



ESCOLA informação

Digital

| nº 5.jan.2015 | 

SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA - SPGL

**Vamos DERROTAR
a MUNICIPALIZAÇÃO
da EDUCAÇÃO**

Dossier

Transição entre ciclos de ensino



Marques, Fernando Pereira
Cultura e Política(s),
 Âncora Editora,
 Lisboa, 2014.

Este livro de Fernando Pereira Marques, em boa hora publicado nos tempos de desencanto que correm, lança-nos desde logo um desafio: poderemos considerar cultos os guardas dos campos de concentração alemães e os oficiais da SS que eram melómanos e amantes da música clássica, ou mesmo Hitler que apreciava Wagner e Bruckner ou Goering colecionador de pinturas roubadas a particulares e a museus nos países ocupados, ou ainda escritores como Céline, antissemita e apoiante do nazismo? Afinal, o que entendemos por 'cultura'?

Antes de tudo, a cultura não pode ser dissociada das condições histórico-sociais que estão na sua origem – não existe uma cultura intemporal –, o que significa que não pode ser concebida como sinónimo de bem e justiça sociais. No entanto, deve-se tentar encontrar uma definição o mais abrangente possível para o termo. Assim, para Ernst Cassirer a cultura consiste na "progressiva autolibertação do homem" (p.28), o que nos permite concluir que os nazis não são, de facto, cultos. Inspirado por esta definição, Fernando Pereira Marques defende uma conceção humanista da cultura: a cultura expressa a caminhada do homem para o seu aperfeiçoamento, a sua capacidade para transformar o meio circundante através da sua capacidade criativa tanto estética como ética que visa a sua realização pessoal e da comunidade em que se insere. O homem culto respeita o outro e a sua dignidade humana. No entanto, não podemos absolutizar a cultura, reduzindo-a à sua dimensão humanista. Se assim fosse como poderíamos explicar o interesse dos nazis atrás referidos por certas obras da cultura ou o seu esteticismo sem dimensão ética? O autor apercebe-se que é necessário ir mais longe para poder explicar fenómenos deste tipo. Assim, a cultura surge frequentemente na História associada a relações de poder tanto na sua dimensão profana como religiosa. Basta pensar no mundo romano com as suas obras arquitetónicas que celebravam as conquistas expansionistas da república e do império, as igrejas e catedrais medievais que expressavam uma visão extramundana do mundo, a música de câmara que se desenvolveu na corte dos monarcas absolutos e, de um modo geral, a cultura como 'imagem pública do poder' (p. 34). Esta, apesar

de percorrer todas as épocas históricas, atinge o seu apogeu no século XX quando serve de instrumento de propaganda de massa a poderes ditatoriais. O próprio Hitler no *Mein Kampf* apercebia-se da importância da imagem numa época em que o cinema se desenvolvia: "a imagem sob todas as formas, como no filme, tem deste ponto de vista ainda mais poder. Aí o homem deve fazer intervir a razão ainda menos; basta-lhe olhar e ver, no máximo, os mais curtos textos." (p. 36) Esta dimensão da cultura como 'imagem do poder' está ainda na ordem do dia no novo milénio. O que mudou foi essencialmente o 'emissor': os aparelhos ideológicos de Estado, para utilizar livremente uma expressão de Louis Althusser, são substituídos pelos "aparelhos ideológicos dos poderes político mercantis globalizados" (p. 105) como novos centros difusores da cultura. O que está hoje verdadeiramente em causa é a democratização da cultura: por um lado, o nivelamento minimalista da cultura fabricado por instrumentos tecnológicos e mediáticos cada vez mais sofisticados; por outro, a transformação da chamada 'cultura erudita' numa reserva exclusiva de minorias esclarecidas, de uma espécie de 'public éclairé' cada mais restrito e sem a dimensão crítico-política do seu precursor iluminista setecentista. Já nos idos anos 50 do século passado um premonitório John Schlesinger afirmava que "ao privarem os cidadãos de poder escolher, os padrões da comunicação de massa privam-nos de iniciativa; a prazo o indivíduo só gosta do que está habituado a ver" (p. 114). Apesar de atualmente se falar da grande diversidade dos 'públicos-alvo' que, aparentemente, optam pelos 'produtos culturais' mais adaptados ao seus gostos sem que se faça nenhuma reflexão sobre a componente social e política dos gostos

Nº5 jan.2015

SUMÁRIO



em questão, não existe, de facto, uma diversificação, mas apenas uma 'cantonização' dos públicos que não supera a massificação e a uniformização dominantes, mas apenas lhe imprime uma falsa marca de democraticidade. É lícito então que nos interroguemos se não estará em curso "um processo de massificação mediática, informativa, comunicacional, internautica, com consequências anti-humanistas, alienantes potencialmente totalitárias?" (p. 107).

A resposta do autor a esta questão controversa é positiva. Que alternativas poderão então ser construídas para reconquistarmos a dimensão humanista da cultura? Não basta resistir à "intoxicação televisiva que transforma as pessoas em massas e multidões, a uma conceção de cultura instrumental desumanizada, ao esvaziamento do que civilizacionalmente tem contribuído para a dignificação dos seres humanos" (p.128), mas são cada vez mais necessárias políticas públicas que concebam a cultura como um fator de desenvolvimento. Para isso, deve-se apostar num ensino em que a arte e a consciência crítica se tornem componentes essenciais do processo de formação das novas gerações, bem como preservar a herança patrimonial dos povos contra a sua transformação em marcas publicitárias para uma indústria turística massificada. Mas é sobretudo imperioso criar um novo paradigma de desenvolvimento que não se reduza à dimensão económica e social, mas seja o ponto de partida para um verdadeiro desenvolvimento cultural e humano: "O desenvolvimento económico e social é em função do grau de realização humana dos cidadãos, do desenvolvimento humano. Os povos e as pessoas só poderão atingir os níveis de vida superiores, nos planos económico e social, se do mesmo modo atingirem níveis superiores de participação cultural, de acesso à cultura, de realização cultural, assim como de capacidade de convivência, de respeito pela diferença e de abertura ao mundo" (p. 177)

Joaquim Jorge Veiguinha

4. Editorial. António Avelãs

5. Dossier. Transição entre ciclos de ensino

6. **Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo.** Teresa Vasconcelos

11. **A articulação entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.** Cremilde Canoa

15. **Transição entre ciclos de ensino e acesso ao superior .** Rolando F. Silva

17. Cidadania

Os polícias da Europa. Joaquim Jorge Veiguinha

19. Reportagem

Que as diferenças de todos sirvam para educar todos . Lúgia Calapez

21. Escola/Professores

21. **Municipalização.** Anabela Delgado

22. **Nuno Crato: nova derrota na Justiça**

23. **PACC: gato escondido com rabo de fora.** Almerinda Bento

24. **Processo de Mediação entre a FENPROF e a AEEP**

24. **Ensino Particular e Cooperativo, IPSS e Misericórdias**

24. **Prorrogação do prazo para docentes do EPC obterem habilitação profissional.**

25. **Fase inicial da carreira de investigador .** Manuel Pereira dos Santos

26. **O consumo responsável.** CIDAC

27. **Ulrich Beck e a "Sociedade de Risco".** Rolando F. Silva

28. **Requalificação – Eufemismo de desemprego**

29. Opinião

Ensino e Formação Profissional. Adérito Sá Gomes

30. Aos Sócios

34. Consultório Jurídico

Efeitos da suspensão do Contrato por impedimento prolongado . Fátima Anjos



ficha técnica:

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



António Avelãs
DIRETOR ESCOLA INFORMAÇÃO

Inadmissível e insuportável

É

inadmissível e insuportável que muitas centenas de trabalhadores, na sua maioria professores, se vejam sem receber os seus salários durante meses porque uma entidade governamental – no caso, o ministério de Educação e Ciência – não cumpre no tempo devido os trâmites necessários para concretizar as transferências que contratualizou com as instituições ou, no caso do financiamento através do POPH, não agiliza os processos burocráticos de modo a que os salários sejam pagos com regularidade... Mas é o que

está a acontecer com as escolas particulares e cooperativas de ensino artístico especializado. Os professores (e outros trabalhadores) não recebem os seus salários ou recebem-nos de forma irregular; as escolas, para satisfazer o seu quotidiano (e em alguns casos para se substituírem ao MEC e pagarem aos trabalhadores), endividam-se com empréstimos bancários, suportando juros que o MEC e o POPH não ressarcirão. A continuar assim, muitas delas terão de encerrar. É inadmissível e insuportável que os docentes contratados dos conservatórios nacionais sejam penalizados porque o MEC lhes exige algo que ele próprio inviabilizou: os seus contratos não retroagem para todos os efeitos a 1 de setembro porque teriam de ter sido pedidos até 12 de setembro. Só que os diretores não tinham acesso até essa data à plataforma em que era necessário lançá-los.

É inadmissível e insuportável que técnicos e docentes das AEC de três agrupamentos de escolas da cidade de Santarém estejam sem receber os seus parcos vencimentos porque o MEC não transferiu em tempo devido as verbas necessárias e contratualizadas para que a entidade patronal lhes pudesse pagar.

É inadmissível e insuportável que o MEC ignore a generalizada opinião sobre o caráter inútil e perverso da chamada PACC. Quem supostamente a devia defender - o IAVE – vem, através do seu conselho científico, reconhecer que tal prova não é fiável e, em bom rigor, nada mede ou pelo menos nada mede no que concerne à capacidade para a docência. Mais recentemente o Tribunal Administrativo e Fiscal de Coimbra pronunciou-se pela sua inconstitucionalidade. Peritos reconhecem que na última prova havia questões ambíguas, mal formuladas ou que exigiam a aplicação de fórmulas matemáticas que não era suposto os professores terem. Insistir em erros pode ser sinal de abuso de poder, mas não é certamente sinal de bom senso e de dignidade que se deve exigir a um ministro.

É inadmissível e insuportável que o MEC continue a querer realizar os exames nacionais no ensino básico num ano em que, por sua exclusiva responsabilidade, houve milhares de alunos que começaram as suas aulas com 1 ou 2 meses de atraso.

É inadmissível e insuportável que o MEC não se aperceba do estado de profunda desmotivação e de exaustão em que vivem os professores no quotidiano das suas escolas. Em vez de os apoiar, o MEC humilha-os e desconsidera-os.

Não podemos suportar isto por mais tempo. Mexamo-nos antes que seja tarde! ■



Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO ONLINE Nº5 janeiro 2015

■ Transição entre ciclos de ensino

Em torno da transição entre ciclos de ensino, este Dossier junta diferentes perspetivas - do jardim-de-infância e pré-escolar para o 1º Ciclo, à transição entre ciclos de ensino e no acesso ao ensino superior.

Trabalhar na “co-construção de processos de articulação”, garantindo que a criança se torne sujeito das suas transformações, é a ideia de base defendida por Teresa Vasconcelos, no texto que abre este Dossier. Cremilde Canoa sublinha que esta articulação implica políticas educativas que permitam que a escola cuide do seu aperfeiçoamento e qualidade das aprendizagens em todo o espaço escolar. Rolando Silva – a encerrar - destaca a avaliação contínua como a opção de um sistema que ajude todos os alunos a progredir e a superar-se. ■

Foto: Jason Nelson



Transição Jardim de Infância - 1º Ciclo: Um campo de possibilidades

• **Teresa Vasconcelos**

Professora Coordenadora Principal (aposentada) da Escola Superior de Educação de Lisboa

1. Uma história feliz de transição

Vasco era um menino que fez um percurso normal de jardim de infância. Aos três anos, quando começou a frequentá-lo, o Vasco mostrou algumas dificuldades em adaptar as suas necessidades imediatas ao ritmo e necessidades do grande grupo. Por vezes era agressivo ou mesmo fisicamente violento. A educadora procurou que o Vasco fosse ajustando os seus comportamentos e incentivava-o com a ideia de

pertença ao “grupo de amigos”. Este sentido de pertença levou-o a progressivamente ir “ajustando” as suas necessidades individuais às do grupo. Terminados os três anos de jardim de infância, os pais de Vasco inscreveram-no na escola pública da zona, num 1º ciclo bastante tradicional. Passadas semanas foi a própria professora do 1º ciclo que telefonou à educadora a contar do Vasco: Que um dia estavam todas as crianças sentadas a trabalhar e que o Vasco levantou a mão e disse alto e bom som à professora: - Senhora Professora, eu estou a

ficar cansado de estar tanto tempo sentado. Posso levantar-me?

