”, disse Anne Marie Delettrez. Em Portugal, temos o calçado, confeção, tecelagem. Mas também loiça de barro pintada, azulejos, fechaduras de carro, molas de madeira, isqueiros, enraiar bicicletas...

É um trabalho sem direitos, onde a legislação existente não é, na generalidade, cumprida (acresce que Portugal não ratificou a convenção da OIT sobre o trabalho no domicílio). “O preço a pagar no trabalho ao domicílio é calculado em função do que deveria ser feito num trabalho normal na fábrica (claro que o *normal* é o padrão que define). Depois esse dinheiro é entregue ao intermediário, que fica com uma percentagem – nunca se sabe qual. Normalmente não há aumentos, há zonas em que não há aumentos há 20 anos. Passam-se

anos sem qualquer aumento do que é pago pelo trabalho. E, quando alguém reclama, o intermediário ameaça que nunca mais dará trabalho. As pessoas estão sujeitas a isto e de mãos atadas. E às vezes o intermediário torna-se amigo da família. Tem a faca e o queijo na mão. É muito complicada a situação de dependência das pessoas. São pessoas que, em geral, não têm mais que a 4ª classe, estão isoladas, nem é fácil deslocarem-se. Por isso, todo o trabalho que lá chega é bem-vindo. E agarram-se ao trabalho. E não pedem nada. Não conseguem discutir, não podem negociar.”

O exemplo da Madeira

É neste quadro que se destaca a luta – que deu frutos significativos – desenvolvida na Madeira, em defesa das bordadeiras ao domicílio. Inicialmente o sindicato era um sindicato do governo, um sindicato de homens. Em 1974 as mulheres invadiram o sindicato e decidiram que o sindicato tinha que ser dos trabalhadores. “E foram as mulheres que tomaram conta do sindicato em 74. Começaram as lutas para conquistar direitos. E, primeiro, direitos para os trabalhadores assalariados das fábricas. Depois decidiram alargar a luta aos direitos dos trabalhadores no domicílio. O que não foi fácil, porque as trabalhadoras das fábricas levantaram algumas resistências. Mas conseguiram convencer as trabalhadoras das fábricas para serem solidárias com as trabalhadoras ao domicílio”. Com esta luta foi possível conseguir uma lei especial para os trabalhadores no domicílio, na Madeira. “Aos poucos foram alcançando todos os direitos. Incluindo a reforma aos 60 anos e subsídio de desemprego, que não está na lei nacional. E uma revisão dos preços pagos por cada ponto, em cada etapa”. ■

Legislação

- **Dec. Lei 22/2014, 11/2**
Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.
- **Despacho 2929-A/2014, 20/2**
Determina as datas do teste de diagnóstico de Inglês e aprova o regulamento para aplicação do referido teste.
- **Lei 7/2014, 12/2**
Dispensa da realização da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades.
- **Portaria 30/2014, 5/2**
Identifica as unidades orgânicas de ensino da rede pública do MEC, constituídas por agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas a funcionar no ano escolar 2013/2014.
- **Portaria 44/2014, 20/2**
Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas do MEC.
- **Portaria 48/2014, 26/2**
Regulamenta os termos e a tramitação do procedimento prévio de recrutamento em situações de requalificação.
- **Deliberação 620-A/2014, 5/3**
Estabelece correspondência entre os exames nacionais de ensino secundário e as provas de ingresso na candidatura de 2014/15.
- **Despacho 3597-A/2014, 6/3**
Estabelece o calendário de exames finais para o ano escolar 2013/2014.
- **Lei 11/2014, 6/3**
Estabelece mecanismos de convergência do regime de proteção social da função pública com o regime geral da segurança social.
- **Lei 13/2014, 14/3**
Alteração à Lei 83-C/2013, que aprova o OE para 2014.
- **Portaria 59/2014, 7/3**
Fixa os termos da gestão flexível do currículo, no âmbito da autonomia pedagógica das escolas particulares e cooperativas.
- **Portaria 59-C/2014, 7/3**
Estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação e em escolas profissionais.
- **Portaria 69/2014, 14/3**
Prorroga, até 30 de junho de 2014, o prazo do Programa de Rescisões por mútuo acordo de docentes integrados na carreira do Educadores de Infância e professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- **Dec. Lei 60/2014, 22/4**
Regula o concurso extraordinário de vinculação.

ESPAÇO ANTÓNIO BORGES COELHO (Galeria SPGL)



Iniciativas próximas



O **SPGL** comemora, em **2 de maio**, os seus **40 anos**. Para os comemorar, está programado um conjunto de iniciativas, de que se destacam:

• dia 2 de maio:

abertura nas instalações da sede de uma breve exposição, retrospectiva do trabalho desenvolvido pelo SPGL ao longo destes 40 anos. Uma exposição em que se revive o processo de intervenção do sindicato na construção de uma profissão dignificada e de uma escola democrática.

• dia 8 de maio:

Conferência “O que é isto da Liberdade” no auditório 2 da Fundação Calouste Gulbenkian, às 16 horas. Com a participação de Eduardo Lourenço, António Borges Coelho e Sandra Monteiro.