A Professora, desconcertada com a assertividade do Vasco, respondeu-lhe: - Está bem, podes levantar-te. O Vasco levantou-se, foi calmamente olhar lá para fora através das janelas.

- Já te consegues sentar? perguntou a professora - Senhora Professora, responde, preciso de estar ainda mais um bocadinho de pé. Passados mais uns instantes, o Vasco voltou a ocupar o seu lugar continuando a trabalhar.

Esta breve história ilustra uma integração com sucesso no 1º ci-



Foto: Falto - istockphoto

clo, graças ao excelente trabalho feito por uma educadora de infância durante os anos anteriores à entrada neste nível de ensino. A investigação a nível nacional e, sobretudo internacional, sublinha a importância das transições na vida da criança e do jovem, ou mesmo do adulto (Petriwskyj, Thorpe e Tayler, 2005), podendo, por isso, causar perturbação emocional ou social, bem como descontinuidades nas aprendizagens. Assegurar que cada transição seja bem-sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, para o seu desempenho cognitivo. Os primeiros trabalhos internacionais a abordar esta problemática datam de 1975 e 1977, por iniciativa do Conselho da Europa, e explicam a necessidade de organizar a escolaridade, nomeadamente o último ano da educação pré-escolar e o 1º ano do ensino básico, com maior flexibilidade com vista a facilitar a transição. O dicionário diz-nos que uma transição é uma

“passagem de um local, estado, sentimento, assunto, para outro”; “fase ou período intermédio numa evolução ou processo evolutivo”¹. Transição lembra ritos de passagem ou rituais de instituição, o atravessar de fronteiras. Segundo Griebel e Neisel (2003), as transições trazem descontinuidades. Em Portugal, os estudos de Nabuco (1992) e de Nabuco e Lobo (1997) demonstram que existem descontinuidades nas atitudes e comportamentos das crianças na transição entre a educação de infância e o 1º ciclo. As transições com sucesso são definidas como a ausência de problemas de maior numa variedade de processos (Entwisle e Alexander, 1988), que vão desde a adaptação do bebé à entrada na creche ou no jardim de infância (Brostrom, 2002; Mize e Ladd, 1990) a uma adaptação positiva à escola do 1º ciclo sob o ponto de vista emocional, social e intelectual (Yeboah, 2002; Griebel e Neisel, 2002). Mas também podemos descrever como as crianças fazem a sua

transição para outras atividades de apoio socioeducativo (Margets, 1997), ou se as crianças e suas famílias estão preparadas (e se preparam) para estas transições (Niesel e Griebel, 1999).

2. Transição numa perspetiva ecológica

Bronfenbrenner (1989, 1987) descreve a adaptação da criança ao jardim de infância (ou ao 1º ciclo) como paradigmática da sua competência para funcionar bem numa variedade de contextos ecológicos. A criança deve tornar-se *agente* (Giddens²), isto é, autora das suas próprias transições. Uma abordagem por sistemas ecológicos pressupõe que nenhuma das situações vividas pela criança opera de modo independente das outras, daí a profunda ligação entre o contexto do jardim de infância e a família, ou entre a escola do 1º ciclo e o jardim de infância, sendo estes contextos simultaneamente afetados

por outros fatores externos (por exemplo: emprego dos pais, políticas locais de apoio à infância, situação profissional dos educadores e dos professores, etc.). Segundo Dunlop (2003), de acordo com a teoria de Bronfenbrenner, a criança em situação de transição ocupa, pelo menos, três *microssistemas* ecológicos: o mundo da família, o mundo do jardim de infância e o mundo da escola, contextos esses que são interdependentes. A interceção entre estes microssistemas constitui aquilo a que Bronfenbrenner apelida de *mesossistema*. O *exossistema* engloba acontecimentos e iniciativas nas quais a criança pode não estar presente, mas que influenciam os contextos anteriores. Questões como a habitação e a saúde, o emprego dos pais ou a organização comunitária, podem afetar a criança inserida na respetiva instituição, tornando a partilha de informação e a articulação conjunta como elementos cruciais. Finalmente, o *macrosistema* engloba as conceções teóricas, o sistema de valores, a cultura, as políticas governamentais que, de modo crucial, vão

A criança deve tornar-se agente, isto é, autora das suas próprias transições.

Uma abordagem por sistemas ecológicos pressupõe que nenhuma das situações vividas pela criança opera de modo independente das outras

influenciar os níveis anteriores. Assim, para que cada parte do sistema funcione efetivamente, torna-se necessária uma boa articulação entre sistemas: trabalho conjunto, passagem de informação, partilha de poder. Segundo Formosinho, “mais do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (2000: 12).

3. Aprendizagens nos primeiros anos: Competências básicas

Durante muitos anos pensava-se que uma inserção positiva na escolaridade básica se fazia através de processos diretos de indução, nomeadamente usando fichas de iniciação à escrita e leitura ou exercícios gráficos em linhas ou papel quadriculado. Até aos anos 80 a investigação afirmava que os fatores indicativos de uma inserção positiva no 1º ciclo se prendiam com indicadores de sucesso escolar nas aprendizagens formais. Estudos mais recentes, desenvolvidos nos últimos vinte anos, apontam para um número muito mais amplo de competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória à cabeça das quais se encontra a capacidade de *aprender a aprender* (Griebel e Niesel, 2003).

Intrinsecamente ligadas à capacidade de *aprender a aprender* estão as *competências sociais de cooperação*, isto é, capacidades que permitam que a criança se possa inserir num grupo de pares e de cooperar com eles no desenvolvimento de tarefas comuns (Griebel e Niesel, 2003). Para atingir este desempenho as crianças devem demonstrar serem capazes de fazer amigos e de serem aceites no grupo de colegas. Desde o final dos anos 80 que se

desenvolvem estudos no âmbito da psicologia social que indicam que as crianças não-aceites entre os seus pares desenvolvem dificuldades nas aprendizagens formais, podendo ter insucesso educativo (Ladd, 1990, Asher and Coie, 1990). Entende-se, portanto, quão crucial se torna, durante os anos anteriores ao 1º ciclo, uma intervenção precoce de modo a diminuir efeitos futuros das dificuldades de inserção social das crianças pequenas (Katz e McLellan, 1996). A *autoconfiança* é também uma competência decisiva na integração escolar. Uma criança com baixa autoestima dificilmente se interessa pelos processos de aprendizagem mais elaborados que lhe vão ser exigidos. Por outro lado a autoestima está diretamente relacionada com a capacidade de se afirmar num grupo de pares. Criar situações para que a criança ganhe autoconfiança, seja agente do seu próprio desenvolvimento, se descubra a si própria como capaz de exercer o seu poder sobre as coisas e os objetos e, mesmo, as situações, de modo a modificá-las, é uma forma de intervir precocemente e de ajudar as crianças que eventualmente revelem maiores dificuldades. A *capacidade de autocontrolo* é também uma competência básica de inserção no primeiro ciclo. Quer nas suas interações sociais, quer nos processos de gestão das atividades em sala de atividades/aula, a criança precisa de capacidade de domínio pessoal, de concentração, de fazer face à frustração. A história do Vasco, apresentada anteriormente, demonstra o nível de autocontrolo daquela criança e a forma como foi capaz de se exprimir assertivamente face à professora em vez de perturbar o ambiente de trabalho na sala de aula. Vasco foi agente da sua própria transição. A aquisição de hábitos de trabalho faz-se predominantemente nestas idades e a criatividade só pode emergir com base numa atitude de profunda disciplina interior e, mesmo, exterior.

Decorrente desta competência

está a *capacidade de resiliência* (Wustmann, 2003) isto é, a capacidade de fazer face à frustração, ou, mesmo, à privação e à mudança, de forma dinâmica e positiva. A palavra resiliência é utilizada para descrever um conjunto de qualidades que apoiam a adaptação e a capacidade de fazer face à situação concreta, mesmo em circunstâncias difíceis (Bernard, 1995). A capacidade de resiliência leva a criança a ser forte, otimista, com uma dinâmica criativa face às adversidades, incorporando-as positivamente no seu desenvolvimento.

4. Da transição à articulação

Podemos considerar que articular implica cuidar das transições tornando-as educativas. Daí a importância de reforçar “a competência de aprender a aprender como organizar o seu próprio conhecimento e como usá-lo para a resolução de problemas e em situações de responsabilidade social” (Fthenakis, 2002). O dicionário diz-me que “articulação” é “o ponto de união entre peças de um aparelho ou máquina” e que “articular” é “juntarem-se dois ou mais elementos para funcionar em conjunto ou formar um conjunto”; é “adaptar, juntar, unir”³. A Lei de Bases do Sistema Educativo indica que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”⁴. Este pressuposto da Lei é muito importante porque atribui ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior (e não vice-versa, o que tem sido mais comumente praticado).

Se considerarmos a necessidade de articulação entre o jardim de infância e o 1º ciclo, a primeira coisa que os professores e educadores deverão fazer é conhecer os documentos curriculares orientadores dos respetivos níveis



Foto: Milan Jurek

educativos que, eles próprios, possam “negociar” quanto à continuidade educativa e afirmando, no caso das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1997b), que “é função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte”.

Uma “articulação curricular” constituir-se-á, então, em “todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre o jardim de infância e o 1º CEB: dentro e fora do horário letivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os educadores e professores (...)” (Serra, 2004). Os educadores e os professores do 1º CEB deverão tomar iniciativas variadas conducentes a uma sequencialização dos dois níveis educativos, tornando-se necessária uma “co-construção da transição” (Griebel e Niesel, 2003), incorporando saberes e perspectivas das crianças, dos pais, dos professores e educadores, dos decisores políticos, etc. Independentemente dos modelos curriculares adotados pelos jardins de infância ou pelas escolas do 1º ciclo, acreditamos, no entanto, que uma metodologia comum de *trabalho de projecto* em sala de aula poderá antecipar, promover e estimular uma articulação positiva. A mesma metodologia aplicada à articulação do trabalho entre professores dos diferentes níveis educativos e da aconselhável criação de projetos comuns irá contribuir para uma transição harmoniosa. Daí a premência de se trabalhar na “co-construção de processos de articulação” (Griebel e Niesel, 2003), garantindo que a criança se torne autora, isto é, sujeito e *agente* das suas transições. ■

Trabalho adaptado de uma publicação anterior na *Revista Cadernos de Educação de Infância*, nº 81

Notas:

1 - in: Dicionário da Academia das Ciências

1 - A **Teoria da Estruturação**, foi proposta por Anthony Giddens no livro “A Constituição da Sociedade”, é uma tentativa de reconciliar as teorias sociais tais como, agência/estrutura, subjetivo/objetivo e micro/macro perspectivas. (in: Wikipedia).

3 - in: Dicionário da Academia de Ciências de Lisboa.

4 - Art. 8º, ponto 2

Referências

ALEXANDER, K.L. e D.R. Entwisle (1988). Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53 (2). ASHER, S. R. e J. D. Cole (Org.) (1990). *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press. BERNARD, B. (1995). *Fostering Resilience in Children* (Illinois: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. EDO-PS-95-9). BRONFENBRENNER, U. (1989). Ecological Systems Theory, in: R. VASTA (Ed.) (1992). *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues* (pp. 187-249). London and Bristol: Jessica Kingsley. BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MAS: Harvard University Press. BROSTROM, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In: H. Fabian e A.W. Dunlop (Eds.). *Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*, 173-187. London: RoutledgeFalmer Education. DUNLOP, A.-W. (2003). Bridging early educational transitions in learning through children’s agency. *European Early Childhood Education Research Monograph nº 1: Transitions: 67-86*. EUROPEAN EARLY CHILDHOOD RESEARCH JOURNAL (2003). *Transitions: Themed Monograph Series nº 1*, Org: Alice Wendy Dunlop and Hilary Fabian. FORMOSINHO, J. (2000). *Cadernos PEPT*. Pp 16-26 e 41-43. FTHENAKIS (2002). *Trends and perspectives in early childhood education: Reconceptualising early childhood education from an international point of view*. Lecture given at the 3rd Conference of Pacific Early Childhood Education and Research Association. Shanghai, China: 22-25 July, 2002. GRIEBEL, W. e R. Niesel (2003). Successful transitions:

Social competencies help pave the way into Kindergarten and School. *European Early Childhood Education Research Monograph nº 1: Transitions: 25-33*. GRIEBEL, W. e R. Niesel (1999). *From Kindergarten to School. A transition for the family*. Paper presented at the 9th EECERA Conference, Helsinki, Finland, 1-4 September, 1999. KATZ, L. e D. McClellan (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In: J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora. LADD, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children’s early school adjustment *Child Development*, 61: 1081-1100. LADD, G.W. e J.M. Price (1987). Predisting children’s social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58: 1168-1189. LEI nº 49/2005, de 30 de Agosto *Lei de Bases do Sistema Educativo*. MARGETTS, K. (2003) Children bring more to school than their backpacks: Starting school down under. *European Early Childhood Education Research Monograph nº 1: Transitions: 5-14*. MARGETTS, K. (2002). Planning transition programmes. In: H. Fabian e A.W. Dunlop (Eds.). *Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*, 156-172. London: RoutledgeFalmer Education. NABUCO, M. E. (1992). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Inovação*, 5, Nº 1: 81-93. NABUCO, M. E. e M.S. Lobo (1997). Articulação entre o jardim de infância e o 1º ciclo do ensino básico (um estudo comparativo). *Saber E Educar*, 2: 31-41. PETRIWSKYJ, A; K. Thorpe e C. Tayler (2005). Trends in construction of transition in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*. 13, 1: 55-69. SERRA, C. (2004). *Curriculo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora. WUSTMANN, C. (2003). Was kinder starkt. Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis. In: W. E. FTHENAKIS (Ed.) *Elementarpädagogik Nach PISA*, 106-135. Freiburg: Herder. YEBOAH, D.A. (2002). Enhancing transition from early education phase to primary education: evidence from the research literatura. *Early Years*, 22, 1: 51-68.

A articulação entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

Construir a ponte

• **Cremilde Canoa**

Coordenadora do setor pré-escolar do SPGL



Foto: Tinglado, istockphoto

Todos nós concordamos com a ideia, defendida por Bertram e Pascal (1999), referindo Bruce, de que:

“Em quase todas as épocas e em quase todas as partes do mundo os primeiros oito anos de vida têm sido encarados como a primeira e muito importante fase da existência” e que, neste período, as crianças “aprendem a participar nesse mundo e contribuem para ele com a sua criatividade, imaginação, sensibilidade e espírito crítico”.

A importância desta faixa etária na vida futura das crianças é o motivo pelo qual se pretende entender como é que a coexistência do pré-escolar e o primeiro ciclo, num mesmo estabelecimento de ensino, se poderá desenvolver

num “continuum” educativo, de modo a contrariar a ainda existente (e persistente) descontinuidade educativa.

Esta descontinuidade educativa, por muito que se possa pensar, não tem a sua causa na ausência de um suporte legislativo. Pelo contrário, os referenciais legislativos existentes são razoáveis para podermos dar uma significativa importância à articulação entre estes níveis de educação e ensino.

Assim, a preocupação com a articulação remonta aos anos 70 com a publicação dos Estatutos dos Jardins de Infância (decreto-lei nº 42/79) em que no seu preâmbulo refere a criação de “*mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário*”; Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, poste-

riormente alterada, que salienta a importância da articulação entre ciclos devendo obedecer “*a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada nível a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico*”; não sendo explícito na referência à educação da Educação Pré-Escolar, pelo menos ao nível da sua explicitação. Em 1997 é publicada a Lei 5/97 de 10 de Fevereiro, que designa, que a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica, passando a integrar a Educação Básica. Por sua vez as OCEPE publicadas através do Despacho n.º 5220/97 referem que: “*cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transi-*

ção para a escolaridade obrigatória. (...) é também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória”. Em 1998 com o desígnio de promover a famigerada autonomia das escolas é publicado o Decreto-Lei 115-A, sendo referido no artigo 6.º que “a constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos (...)”.

Em 2007, a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular produz o documento – “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização”, (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007) que “(...) integra princípios sobre a organização curricular (...) e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Nesta circular é ainda referido que, “a articulação entre as vá-

Equacionar a articulação entre a Educação Pré-escolar e o Primeiro Ciclo do Ensino Básico implica que as políticas educativas permitam que a escola atual cuide do seu aperfeiçoamento promovendo a importância e a qualidade das aprendizagens

rias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino.”

Outros documentos legais poderiam ser aqui referidos mas, mais importante que isso, é o facto de toda a legislação existente apontar para uma ligação positiva entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, estabelecendo que se trabalhe em conjunto, promovendo a articulação curricular de modo a contribuir de forma efetiva para o sucesso educativo.

Como já foi referido desde a promulgação da sua lei-quadro, em 1997, que a educação pré-escolar é formalmente assumida como a 1ª etapa da Educação Básica, no processo de educação ao longo da vida, tendo continuidade no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Este tendo sido inicialmente encarado como ciclo único da educação básica, passa depois para ciclo inicial e tornou-se, com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, e com a progressiva generalização da Educação Pré-escolar, em “ciclo intermédio de educação básica”, perdendo “o primeiro lugar da vivência na escola” (Pipa, referindo Formosinho). Deste modo o início da educação formal do indivíduo deixou de se situar dentro das respeitáveis paredes das antigas escolas primárias, passando para as aprazíveis salas do jardim de infância.

Em 1997 Júlia Formosinho foi taxativa ao afirmar que “quase tudo aproxima a educação básica primária e a educação pré-escolar” e a “conceptualização da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa – o ensino primário ou elementar”.

De acordo com a definição do conceito, podemos considerar que a articulação curricular seja

entendida como um “...trabalho, em que os docentes do pré-escolar e do primeiro ciclo, enquanto gestores de currículos específicos, estabelecem pontes, discutem e se relacionem em equipa...” (Costa, 2010), contribuindo para a transição. Deste modo torna-se obrigatório compreender a dimensão da necessidade de articular. Compreender como, “...aprendendo em conjunto, poderemos atribuir mais significados ao aprendido.”. Não articulamos porque estamos em espaços contíguos. “Articulamos porque, em conjunto, podemos aprender mais.” (Costa, 2010). Por outro lado temos que compreender e deixar claro que desenvolver uma articulação, não significa tornar igual. Pelo contrário, obriga consideração e conhecimento da e pela especificidade de cada um dos setores. Assim, da mesma forma que consideramos o 1º ciclo do Ensino Básico como o primeiro momento de escolarização formal, não podemos confundir a Educação Pré-escolar “como uma extensão para a base da escolaridade obrigatória ou mesmo que se centre na preparação para o nível seguinte” (Serra, 2004). Admitir a continuidade, assumir a necessidade de articulação e ajustamento não significa que cada nível não mantenha a sua própria identidade.

“Uma educação de qualidade tem de assentar numa continuidade devidamente articulada, resultante da coordenação conjunta e da valorização de experiências anteriormente adquiridas que, comungadas num processo de reflexão-ação serão o elemento aglutinador de uma nova perspectiva educativa, de uma educação de efetiva qualidade.” (Pipa)

Esta nova realidade pressupõe, à partida, uma dedução lógica da existência de uma continuidade educativa entre a educação Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo. No entanto, esta continuidade, nem sempre se apresenta evidente. Na verdade, encontramos um conjunto de obstáculos e insatis-



Foto: Gokhan Okur

fações, fruto de tradições e práticas que durante muito tempo se foram solidificando e instituindo. Face a esta realidade parece ser importante refletir sobre a continuidade e articulação entre a Educação Pré-escolar e o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, na tentativa de se encontrarem estratégias que ajudem a ultrapassar a descontinuidade educativa.

O isolamento que até há bem pouco tempo caracterizava estes dois setores de educação era apresentado como a causa da descontinuidade educativa. Cada subsistema era olhado como um só, independente, sem relação e sem articulação.

Após a criação dos territórios educativos ou agrupamentos de escolas tal realidade foi-se alterando progressivamente. O contacto entre os docentes dos dois setores, nos conselhos de docentes ou noutros espaços dos agru-

pamentos, foi contribuindo para um novo modo de entender a necessidade de um trabalho conjunto, promotor de uma continuidade educativa.

No entanto, fruto das políticas educativas e dos desinvestimentos na educação dos sucessivos governos, hoje coexistem na chamada “unidade orgânica”, com um amontoado gigantesco de alunos e professores, impessoal, fria, distante, apenas parte de “mega-agrupamentos”, onde todos competem entre si, tentando sobreviver, ser o melhor a qualquer custo, cultivando egoísmos em vez de solidariedades, isolando-se em vez de partilhar/colaborar, ou seja articular.

Equacionar a articulação entre a Educação Pré-escolar e o Primeiro Ciclo do Ensino Básico implica que as políticas educativas permitam que a escola atual cuide do seu aperfeiçoamento pro-

movendo a importância e a qualidade das aprendizagens, não só na sala de aula, como em todo o espaço escolar, não só nos docentes isoladamente, mas na construção de uma postura proativa. Constatado por investigadores “existem amplas evidências que mostram que a colegialidade e a colaboração entre os docentes são efectivamente parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado”. Fullan & Hargreaves (2001).

Quando se pensa na articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, Costa (2010), referindo Vasconcelos, diz-nos que “... existem alguns problemas a colmatar, entre eles o isolamento dos educadores, que não favorece o trabalho em grupo, a nova gestão dos agrupamentos de escolas, que está a causar de algum modo uma colonização da educação pré-escolar e do primeiro ciclo e a falta de uma supervisão peda-

gógica que possa regular a qualidade dos estabelecimentos.”

Tais constatações subentendem, à partida, opções, posicionamentos e exigências condicionantes do contexto de articulação e continuidade educativa que não se pode esquecer e deverá ser exigido:

- A assunção, explícita e inequívoca, dos órgãos e estruturas do sistema educativo, da Educação Pré-escolar como primeira etapa de uma educação básica, implicando uma maior importância e valorização deste setor educativo;
- Uma aposta empenhada na qualidade pedagógica da educação pré-escolar, incluindo a urgente regulamentação do processo de avaliação, em que cabe a consagração de um calendário escolar adequado e coincidente com o definido para o ensino básico;
- A importância dos contextos locais, enquanto territórios de desenvolvimento curricular e espaços produtores de inovação;
- A conceção do currículo como projeto formativo integrado, de modo a permitir a expressão da identidade e da especificidade de cada escola;
- A desburocratização da vida das escolas e da atividade docente criando mais espaços de discussão e participação;
- A transferência de competências para as escolas de modo a poderem tomar decisões tanto a nível pedagógico como organizacional, político e administrativo;
- A necessária estabilidade do corpo docente de modo a permitir a continuidade de planeamento e projetos comuns.

Deste modo é possível conseguir-se uma efetiva continuidade e articulação educativas, base de uma educação de qualidade, que não pode esquecer os diversos agentes educativos pois a transição de um contexto educativo

para outro requer troca de informação, comunicação bilateral, confiança mútua entre todos os intervenientes: criança, pais, educadores e professores.

Em 2002 nas conclusões do Encontro Nacional da Educação Pré-escolar realizado pela FEN-PROF, foi referido que:

“Sendo a educação um processo continuado, sem princípio e sem fim, a articulação e a sequencialidade entre ciclos é imprescindível para um processo educativo de qualidade. As afinidades com o sector de educação que nos está mais próximo, o 1º CEB, são muitas e evidentes. O reconhecimento sobre a importância desta faixa etária na vida futura das crianças é a razão pela qual procuramos entender, como é que o pré-escolar e o primeiro ciclo se poderão desenvolver, colaborativamente, em estabelecimentos de ensino onde coabitam diariamente, contrariando a descontinuidade educativa, amplamente estudada, que ainda hoje se continua a verificar. Se nem sempre é fácil articular e interagir, deveremos ser capazes de nos condicionarmos mutuamente de uma forma positiva, sem que isso implique escolarizarmos precocemente as crianças com quem trabalhamos, num compromisso de que resultarão, sem dúvida, benefícios para o sistema educativo. Planificar, observar, avaliar, reflectir, articular, colaborar ou cooperar são aspectos fundamentais num acto educativo de qualidade. Mas a articulação e a sequencialidade entre ciclos só são possíveis se não forem negadas aos docentes as condições necessárias ao exercício das suas funções”.

Passados 13 anos devemos continuar a debater-nos por estes princípios a bem do sistema educativo e da escola pública de qualidade. ■

Bibliografia:

- Costa, M. de Lurdes Pires, (2010): *Entre o Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo: Descrição de um processo superviso entre pares*, Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa;
- Formosinho, J. (1997): *O contexto Organizacional da Expansão da Educação Pré-Escolar*. Inovação;
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001): *Porque é Que Vale a Pena Lutar?*, Porto: Porto Editora.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999): *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso*, Porto: Porto Editora;
- Pipa, Maria Rosa de M.: *Articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo: fator de continuidade educativa*, Revista de Educação da ESE de Fafe;
- Serra, C. (2004): *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo*, Porto: Porto Editora.