Em Abrantes:

Dia 23 de maio:

“Vem Cantar Abril... Traz um Amigo Também!”
No Auditório da Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Fernandes, em Abrantes, às 21,30h. Com a participação dos Grupos: **GGCC - Grupo Guitarra e Canto de Coimbra** do Centro Cultural Regional de Santarém, **AJA FESTA** da Associação José Afonso Núcleo de Santarém. **Poesia: “As Palavras de Abril”** por Eduarda Mota e Everilde Pires.



Carreira Profissional do pessoal docente (Ensino Particular e Cooperativo)

A estrutura da carreira do pessoal docente do Ensino Particular e Cooperativo encontra-se devidamente especificada no anexo V do respetivo Contrato Coletivo de Trabalho deste sector (doravante C.C.T) daí resultando que a mesma é composta por 11 categorias correspondentes ao nível de ensino em que os docentes exercem funções e respetiva habilitação, encontrando-se cada uma dessas categorias estruturadas em vários níveis reportados a tempo de serviço prestado.

As especificidades do regime das carreiras abrangidas pelo CCT encontram-se reguladas no seu artigo 42º as quais, pela relevância que possuem, vão ser dadas a conhecer na presente rubrica.

Dispõe a referida norma que o acesso a cada um dos respetivos níveis se encontra condicionado pelo preenchimento de três requisitos: as habilitações académicas e ou profissionais, o tempo de serviço e a classificação de serviço docente da avaliação de desempenho. As regras e critérios aplicáveis a este último requisito encontram-se previstos no anexo III do CCT determinando ainda o referido artigo 42º que o seu não preenchimento pelo trabalhador, por razões que não lhe sejam imputáveis, não comporta qualquer penalização para o mesmo, considerando-se “como bom e efetivo serviço” o prestado por aquele.

No que respeita aos efeitos decorrentes da aquisição, pelo docente, de qualquer grau académico superior ou equiparado que determine uma reclassificação na carreira docente, a norma em questão vem dizer que os mesmos se produzem a partir do dia 1 do mês seguinte à data da respetiva conclusão, desde que o docente comprove o facto “em tempo oportuno” ou seja, faz-se depender a reclassificação da maior ou menor diligência do trabalhador. Tendo em conta que a expressão utilizada é extremamente vaga (“em tempo oportuno”), e logo com potencialidades para gerar situações discricionárias, dever-se-á entender que esta obrigação do trabalhador pressupõe que o mesmo requeira o documento comprovativo da habilitação adquirida, logo após a respetiva conclusão, e proceda à sua entrega à entidade empregadora imediatamente a seguir à sua receção.

Já no que respeita à obtenção de qualificações para outras funções educativas em domínio não diretamente relacionado com o exercício da função docente dispõe a mesma norma que aquela só determina a requalificação se a **entidade empregadora assim o entender**. Também neste caso se optou, para confirmar a exceção à regra,

por uma formulação passível de gerar situações discriminatórias.

Por este motivo, dever-se-á sempre exigir que o empregador fundamente devidamente a decisão que tomar sobre esta matéria para que o trabalhador melhor possa reagir àquela.

O tempo de serviço contável, para efeitos de progressão, nos vários níveis remuneratórios do pessoal docente, é não só o prestado anteriormente no mesmo estabelecimento de ensino ou em estabelecimento de ensino pertencente à mesma entidade patronal, como também o prestado anteriormente noutros estabelecimentos de ensino particular ou público. Neste último caso, e para o referido efeito, deverá o trabalhador declarar tal facto, no momento da sua admissão, e proceder à respetiva comprovação “logo que possível”. A contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira ficará comprometida relativamente ao serviço prestado no ano em que ao trabalhador tenha sido aplicada uma sanção disciplinar de multa, suspensão do trabalho com perda de retribuição ou despedimento com justa causa.

O acesso à carreira docente, com a consequente progressão nos vários níveis remuneratórios, é apenas possibilitado aos docentes que exerçam funções no ensino particular e cooperativo, incluindo os que as exerçam em mais do que um estabelecimento de ensino, em regime de dedicação exclusiva ou predominante (significa isto que, neste caso, também se encontram abrangidos os docentes que, encontrando-se em regime de acumulação de funções no ensino público, desenvolvem predominantemente a sua atividade no ensino privado). Por sua vez, o artigo 43º do CCT dispõe que a progressão nos vários níveis de remuneração da carreira encontra-se vedada aos docentes que se encontrem em regime de acumulação no ensino particular e no ensino público, o que significa que são remunerados pelo nível remuneratório base da categoria correspondente às respetivas habilitações. Esclareça-se que os destinatários desta norma são os docentes cuja atividade principal é a exercida no ensino público e que, por isso, se encontram sujeitos às limitações previstas na Portaria nº 814/2005, de 13 de setembro, que regula o regime de acumulação de funções nos ensinos público e privado.

Finalmente, aconselha-se que, para qualquer esclarecimento adicional relacionado com esta matéria, deverão os associados do SPGL contactar o respetivo serviço de Apoio a Sócios. ■

1.º Maio

Lutar para Mudar

de Política e de Governo

Abril e Maio de novo

com a Força do Povo!



EMPREGO • SALÁRIOS • CONTRATAÇÃO COLECTIVA • SERVIÇOS PÚBLICOS

Martim Moniz/Alameda - 14H30