Legislação:

- **Decreto-lei n.º 542/79**, de 31 de dezembro – Estatutos dos jardins de infância da rede pública;
- **Decreto-lei n.º 46/86**, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo;
- **Decreto-lei n.º 5/97**, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;
- **Decreto-lei n.º 147/97**, de 11 de junho – Regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar;
- **Despacho n.º 5220/97**, de 4 de agosto – Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar;
- **Decreto-lei n.º 115-A/98**, de 4 de maio – Regime de autonomia, administração e gestão do ensino não Superior.

Reformas curriculares, avaliação contínua e exames nacionais

• **Rolando F. Silva**

|Conselho Geral do SPGL|

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 consagrou a democratização e a consequente massificação do Ensino Básico, que começou a ter lugar ainda no tempo do “marcelismo” com a Reforma de Veiga Simão e acelerou com o 25 de Abril de 1974, dando de facto um novo cariz à escola pública portuguesa, que perdeu o seu acentuadíssimo carácter seletivo e elitista anterior. A percentagem de conclusão com sucesso por parte dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico aproximou-se dos 100% e a do 2º CEB atingiu a casa dos 90%. Já em relação ao 3º CEB, há uma baixa em relação a estes números com algum significado, mas é no Ensino Secundário que os valores continuam em declínio acentuado, para se fixarem na casa dos 60% e, conjugados com o abandono escolar, chegam a fixar-se na casa dos 50%.

Em relação aos dados de 2010 é possível ver como foi significativa esta recuperação a partir dos anos 70, diminuindo um bocado algum do abissal atraso que tínhamos em relação aos valores europeus, embora se tenham começado a registar alguns sinais de estagnação nessa recuperação, a partir de meados dos anos 90.

Contudo, em 2010, em relação à percentagem da população portuguesa entre os 25 e os 64 anos, com o Ensino Secundário completo, a média portuguesa dos resultados divulgados então pela OCDE, apontava apenas para os 32%, contra os 74% da média dos países que fazem parte desta organização. Onde se pode ver o progresso realizado é na comparação com a faixa etária da população portuguesa entre os 25 e ao 34 anos de idade, na mesma altura, que atinge os 52%, mais 20% do que a totalidade da população portuguesa mas, mesmo assim, 30 pontos abaixo da mesma média dessa faixa etária dos países da OCDE, que era de 82%.

A conclusão a tirar é que os resultados em relação ao sucesso dos alunos têm tido muito mais significado no cumprimento dos 9 anos de escolaridade (embora vá diminuindo, do 1º para o 2º CEB e, mais significativamente, do 2º para o 3º CEB), do que em relação aos 12 que o prolongamento da escolaridade obrigatória agora preconiza onde, mesmo na faixa etária que já foi abrangida pela democratização da escola pública em Portugal, pouco ultrapassa a metade da população que devia abranger.

Para a obtenção destes resultados positivos no Ensino Básico muito contribuíram as reformas curri-

culares posteriores à entrada em vigor da LBSE, mas sobretudo a extinção da avaliação sumativa externa, mais conhecida por exames nacionais e a sua substituição pela avaliação contínua dos alunos, com metas flexíveis fixadas pelos Conselhos Pedagógicos das Escolas, ficando a regulação do sistema a cargo de provas periódicas de aferição.

A única perversão deste sistema estava no facto de que permitia a passagem de ano sem que o aluno atingisse os objetivos mínimos numa disciplina. A filosofia subjacente a esta proposta era a de que o atraso apenas se iria verificar no princípio de cada ciclo, sendo possível ao aluno recuperar até final do mesmo, o que teve como consequência que um número significativo de alunos transitasse com deficiências a determinadas disciplinas das quais nunca conseguia recuperar ou, ainda, que ficasse retido, o que significava marcar passo e a diminuição da motivação para continuar a ter sucesso no sistema.

Juntamente com esta questão, os problemas socioculturais resultantes do facto de uma grande maioria destes alunos alcançar um maior grau de escolaridade do que aquela que os seus pais atingiram e que, portanto, deixaram de ser acompanhados e ajudados no seu percurso escolar por estes,

certamente que terá contribuído para esta crescente diminuição do sucesso ao longo do percurso do 1º para o 2º e, sobretudo, deste para o seguinte, ao nível do Ensino Básico.

Isto significou também a abolição dos exames nacionais (a chamada avaliação sumativa externa) que passaram, então, apenas a existir no final do Ensino Secundário, contando apenas numa percentagem inferior a um terço para a componente da nota final da disciplina, mas tendo um peso significativamente maior para a seriação no acesso ao Ensino Superior.

Desde logo, a existência de um exame a nível nacional no 12º ano foi responsável pela diminuição da percentagem de sucesso dos alunos que anda agora na casa dos 50% (ou mais se tivermos em conta o número de abandonos dos que não se chegam a matricular no 10º ano e dos que, tendo-se matriculado, desistem antes do fim deste ciclo de estudos).

Outra das perversões deste sistema, como se prova pela recente divulgação dos resultados dos exames de 2014 e da sua comparação com a nota interna da frequência, é a de que, como diria Orwell, há alunos que são mais “iguais” do que outros, ao constatar-se que o inflacionamento da nota de frequência na avaliação contínua interna nas disciplinas do 12º ano é destacadamente mais exagerado, por excesso, nos estabelecimentos de ensino particular dos que nos públicos. E isto é claro que tem consequências na seriação para o acesso ao Ensino Superior.

Ainda outras consequências da divulgação destes resultados apontam para o facto dos alunos do Ensino Profissional, quando pretendem habilitar-se ao ingresso no Ensino Superior e fazer o exame nacional do 12º ano, terem resultados claramente inferiores aos dos que frequentaram o Ensino Secundário na via do prosseguimento de estudos. Também para efeitos estatísticos aqui se

registra que o sucesso escolar, ao nível do género, demonstra que o maior sucesso escolar é obtido pelas raparigas e que estes dados vão aumentando à medida que o ciclo de ensino vai progredindo, invertendo-se a partir do que se verificava até ao final do 1º e do 2º CEB.

Mas a crença existente em muitos dos governantes (e em parte significativa da população portuguesa) de que a avaliação sumativa externa, isto é, os exames nacionais são a melhor medida de aferição do sistema e aquilo que lhe dá credibilidade em termos de qualidade, faz com que o “restauracionismo” das provas de exame nacional tenha sido introduzido progressivamente em todos os anos terminais de cada ciclo de ensino, incluindo o primeiro. É claro que isto significa o regresso e o aumento da seletividade no sistema educativo.

Particularmente significativa, pela negativa, neste caminho de regresso ao sistema elitista de ensino, tem sido a atuação deste XIX governo constitucional e do responsável pela educação, Nuno Crato. No âmbito desta questão que abordamos, os cortes orçamentais na educação são o pecado maior (sobretudo num país que ainda não conseguiu igualar os padrões europeus em termos de sucesso escolar), mas a sua obsessão pelos exames nacionais (como certificado de garantia pela qualidade do sistema de ensino durante os 12 anos da escolaridade obrigatória) e a sua tentativa de baixar dos 14 anos para o final do 1º Ciclo do Ensino Básico a possibilidade de encaminhamento dos alunos para o Ensino Profissional (que tem sido a válvula de escape do sistema) são um indicativo claro deste anunciado regresso ao ensino a duas velocidades.

Ou seja – e esta questão é para colocar a todos os ministros da educação portugueses deste século XXI – se o sistema chegou a um ponto em que não pode melhorar por causa das incongruências que

existem nos que têm ocupado o espaço do poder no MEC – e não só – afinal, em que é que ficamos? Das duas, uma: se acreditamos que os alunos e o sistema só podem ser credibilizados através da regulação que é feita pelos exames nacionais – iguais para todos – quando todos sabemos que existem profundas desigualdades socioculturais à entrada e à saída dos alunos das escolas, então a existência de duas vias é a única saída, funcionando o sistema educativo como a primeira plataforma da seletividade social, ainda mesmo antes da entrada no mundo do trabalho, o que ninguém quer assumir explicitamente dentro de um regime que se quer democrático e que elimine as mais gritantes desigualdades sociais.

Ou, então, se acreditamos na avaliação contínua, na diferença dos ritmos de aprendizagem de cada aluno, na necessidade de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem de cada educando dentro de cada disciplina (e não estamos, obviamente a falar do Ensino Especial) para, a partir delas, reconstituir um trabalho de progressão a partir do nível em que ele se encontra e de conseguir que ele atinja metas mínimas ou médias de aprendizagem dentro dessa área do saber e, portanto, queremos que o sistema ajude todos os alunos a progredir, a ultrapassar os seus atrasos e a superar-se, então não nos resta outra atitude senão encontrar outros caminhos que não aqueles que têm sido seguidos nestes últimos anos. ■



Os polícias da Europa

Joaquim Jorge Veiguinha

Foto: Adaptação da foto de Bartłomiej Stroński

No seu primeiro relatório de vigilância, publicado após o programa de intervenção em curso, a Comissão Europeia (CE), um dos membros da ‘troika’, defende que o Governo está aquém de cumprir os objetivos exigidos para o ‘ajustamento’ da economia. O Executivo da União Europeia defende uma reforma profunda do sistema de pensões da Segurança Social através do aumento da idade de aposentação, da indexação do valor das pensões ao crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e da criação de condições para o desenvolvimento de

fundos privados de pensões. Em coro com o Governo, cuja timidez não se cansa de admoestar, este põe em causa a soberania do país e a autonomia das instituições quando responsabiliza o Tribunal Constitucional por travar esta reforma e apela à formação de consensos e compromissos para a viabilizar no futuro, o que constitui uma ingerência inaceitável numa pré-campanha eleitoral que já se iniciou.

Não contente com estes ‘conselhos’ que se transformam em ordens e intimações a CE critica o aumento do salário mínimo nacional com o argumento de que “as perspetivas de transição para o emprego por parte dos mais vulneráveis pode deteriorar-se numa altura em que o desemprego continua elevado, podendo elevar a já existente segmentação do mercado de trabalho entre os que têm emprego e os que não o têm.”¹ Este argumento, inspirado nos partidários da

‘economia da oferta’, baseia-se na ideia peregrina de que a fonte da criação de emprego reside nos baixos salários. Pelo contrário, como já foi demonstrado por outros, a redução do nível salarial tem um efeito depressivo generalizado sobre a procura o que, para além de aumentar ainda mais o emprego precário e o número já elevado de trabalhadores pobres – cerca de 13% da população empregada ganhava, em abril de 2014, 485 euros mensais² –, acaba por não reduzir a taxa de desemprego jovem que registou o maior aumento desde meados de 2012. A aposta da CE nos baixos salários põe em causa uma estratégia baseada na qualificação da força de trabalho e na inovação tecnológica sem a qual não pode haver crescimento sustentável e o país ficará relegado a uma condição periférica e subalterna. *Last but not least*, a CE ataca a contratação coletiva, considerando, de acordo com o seu ideário neoliberal, que a generalização das portarias de extensão constitui um grande retrocesso, pois é “susceptível de prejudicar o reajustamento salarial eficiente nas empresas menos produtivas.”³ Em suma, poder-se-á perguntar, que tipo de eficiência é esta em que o ‘reajustamento’ económico se baseia exclusivamente no nivelamento minimalista dos salários e das condi-

A aposta da CE nos baixos salários põe em causa uma estratégia baseada na qualificação da força de trabalho e na inovação tecnológica sem a qual não pode haver crescimento sustentável e o país ficará relegado a uma condição periférica e subalterna.

ções laborais?

Na mesma linha de argumentação, foi publicado um estudo de dois economistas do Banco Central Europeu (BCE) que defende que o elevado poder negocial dos trabalhadores portugueses põe em causa o lucro das empresas. Considerando que este varia entre um mínimo de 0% – os trabalhadores não têm nenhum poder negocial – e um máximo de 100% – os trabalhadores dispõem de um poder negocial total –, estima-se que a média nacional varia entre 12% e 14%, de acordo com dados relativos ao período pré-crise de 2006-2009. Os autores do estudo calculam ainda o impacto do poder negocial dos trabalhadores nos custos das empresas por ramos de atividade. Este varia entre um mínimo de 11,8% no comércio e um máximo de 22,8% na construção civil, situando-se em 16% na elétrica-

de, 13,8% na indústria transformadora e 13% nos transportes e comunicações para uma média nacional de 12,8%⁴. Esta argumentação esquece que os custos de produção dependem mais do nível de alto ou baixo de produtividade laboral do que do nível alto ou baixo dos salários da força de trabalho. Além do mais, não consideram que nos últimos anos tanto em Portugal como no resto da Europa a primeira tem crescido mais do que os segundos, o que se traduz pela redução dos custos reais do trabalho entre 1979 e 2012, segundo um artigo intitulado ‘Real Unit Labour Costs in Eurozone Countries: Drivers and Clusters’, assinado pelos economistas Javier Ordóñez, Hector Sala e José I. Silva: 15% na Itália, 20% em Portugal e 21% na Espanha contra apenas 13% na Bélgica e 5% na Áustria⁵. Assim, a tese de que o aumento dos salários contribui para a redução dos lucros empresariais é totalmente falsa e só pode ser concebida como mais uma tentativa de legitimar uma redistribuição do rendimento nacional que favoreça o capital em detrimento do trabalho. Em Portugal, verifica-se precisamente isto, pois a parte dos salários no rendimento nacional não tem parado de descer. Segundo cálculos do suplemento de economia do DN, ‘Dinheiro Vivo’, entre 2011 e 2014 estes registaram uma quebra de 5,8 mil milhões de euros (6,9%), enquanto, em contrapartida, o excedente bruto de exploração – rendas, juros e lucros que expressam a remuneração do fator capital - aumentou 860,2 milhões (2,8%) e os rendimentos da propriedade, que representam geralmente o capital rentista e parasitário, registaram um aumento exponencial de 2154,4 milhões (36,2%)⁶. Os polícias da Europa visam essencialmente legitimar a transferência de rendimento das economias periféricas do Sul da Europa para as economias do Norte, reduzindo países como Portugal e a Grécia a cobaias de uma experiência aniquiladora de empobrecimento e indignidade sociais cada vez maiores, custe o que custar, sem limite à vista, quando

antes da instauração das políticas austeritárias que tão ciosamente continuam a defender, apesar do seu claro e evidente falhanço colossal, foi favorecido o endividamento privado para financiar a compra das mercadorias provenientes das primeiras, em particular da Alemanha. Por isso, a vitória clara do partido Syriza nas eleições legislativas gregas antecipadas de 25 de janeiro provou como foram em vão todas as tentativas de condicionamento por parte da chanceler alemã, do seu ministro das Finanças e, numa versão mais ‘soft’, mas não menos grave de Bruxelas, do voto soberano dos cidadãos gregos. Depois de uma queda de 25% do PIB e de 40% do rendimento, da subida da dívida pública de 109 % para 175,5% entre 2009 e 2014, de uma taxa geral de desemprego de 27% e de mais 50% nos jovens, do colapso do sistema público de saúde, dos despejos de milhares de moradores que não podem pagar as rendas ‘atualizadas’ e do corte de energia dos que não têm meios para suportar os custos mensais da eletricidade, como é possível defender que a Grécia não tem outra alternativa senão a de continuar a aplicar sem reservas as políticas de austeridade, ou seja, a empobrecer-se até ao seu aniquilamento e desaparecimento como país e nação soberana? Uma Europa sem justiça social não pode ter futuro. ■

Notas:

1 - Público, 23.12.2014

2 - Fonte: i, 5.1.2015

3 - DN, 23.12.2014.

4 - Fonte: Ribeiro, Luís Reis – “Trabalhadores têm poder a mais e prejudicam empresas”, DN, 26.12.2014, p.14.

5 - Pires, Armando – “São os custos de trabalho os principais culpados da crise no “Sul” da Europa?”, Público, 4.1.2015, p.19

6 - Fonte: ‘Dinheiro Vivo’, DN, 27.12.2014, p.14.

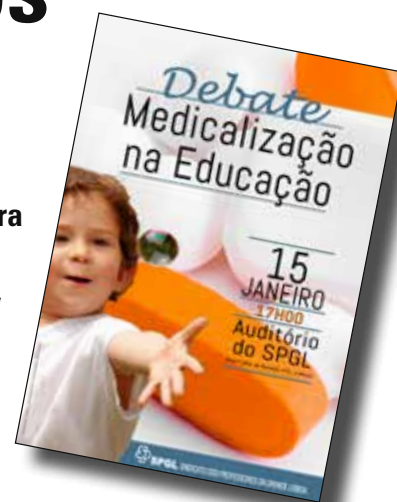


Felizarda Barradas

Que as diferenças de todos sirvam para educar todos

“Só se transforma aquilo que se conhece”. Palavras de Rosa Nunes, fundadora do Círculo de Estudos intervenção na medicalização da educação (CEIME), na apresentação do debate sobre Medicalização na Educação, que decorreu, a 15 de janeiro, no auditório do SPGL.

Um tema que “nos interpela a todos” e que contou com as intervenções de Maria Isabel Carvalho, Maria Izabel Souza Ribeiro e David Rodrigues, numa sala cheia em que o debate envolveu muitos dos presentes.



Lígia Calapez
Jornalista

O imperativo do tempo que nos falta e a insustentável ligeireza dos diagnósticos

Em causa, e como ponto de partida, a moderadora criticou “a transposição do modelo médico para a educação”, que considerou como uma deriva ideológica.

“Já há crianças a tomar medicação para o insucesso educativo”, sublinhou Maria Isabel Carvalho, licenciada em Ciências da Educação pela Faculdade

de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), que centrou a sua intervenção nomeadamente na questão do tempo (ou da sua falta) e nos problemas com que a escola se debate.

Os professores estão sob uma forte pressão, salientou a investigadora, de-

nunciando o peso da avaliação – “essa coisa terrível que se abate sobre a escola”, ou dos rankings. Neste quadro, as visitas de estudo são muitas vezes consideradas como “perda de tempo”, porque o que importa é cumprir o programa e preparar para exames. Uma realidade que se enquadra numa sociedade altamente stressante, em que impera a pressão da rapidez. “Não temos tempo para nada” e daí o “recurso à pastilha”, a sua banalização. Porque se quer “uma resposta imediata”. “Mesmo quando necessária, a medicação tem que ser acompanhada por uma intervenção educativa”, defendeu Maria Isabel Carvalho. É preciso “tratar os problemas pedagogicamente”.



Maria Isabel Souza Ribeiro, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), denunciou a “insustentável ligeireza”

Uma medicina preventiva que permitisse ter a seu cargo, de maneira precoce e adaptada, as crianças que manifestem um sofrimento psíquico, não pode ser confundida com uma medicina punitiva que aprisionaria, paradoxalmente, estas crianças num destino que, para a maioria delas, não teria sido o seu se não tivessem sido despistadas.

Comité Consultatif National d'Éthique
do Estado Francês
(citado por Rosa Soares Nunes)

dos diagnósticos, sublinhando que a medicalização “transforma questões coletivas (não médicas) em questões individuais”, patologizando a vida.

Medicar ≠ Medicamentalizar ≠ Medicalizar

- **Medicar:** tratar com medicamentos; aplicar remédios; prescrever medicamento; tomar remédios.
- **Medicamentalizar:** usar medicamento de forma abusiva.
- **Medicalizar:** processo artificial que transforma questões políticas e sociais em doenças individuais. Relaciona-se com patologizar!
- Pode ou não desencadear o uso de medicamento.
- Nem toda a pessoa medicalizada é medicada; nem toda a pessoa medicada é medicalizada.

Maria Isabel Ribeiro

Numa intervenção centrada na crítica ao diagnóstico de *Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA/TDAH)*, Izabel Ribeiro lembrou que diferenças e doenças não são a mesma coisa e que há diferentes modos de aprender.

Construindo pontes entre a neuropsicologia e a educação

Um carro de rodas quadradas pode andar? Sim. Se a estrada for construída de acordo com essa característica. Um exemplo que vem do Pavilhão do Conhecimento, e que David Rodrigues, Presidente da Pró-Inclusão/Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, invocou para lembrar que “há determinadas características da pessoa que encaixam ou não na *estrada*”. Tem que haver uma interação.

Interação também entre diferentes formas possíveis de abordar realidades partilhadas. E a neuropsicologia e a educação têm muito a aprender mutuamente. Pois ambas “lidam com pessoas com cérebros diferentes, únicos e em permanente evolução”.

Com a neuropsicologia aprendemos, antes do mais, a *plasticidade* do cérebro. “Nós somos orientados por um cérebro que nós próprios orientamos e que continua em evolução”, nas palavras de David Rodrigues. Ou ainda o papel das emoções, sendo “emoções e sentimentos indissociáveis do pro-

cesso de aprendizagem”. E ainda a importância decisiva da *interação social* – “estamos teleguiados para nos entendermos com os outros”. E mesmo “encontramos a nossa identidade na diferença dos outros”.

Em síntese, David Rodrigues sublinhou que, destas pontes entre neurociência e educação, ressalta em particular a importância de “aprender em ambientes diversificados e heterogêneos”, com riqueza de interação social. O que significa, também, transformar a escola. Fazer “a nossa parte”. Pois “quem quer ter um resultado diferente não pode continuar a fazer o mesmo que sempre faz”. ■

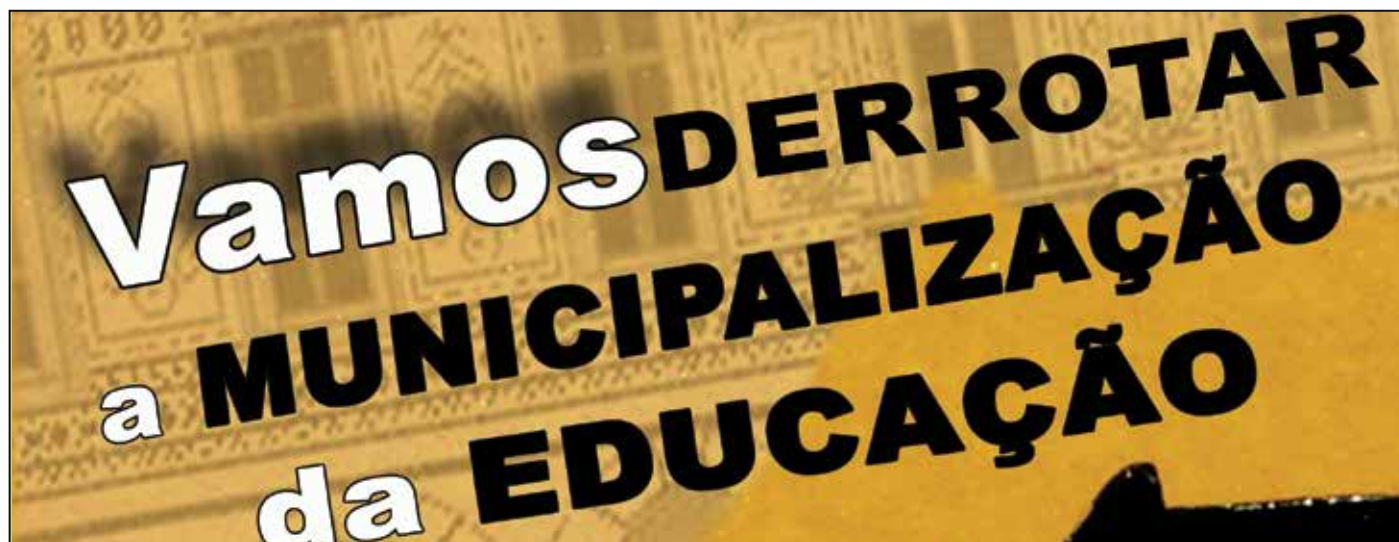
Uma questão que permanece não respondida neste campo é: porque é que tantas crianças precisam, “de repente”, de ajuda química para melhorar o desempenho escolar? Podemos avançar algumas hipóteses: a) porque a escola está mais exigente e implica uma atenção por mais tempo e mais focalizada que antes, b) porque existe uma desarmonia entre a forma como se aprende na escola e fora dela (ref: tecnologias digitais, etc.), c) porque as crianças são precocemente responsabilizadas pelo cumprimento de tarefas que não são capazes de realizar, d) porque os conteúdos da escola parecem obsoletos e desmotivantes comparados com outros estímulos etc., etc., etc.

David Rodrigues
in “Público”



Municipalização

Quando as certezas passam a dúvidas...



Anabela Delgado
Dirigente do SPGL

Desde o final do anterior ano letivo e parte do 1º período letivo de 2014/15 o processo chamado de municipalização encontrava-se mais ou menos clandestino. Embora a lista oficial dos municípios envolvidos em negociações com o governo com vista a entrar na experiência nunca tivesse sido oficialmente conhecida, conseguiu-se apurar que seriam 20 ou 21.

A FENPROF e respetivos sindicatos, apesar das dificuldades encontradas para obter informação/documentação considerada sigilosa, logo que obtiveram exemplares do intitulado “Contrato interadministrativo de delegação de competências – Contrato de Educação e Formação Municipal”, fizeram a sua divulgação e lançaram a discussão entre os professores, direções, conselhos gerais e conselhos pedagógicos das escolas; pediram reuniões aos vários municípios; associações de pais... O assunto saiu assim da “clandestinidade”. Do lançamento da discussão e dos do-

cumentos resultou um largo conjunto de dúvidas e consolidou algumas certezas. A avançar, este processo representará, em muitos aspetos, uma inaceitável intromissão na vida das escolas e dos professores. A autarquia passará, inclusive, a interferir na esfera da autonomia profissional dos docentes, quando, por exemplo, se propõe definir os “conteúdos, metodologias, atividades e avaliação” das componentes curriculares locais. O município poderá também contratar docentes para “projetos específicos de base local”, que poderão constituir 25% do currículo, “proceder à gestão dos recursos docentes disponíveis entre os AE/E”.

Após múltiplas reuniões promovidas pela FENPROF e seus sindicatos membros em todo o país, a entrega na Assembleia da República da Petição com cerca de 13000 assinaturas exigindo a suspensão do processo em curso e a realização de debate público com e entre os vários parceiros, várias entidades anunciaram que estão a promover iniciativas com o objetivo de debater o processo de delegação de competências para os municípios na área da educa-

ção. É o caso do Conselho de Escolas, que reuniu a 19 de janeiro, o Conselho Nacional de Educação que promove um Seminário sobre o tema no dia 18 de fevereiro em Aveiro e o Congresso Nacional de Municípios, a realizar em março, que debaterá o tema relativo à transferência de competências para as autarquias.

Entretanto vários dos 20 municípios inicialmente envolvidos nas negociações com o governo terão abandonado o processo; consta que cerca de 50%. Fez bem a FENPROF e fizeram bem os professores que assumiram questionar o secretismo do processo e exigiram ser ouvidos. Hoje, apesar de ainda continuar a desconhecer-se a lista oficial dos municípios que ainda continuam a negociar com o governo a entrada na experiência com a duração de 4 anos, o processo passou a ser do conhecimento de todos. Os Conselhos Gerais e Pedagógicos das Escolas/Agrupamentos discutem e vão tomando posição – é assim que tem de ser. Em democracia a clareza nos processos é uma obrigação. Não cruzemos os braços. ■

Nuno Crato: nova derrota na Justiça

Tribunal anula o despacho com que o MEC impôs a realização da PACC



Ilustração: Tiago Madeira

Secretariado Nacional da FENPROF

A 5 de novembro de 2013 o Ministro da Educação e Ciência fez publicar o Despacho n.º 14293-A/2013, com o qual determinou o calendário para impor a realização da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades, a PACC, e as respetivas condições de inscrição.

Os Sindicatos da FENPROF que, desde a consagração da prova no Estatuto da Carreira Docente (ECD), em 2007, contestam a imposição de tal mecanismo de restrição no acesso à profissão docente, instauraram ações administrativas especiais em que foi peticionada a anulação do despacho. **O Tribunal Administrativo e Fiscal de Coimbra proferiu, agora, sentença sobre a ação apresentada pelo SPRC/FENPROF: anula o despacho com que o MEC lançou a aplicação da sua PACC.**

No acórdão, o TAF debruça-se sobre o enquadramento legal da prova, designadamente o que foi inscrito no ECD, entendendo que ele **ofende o princípio da segurança jurídica imamente da ideia de Estado de Direito Democrático**, bem como **a liberdade de escolha da profissão prevista na Constituição** da República Portuguesa. É com base nestes vícios que o Tribunal anula o despacho em causa.

O acórdão reconhece e declara a **violação da lei** e, na fundamentação da sua decisão há argumentos que, coincidindo com o que a FENPROF tem vindo a defender sobre esta matéria, reforçam

a necessidade de revogação definitiva da PACC. É isso que resulta da afirmação de que *“as sobreditas qualidades profissionais [dos docentes submetidos à PACC] são já previamente atestadas pelos cursos de ensino superior que devidamente homologados, confirmam o respectivo grau académico”* ou da consideração de que a imposição da prova consiste num *“obstáculo [...] não expectável”*, *“ao arripio de legítimas expectativas de cidadãos que contavam ser considerados já aptos para o exercício de uma profissão”*. O TAF considera, mesmo, que o *“Estado actua de forma contraditória, agindo em abuso de direito [...] quando, por um lado, reconhece competências para as instituições de ensino superior formarem cabalmente os futuros docentes e, por outro lado, os sujeita a um exame para os inserir no quadro [...]”*. Prosseguindo, o acórdão afirma, ainda, que *“a consagração legal da aludida prova, inclui-se numa ilícita limitação inerente ao ajuizamento da capacidade, uma vez que não se vê, porque não legislativamente fixado, teleologicamente, qual a razão ou razões de suposto interesse público que estiveram na base da sua criação”*.

Na apreciação feita, **as normas do ECD que impõem a prova são inconstitucionais**, razão pela qual o despacho supracitado viola a lei.

Estará na memória de todos que, neste longo e desgastante processo, o MEC chegou a vir a público vangloriar-se de que os tribunais lhe tinham dado

razão em relação à PACC, quando, na verdade, o que a dada altura se verificou foi que os tribunais entenderam não ser necessário o decretamento de providências cautelares requeridas pelos sindicatos. Confirma-se, agora, que o MEC não só não falou verdade como continua, contra tudo e contra todos, incluindo contra a Lei, a obstinar-se em impor uma prova sem sentido e, neste caso, sem cobertura legal.

Na sequência desta despropositada teimosia, há professores e educadores – muitos, certamente – gravemente prejudicados. Esta é uma responsabilidade que cabe por inteiro ao MEC e ao governo resolver. Mas também, há que o dizer, cada vez mais é gritante a necessidade de revogação da PACC, o que deve interpelar os partidos na Assembleia da República. Ainda na sexta-feira passada ali foi perdida mais uma oportunidade para que a justiça e a legalidade fosse reposta, ao serem chumbados dois projetos-lei que previam essa revogação com os votos contra do PSD e do CDS e com a abstenção do PS.

Pode o MEC vir recorrer da sentença ora conhecida, incapaz de reconhecer o despropósito da obstinação de um ministro tristemente isolado e impropriamente arrogante. Patente é que a PACC inventada por Lurdes Rodrigues e aplicada por Nuno Crato está moribunda, sobrevivendo apenas por indistigável abuso de poder. ■

[Consulte o acórdão em www.spgl.pt](http://www.spgl.pt)

Pacc

gato escondido com rabo de fora



Almerinda Bento

Professora Aposentada . MAG do SPGL

Desde Dezembro de 2013 que o ministro Crato decidiu fazer o braço de ferro com os professores contratados, impondo-lhes uma prova a que chamou Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades (PACC). Mas será mesmo?

Os sindicatos de professores têm acompanhado este processo desde o início interpondo providências cautelares, para além da denúncia desta prova absurda e da mobilização junto aos docentes e às escolas onde se têm realizado estas provas.

O ministério da Educação tudo tem feito para impor a sua vontade não ouvindo nem atendendo nada nem ninguém, seguindo o registo intransigente do governo de Passos e Coelho.

Absurda, indefensável, iníqua. São alguns dos adjectivos que consigo associar à PACC. Porquê?

- submete os/as candidatos/as a professores a uma prova sem sentido, fazendo tábua rasa dos anos de formação específica e de avaliações a que foram sujeitos os referidos candidatos nas escolas superiores de educação que frequentaram para serem professores/as;
- desvaloriza a formação científica e pedagógica que as referidas escolas têm competência para dar aos futuros profissionais da educação;
- marca a prova, como aconteceu em Julho passado, à socapa, retirando aos sindicatos a possibilidade de marcarem greve ao serviço de vigilância;
- impede o acesso à prova de competências científicas e pedagógicas das áreas

específicas a todos/as os que tiverem reprovado na prova comum. No caso da última PACC realizada em Dezembro de 2014, dos 2490 professores que fizeram a componente comum, 34,3% (854) reprovaram, ou seja, só 1636 poderão aceder à prova específica em Fevereiro.

Desde sempre se percebeu que a PACC não passava de um instrumento de exclusão. Duma penada, o ministério impede estes candidatos de prestarem provas sobre as áreas em que se especializaram e de concorrerem ao concurso do próximo ano. São menos esses que deixarão de constar no número dos não colocados!

Muito se tem falado desta prova na comunicação social, mas sempre de modo ligeiro e não poucas vezes dando o aval a esta prova e à bondade do ministério em avaliar e seleccionar “gente” que afinal não era competente. Surgem os erros ortográficos, as falhas na pontuação, os erros de sintaxe. Pois, muito há a fazer neste campo. Ainda se lê pouco entre nós, é verdade. Há erros que são inadmissíveis. Sem dúvida. A formação dos profissionais tem de ser mais séria e rigorosa.

Mas, só agora, o jornal “Público” divulgou os enunciados das três questões das 32 de escolha múltipla em que houve mais reprovações. São mais perguntas para peritos em charadas, não se percebe que interesse têm aquelas perguntas para avaliar se um futuro professor é competente na sua área, ou se tem qualidades pedagógicas e emocionais para lidar com a diversidade de alunos de que são feitas as nossas turmas, geralmente superlotadas e com necessidades de vária ordem. A PACC é, de facto, uma aberração. Basta ir ao site do IAVE – Instituto de Avaliação Educacional – passar os olhos pelas diferentes PACC a que têm sido su-

jeitos estes professores contratados, para se tirar esta conclusão. Não fazem qualquer sentido!

O parecer de Novembro de 2014 do Conselho Consultivo do IAVE, que avalia as provas deste instituto, refere que a PACC não é “válida” nem “fiável”, tendo como “propósito mais evidente” impedir o acesso à carreira docente. O mesmo não acha Hélder de Sousa, presidente do IAVE, que, do alto do seu pedestal, considera absurdo criticar a prova. Segundo ele, “os resultados demonstram que a prova é absolutamente essencial para seleccionar os professores”. E, ao bom estilo deste governo, que acha que os portugueses são uns mandriões, mal habituados, gastadores acima das suas possibilidades, entre outros mimos, remata assim o presidente do IAVE: “É preciso acabar com a tradição portuguesa de quando não se sabe fazer mais nada vai-se para o ensino”.

Termino, deixando aqui estas perguntas: Será que os/as professores/as aceitam este enxovalho? Será que os/as professores/as que se sujeitaram a vigiar os seus colegas contratados se sentiram confortáveis nesse papel? ■

29 de Janeiro de 2015

Nota: muito possivelmente estaria na lista dos reprovados na PACC, caso tivesse sido sujeita à aberrante prova. Não só porque não tenho muito jeito nem paciência para charadas, mas porque me mantenho teimosamente amarrada ao antigo acordo ortográfico. Considero, no entanto, que fui uma boa professora, apoiando-me em testemunhos de antigos alunos e alunas para além da minha própria auto-avaliação.

Contrato Coletivo de Trabalho Ensino Particular e Cooperativo

Processo de Mediação entre a FENPROF e a AEEP

Departamento do Ensino Particular
e Cooperativo e IPSS

Continua a decorrer o processo de mediação entre a FENPROF e a AEEP, no MESS, com vista à celebração de um novo contrato coletivo de trabalho para o ensino particular e cooperativo, a fim de evitar a caducidade da Convenção em vigor.

Decorrente deste procedimento em curso a FENPROF foi notificada, no final de dezembro passado, para se pronunciar sobre uma proposta parcial de negociação assente sobretudo nas matérias discutidas em sede de conciliação.

Da proposta parcial constam matérias relativas ao âmbito e vigência da convenção, deveres, direitos e garantias das partes, férias, faltas e feriados, duração e regimes de horário de trabalho.

Estas matérias estão na sua maioria

em consonância com as já apresentadas na fase de conciliação, a exceção está na inclusão do dia de carnaval como feriado.

No seguimento deste processo negocial, denominado por mediação, irá a FENPROF ser notificada, no início de fevereiro, da proposta global, isto é, uma proposta que reúna as restantes matérias, nomeadamente, organização do horário letivo, estrutura de carreira e tabelas salariais.

Neste contexto, a FENPROF não desistirá de defender o direito à progressão ocorrida em setembro de 2014, por aplicação do CCT em vigor e fará todos os esforços no sentido de evitar que da nova Convenção Coletiva de Trabalho não resulte um tratamento mais desfavorável para os docentes.

Mais desenvolvimentos deste processo de mediação serão divulgados em momento oportuno. É fundamental estar atento, só informados defendemos os nossos direitos. ■



Foto: Jorge Caria

Ensino Particular e Cooperativo, IPSS e Misericórdias

Graça Sousa
Departamento do Ensino Particular e Cooperativo e IPSS

Feriado Terça-feira de Carnaval

De acordo com as convenções coletivas em vigor, aplicadas aos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, IPSS e Misericórdias, a **terça-feira de Carnaval é considerada como feriado.**

Assim, caso a Entidade Patronal não cumpra o estipulado nas referidas convenções deverá contactar de imediato o SPGL, através do nº 21 381 91 51/2 ou por correio eletrónico epc.ipss@spgl.pt, para que a Lei seja cumprida. ■

Ensino Particular e Cooperativo Prorrogação do prazo para os docentes do EPC obterem habilitação profissional

Foi publicado o Despacho nº 747/2015, no Diário da República, 2ª série, nº 16, de 23 de janeiro, que determina que todos os docentes portadores de habilitação própria do ensino particular e cooperativo, incluindo escolas profissionais privadas, podem manter-se em funções até ao final do ano escolar 2016/2017, a partir do qual terão obrigatoriamente de adquirir habilitação profissional.

Para mais esclarecimentos deverá contactar o departamento do Ensino Particular e Cooperativo e IPSS. ■

CONFERÊNCIA REGIONAL DA REGIÃO EUROPA DA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

Fase inicial da carreira de investigador



Foto: istockphoto.com

Intervenção de Manuel Pereira dos Santos, em representação da FENPROF, no debate sobre “Fase inicial da carreira de investigador”

Eu sou professor de Física numa Universidade, e venho de um país em que metade dos alunos que tiveram sucesso no final do ensino secundário não pretendem prosseguir estudos no ensino superior... devido à “mensagem” lançada pelo governo sobre o baixo interesse e fraca empregabilidade dos diplomas de ensino superior (reproduzida aliás por Angela Merkel na passada semana, referindo-se ao “excesso” de diplomados do ensino superior em Portugal e Espanha... algo que é rigorosamente falso!)... Talvez por isso, houve o dobro de candidatos para participarem num “reality show” do que os que se candidataram a qualquer uma das instituições de ensino superior!

Portugal é um país onde a FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia, a nossa agência de financiamento da investigação) “despediu” cerca de dois terços dos investigadores que tinham contratos a termo certo ou bolsas, e está a tentar “matar” metade dos centros de investigação, a partir do próximo ano... (e a investigação foi um dos aspectos em que Portugal nos últimos anos até atingiu os índices médios europeus)... Portanto, quanto a investigadores e professores “na fase inicial da carreira”, precários, desempregados, ou mesmo com contratos temporários, conhecemos bem o problema (sobretudo

na investigação), e é urgente uma nova “agenda sindical” específica para estes nossos colegas... (isto é verdade para o sector do ensino superior e investigação, mas também obviamente para outros sectores...), e estes têm de ser os nossos novos membros com quem iremos trabalhar!

O “mainstream” da política liberal favorece a privatização, a precariedade e os contratos a termo certo, ou, ainda “melhor”, bolsas; a investigação e a educação são apenas tidas como “produtos transaccionáveis” (“trading commodities”), e os profissionais destes sectores são considerados “descartáveis”, com baixos direitos sociais de cidadania, e uma vida pessoal e familiar adiada; tudo isto é o oposto das propostas da Internacional de Educação (IE) e do Comité Sindical Europeu para a Educação (CSEE), e está igualmente contra as recomendações da União Europeia e da UNESCO.

Estes novos colegas têm necessidades e dificuldades bastante diferentes, mais prementes do que as nossas preocupações relativamente à qualidade da educação e as condições de trabalho – o seu problema é mesmo o emprego, e a sua sobrevivência nesta profissão... (Uma nova sócia, feliz por ter conseguido o seu primeiro contrato, dizia-me como estava contente por pagar imposto pela primeira vez!...); além disso, a maioria destes colegas são muito mais no-

vos que a maioria dos membros atuais dos nossos sindicatos, e está habituada a comunicar entre si normalmente de forma bem diferente dos seus amigos “mais antigos” nos sindicatos... e não tem uma especial preferência por longas horas de reuniões e discussões...

Os sindicatos têm de ser capazes de se interessar e trabalhar com estes colegas de uma forma bem diferente, em que a solidariedade não seja apenas uma palavra, e a participação destes em todos os níveis de discussão e de decisão seja possível, indo também ao encontro das suas prioridades... porque não podemos aceitar a imagem de que os sindicatos lutam “apenas” pelos direitos dos que já têm emprego.

Por fim, mas certamente que não em última prioridade – e tal como eu digo aos meus alunos que a Física ou os electrões não têm nacionalidade – há que reconhecer que este é um problema internacional (europeu e mundial), pois na maioria dos países os cenários são semelhantes... e os nossos vários sindicatos terão que adaptar-se e criar uma nova agenda capaz de “seduzir” estes novos colegas para as nossas lutas comuns no ensino superior e investigação e na cidadania. ■

novembro 2014,
Viena

O consumo responsável, individual e coletivo

O que entendemos por consumo responsável? Falamos dos direitos dos produtores e das produtoras dos bens e serviços que consumimos diariamente, assim como dos direitos de todas as pessoas que contribuem para que esses produtos cheguem até nós (ao nível da distribuição, transformação e da comercialização). O que significa falarmos das nossas responsabilidades, enquanto consumidores/as, de fazer escolhas conscientes e críticas, contribuindo para uma maior dignidade humana e para o respeito pelo ambiente.

No mundo em que vivemos, quando um só produto pode percorrer milhares de quilómetros e passar por dezenas de intermediários e vários países até chegar às nossas mãos, **o maior desafio é perceber em que condições esse produto foi produzido e comercializado**, em especial **em que condições humanas e ambientais**.

Ser um/a consumidor/a responsável passa por perceber que uma decisão de compra acertada vai para além da satisfação das nossas necessidades e de encontrar a melhor relação qualidade/preço; **uma decisão de compra tem repercussões sobre terceiros**.

Há que incluir nos nossos critérios de decisão **valores sociais e ambientais, mais justos e responsáveis, bem como evitar o desperdício e o supérfluo**.

A ação de cada pessoa, isolada, é uma gota de água no oceano. Mas **a ação de milhares ou milhões de consumidores/as pode ter grandes impactos**: pode ditar a morte ou a vida de determinados produtos, serviços, produtores ou empresas e até contribuir para mudar regimes (como aconteceu, por exemplo, com o boicote à compra de produtos sul-africanos em todo o mundo durante a vigência do *apartheid*).

E são estas algumas das mensagens e reflexões que transmitimos aos alunos/as das escolas onde realizámos ações de Educação para o Desenvolvimento. Nos últimos anos, o CIDAC tem

desenvolvido ações de sensibilização de forma sistemática e organizada em dezenas de escolas de Norte a Sul do país, e os temas que privilegiamos são o consumo responsável, comércio justo e soberania alimentar. Através de metodologias pedagógicas participativas, vamos desconstruindo os temas e apelamos a que os alunos/as sejam parte ativa na construção de alternativas mais respeitadoras do Mundo em que vivemos.

Mas não são só as pessoas, enquanto indivíduos, que consomem. Todas as organizações também. Por isso, além do **consumo individual, torna-se pertinente a abordagem do consumo institucional, do consumo coletivo ético e responsável**.

Na Europa, por exemplo, o consumo público representa 16,3% do Produto Interno Bruto da UE, de acordo com estimativas da Comissão Europeia para a primeira década de 2000. É por isso que organizações de todo o mundo defendem que os Estados têm a responsabilidade de assumir o consumo ético como um princípio regulador da gestão das compras públicas, incorporando a justiça social e o impacto ambiental nas suas decisões de compra (processos de contratação pública de produtos e serviços). Isso já acontece com muitas instituições de referência – como o Parlamento Europeu e vários parlamentos nacionais – e num número crescente de administrações de tutela pública que adotam cadernos de

encargos para seleção de fornecedores de acordo com os critérios do consumo social e ambientalmente responsável. Por isso, a Loja de Comércio Justo do CIDAC apresenta a proposta alternativa “Escolhas Éticas para o seu Consumo Institucional” com o objetivo de alertar para a importância das escolhas responsáveis nas decisões de compra das instituições. E são várias as áreas em que podemos alterar os padrões de consumo institucional, quer sejam os bens alimentares, os produtos de limpeza, os produtos utilitários, ou ainda na área dos serviços. **O importante é tentarmos pensar ativamente os nossos consumos numa perspetiva de coerência, de solidariedade, de preocupação para com o meio ambiente e de respeito pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras.** ■

Para mais informações sobre comércio justo e consumo responsável, contacte-nos:

CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral, Rua Tomás Ribeiro, nº 3-9, 1069-069, Lisboa . Tel: 351 21 317 28 60
www.cidac.pt
cidac@cidac.pt
www.facebook.com/LojaComercio-Justo

Ulrich Beck (1944-2015) e a “Sociedade de Risco”



Foto: Bartek Ambrozik

Rolando F. Silva

Conselho Geral do SPGL

Tomei pela primeira vez contato com este sociólogo alemão (falecido no início deste ano), certamente – em conjunto com Jürgen Habermas - um dos filósofos europeus da modernidade reflexiva mais lúcidos do final do século passado e do início deste século, quando chegou a Portugal a tradução do livro coordenado por Manuel Castells e Narcís Serra, “Guerra e Paz no Século XXI: Uma Perspetiva Europeia”, em 2007 (a edição castelhana é de 2003).

Nessa obra, onde eram inseridos os textos referentes a uma conferência internacional realizada em Barcelona, em janeiro de 2002, quatro meses depois do atentado às Torres Gêmeas de Nova Iorque, Ulrich Beck desenvolveu as implicações da sua teoria sobre a “sociedade de risco” (inicialmente publicada na sua obra de 1986, com esse mesmo nome e que já foi traduzida para mais de 30 idiomas, chegando ao português através de uma edição brasileira da Editora 34).

Nessa obra de 1986, Beck explicava que, segundo a sua concepção de modernidade, a produção social da riqueza implicava necessariamente a produção social de riscos que, não sendo iguais para todos, ao democratizarem-se, poderiam vir a afetar de forma inesperada pessoas e grupos sociais que anteriormente se tinham mantido estáveis.

Ou seja, temos a noção dos riscos que corremos, quer por via das alterações climáticas, da poluição resultante da industrialização e da radioatividade das centrais nucleares, ou das contaminações alimentares em larga escala ou das novas e velhas doenças epidémicas e é esta nossa visão do mundo que é radicalmente diferente daquela que existia nas outras épocas e que nos pode levar a agir sobre o risco, no sentido de transformar as nossas sociedades.

Segundo este sociólogo – que nasceu no

final da Segunda Guerra Mundial num território que era então alemão e passou a ser polaco, que viveu no período da Guerra Fria e de ameaça de guerra nuclear entre as duas superpotências, que assistiu à radical transformação introduzida pelas crises financeiras globais cíclicas desde 1973, que também assistiu à destruição ambiental em larga escala e ao fenómeno do aquecimento global do nosso planeta, bem como - igualmente - ao enfraquecimento da democracia e do estado social, para além da queda do Muro de Berlim, tamanhas alterações obrigaram necessariamente à introdução deste novo conceito de “sociedade de risco”. Daí que os seus temas abordem a inter-relação que existe entre a modernização, a globalização e o cosmopolitismo, a individualização e a transferência de poder do trabalho para o capital, particularmente o financeiro.

Na conferência de Barcelona, em 2002, Beck teorizou depois do 11 de Setembro as implicações da ameaça terrorista sobre aquilo que a partir de então designou por “sociedade mundial do risco”: a partir de agora seria necessário distinguir entre as ameaças de índole ecológica e financeira das outras, que são as provocadas pelas redes terroristas.

A diferença fundamental entre elas está no facto de que as ações terroristas são intencionalmente más, visando conseguir os mesmos resultados que as outras crises produzem não-intencionalmente. Mais especificamente, para além desta má intencionalidade das ações terroristas, estas ainda têm outras características em relação às segundas: criam a desconfiança ativa em oposição à confiança ativa, contêm um contexto de risco sistémico que substitui o de risco individual, os estados e os seus serviços secretos passam agora a definir o que são considerados riscos em vez das racionalizações dos cientistas e especialistas sobre essa matéria, para

além da simplificação das imagens do que se considera ser o inimigo.

Ou, como diz, Ulrich Beck:

O 11 de Setembro abriu para o mundo uma perspetiva sinistra. Esta deve-se ao facto de o risco incontrolável se encontrar profunda e irremediavelmente integrado em todos os processos que sustentam a existência das sociedades avançadas. O pessimismo parece ser a única postura racional. Mas esta postura é absolutamente parcial e, por conseguinte, equivocada, já que ignora as novas possibilidades.

Logo, a questão principal que se coloca é: o que é que poderia unir o mundo, hoje? E se a questão que se colocava antes poderia ser respondida, anteriormente, com um ataque de Marte, agora, ela coloca-se inexoravelmente como uma mobilização global contra o inimigo comum, que é o terrorismo global.

Desta constatação, o sociólogo alemão extraía **seis lições**, que tanto se podem aplicar ao 11 de Setembro, como aos mais recentes ataques em Paris:

(1) [...] numa era em que a confiança e a fé em deus, classe social, nação e governo desapareceram em grande medida, o medo compartilhado da Humanidade revelou-se como sendo o último recurso de criação de novos laços, levando à fusão as certezas férreas da política nacional e internacional. A perceção do risco que o terrorismo internacional significa teve exatamente o resultado contrário ao desejado. Levou-nos a uma nova fase da globalização: a globalização da política, a transformação dos Estados em redes cooperativas internacionais.

(2) [...] a segurança nacional já não é

nacional. As alianças não são um fenómeno novo, mas, neste caso, esta aliança tem como objetivo proteger a segurança nacional, a de cada país, e não a estabilidade internacional. Todos os sinais de identidade que caracterizam a imagem genérica do Estado moderno, as fronteiras que separam o interior do exterior, a polícia do exército, o crime da guerra e a guerra da paz, são derubadas.

(3) [...] o 11 de Setembro expôs as limitações do neoliberalismo no momento de solucionar os conflitos do mundo. Os ataques terroristas contra os Estados Unidos foram o Chernobyl da globalização. Tal como essa catástrofe soviética minou a nossa fé na energia atómica, o 11 de Setembro denunciou as falsas promessas do neoliberalismo.

(4) [...] o ataque terrorista deixou claro que nenhuma nação, por poderosa que seja, pode garantir a sua segurança nacional, nem continuar a aumentá-

-la. A sociedade global do risco está a forçar o Estado-nação a admitir que não pode cumprir a sua promessa constitucional de proteger o ativo mais importante dos seus cidadãos, a segurança.

(5) [...] Parece necessário distinguir entre a “não-cooperação unilateral” – quer dizer, a política do novo império norte-americano, a “pax americana” – e duas conceções do multilateralismo e da cooperação internacional, uma positiva e outra negativa: “Estados-polícia” e Estados cosmopolitas.

[...] O perigo dos Estados-polícia é que utilizem o novo poder que lhes dá a cooperação internacional para se converterem em “Estados-fortaleza”, nos quais predominem as preocupações militares e de segurança, ao mesmo tempo que se retraíam a liberdade e a democracia.

(6) [...] a questão daquilo que defendemos quando lutamos contra o terro-

rismo adquire uma importância crítica para o nosso futuro. E creio que a única resposta satisfatória está numa união de Estados cosmopolitas baseada no reconhecimento das identidades do “Outro”. [...] Os Estados cosmopolitas lutam não só contra o terror, mas também contra as causas do terror. Procuram recuperar e renovar o poder da política de moldar e de persuadir, e fazem-no procurando a solução para problemas globais que hoje não deixam de queimar a polpa dos dedos da Humanidade, mas que cada país, por si só, não consegue resolver. [...] Do mesmo modo que o Estado não-confessional tornou finalmente viável a coexistência pacífica de várias religiões, assim também o Estado cosmopolita poderia proporcionar as condições que tornem possível que identidades nacionais e religiosas múltiplas convivam, sob o princípio da tolerância constitucional. ■

Última Hora!

Requalificação - Eufemismo de Desemprego: Uma espada permanente sobre as nossas cabeças

A resistência e o acompanhamento pelos sindicatos da FENPROF de cada caso, procurando encontrar soluções válidas, permitiu este ano minimizar o número de professores e educadores lançados no processo de requalificação – denominação com que se pretende ocultar o caminho para o desemprego. São 15 os docentes que iniciam esse calvário. Deve salientar-se que este processo,

prejudicial como é óbvio para os docentes que se viram deslocados para outras escolas, é também prejudicial para as escolas que veem interrompidas as atividades que os docentes “transferidos” estavam a realizar, nomeadamente em tarefas de apoio a alunos com maiores dificuldades e, de acordo com o que se conseguiu apurar, dois destes docentes terão atividade letiva atribuída! Mas a ameaça permanece para os futuros anos. Não só para os docentes,

mas para todos os trabalhadores em funções públicas: embora todos os indicadores mostrem ser falsa a tese de que Portugal tem um excesso de trabalhadores na Administração Pública relativamente à sua população, a sanha destruidora deste governo, apostado em ser mais troikista que a troika despedindo o máximo de trabalhadores em funções públicas que puder, não nos deixará descansar. ■



Adérito Sá Gomes

Docente e Presidente da Direção Nacional da ANAPET - Associação Nacional de Professores de Educação Técnica e Tecnológica

Ensino e Formação Profissional

Contributo para a valorização dos jovens e desenvolvimento do país

Sendo certo que o ensino e a formação profissional de jovens em Portugal, ao nível secundário, quase quadruplicou numa década (2001 a 2011) tendo sido, particularmente, notória a sua expansão a partir de 2005, o país apresenta ainda uma das mais baixas taxas de escolarização neste nível de ensino, de acordo com dados divulgados pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – circunstância que é também referenciada por este organismo como responsável pelos elevados níveis de desemprego verificado nas camadas mais jovens da população. No mesmo sentido se consubstanciam os dados compilados no *Povdata* – base de dados organizada pela Fundação Francisco Manuel dos Santos – nos quais é possível verificar que o número de alunos/formandos no ensino profissional, apesar de ter crescido, se encontra ainda muito aquém da média dos países da União Europeia e muito longe daquele que se verifica nos países mais desenvolvidos. Importa realçar, a este propósito, que cerca de 30% dos jovens portugueses, com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos, não concluiu o ensino secundário (*Education at a Glance 2014*).

Nesta conformidade, é urgente o reforço e a aposta no ensino e na formação profissional dos nossos jovens – que inexplicavelmente parece ter voltado a

cair nos últimos anos! – tendo em conta uma dupla perspectiva: a necessidade da respectiva valorização pessoal e vocacional e o contributo que estes podem e devem dar ao necessário desenvolvimento socioeconómico do país. Tal pode e deve ser feito investindo e promovendo a oferta de diversas modalidades de ensino e de formação profissional de que o país dispõe, as quais se encontram enquadradas quer ao nível do Ministério da Educação, quer ao nível do Ministério do Emprego e da Solidariedade Social, particularmente, no Sistema de Aprendizagem em Alternância que é gerido pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, o qual tão boas provas tem dado. Todavia, tal reforço não pode deixar de atender, entre outras, a algumas questões-chave:

1 – O ensino e a formação profissional ao nível do ensino secundário devem deixar de ser encarados como os parentes pobres dos sistemas de educação e de formação sendo indispensável para o efeito, entre outros, o concurso de pais, alunos, professores/formadores, empresas, Ministérios da Educação; Ministério do Emprego e da Solidariedade Social; meios de comunicação social; etc

2 - A integração dos jovens nas diferentes modalidades de ensino e de formação profissional deve ser precedida da necessária avaliação vocacional, a fim de minimizar eventuais opções menos amadurecidas, as quais

podem vir a custar caro aos próprios e ao país;

3 – A promoção do ensino e da formação profissional deve ser inserida numa política de promoção do cumprimento da escolaridade obrigatória que, entre outros objectivos, diminua, drasticamente, o número de jovens que não tem qualquer ocupação, sendo, por tal razão, chamados de “nem-nem”, isto é, nem estudam nem trabalham;

4 – De igual modo, a promoção do ensino e da formação profissional deve ser inserida num programa de combate ao abandono e ao insucesso escolar, o qual ainda é muito elevado no nosso país;

5 – Enquanto propedêutica às vias profissionalizantes do ensino secundário deve ser reintroduzida, com carácter urgente e obrigatório, no “core curriculum” do 3º ciclo do ensino básico, a disciplina de Educação Tecnológica, injustificadamente, eliminada na revisão curricular ocorrida em 2012, não se compreendendo que tal continue a verificar-se no ciclo de escolaridade que precede o ingresso no ensino secundário;

6 – Deve ser garantida a indispensável permeabilidade curricular e a mobilidade de estudantes/formandos entre os diversos sistemas de ensino e de formação profissional, bem como entre diferentes percursos curriculares e/ou formativos sendo urgente que se ponha em funcionamento um *Sistema Nacional de Créditos*;

7 – As diversas ofertas formativas devem ter por base a realização de diagnósticos de necessidades de que o mercado de trabalho careça e serem, consequentemente, elaborados em estreita articulação com as empresas e outras organizações do tecido social e económico como forma de potenciar a empregabilidade no final das formações;

8 – Deve ser, tanto quanto possível, anulada a concorrência de ofertas formativas promovidas pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Emprego e da Solidariedade Social quando existentes em áreas geográficas de grande proximidade devendo optar-se por aquelas que ofereçam as melhores condições para a formação dos jovens: vocação, experiência e capacidade técnica;

9 – Devem ser, cabalmente, aproveitados todos os recursos humanos e materiais existentes nas escolas e/ou entidades formadoras, públicas e privadas, dedicando-se especial atenção às respectivas vocações e capacidades.

Assim acontecendo, ainda que não os cumpramos integralmente, face ao atraso em que nos encontramos relativamente a outros países, julgo ser possível, com o empenho de todos, alcançar alguns dos mais importantes objectivos que se encontram definidos na “*Estratégia Europa 2020*” e nas metas que foram traçadas por Portugal, a bem dos nossos jovens e a bem do país. ■

Organização

Serviços

Protocolos

Cultura

Consultório Jurídico

Aos
SÓCIOS

Contacte-nos



SPGL
SINDICATO DOS PROFESSORES
DA GRANDE LISBOA

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

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

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

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

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

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

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

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

Direcção Regional de Santarém

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

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

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

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

Direcção Regional de Setúbal

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

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

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



Professores e Educadores aposentados no decurso de 2014

Após a Comissão Nacional de Aposentados da Frente Comum da Função Pública, de que fazemos parte, ter sido recebida pelos grupos parlamentares da Assembleia da República e pelo Provedor de Justiça e, nas reuniões havidas, ter colocado a questão dos efeitos negativos que a não publicação atempada dos coeficientes de revalorização das remunerações produz no valor das pensões, foi publicada a Portaria 266/2014 de 17 de dezembro que determina, com efeitos desde 1 de janeiro de 2014, os coeficientes de revalorização das remunerações anuais a aplicar em 2014 no cálculo do valor das pensões, quer da CGA, quer da Segurança Social. Isto quer dizer que todos os trabalhadores que se reformaram/aposentaram no decurso deste ano estão a auferir pensões calculadas com base em valores desatualizados, o que as tornou inferiores àquelas a que têm direito. A CGA tem a obrigação de rever de imediato o valor das pensões de todos os trabalhadores que se aposentaram em 2014.

Os docentes nesta situação devem verificar se o recálculo das suas pensões e o pagamento da importância correspondente à diferença entre o valor pago e o valor a que têm direito foi feito. Lembramos que têm direito a receber retroativos desde a data da sua aposentação. Caso verifiquem que o recálculo não foi feito devem apresentar reclamação na CGA.

Aposentação/ Monodocência dos docentes que terminaram

os cursos em 1975 e 1976

Na sequência da exposição que a FENPROF dirigiu aos deputados da Comissão de Orçamento, Finanças e Administração da Assembleia da República – COFAP, a 1 de setembro foi publicada a Lei nº 71/2014, aprovada por unanimidade na AR, que veio repor o regime especial de aposentação dos educadores de infância e professores do 1º ciclo que terminaram os seus cursos em 1975 e 1976, mantendo o articulado da Lei nº 77/2009 nos regimes estatutários previstos no artigo das exceções.

No entanto temos conhecimento de que surgiram outros problemas com a interpretação do tempo de serviço considerado como carreira completa (40 anos em vez de 34 anos de serviço) e com a contabilização de só 80% da remuneração base em 2005, no cálculo da 1ª parcela da pensão. Assim, todos os docentes abrangidos por esta situação deverão dirigir-se ao sindicato, munidos do despacho da sua aposentação, para que se possam tomar as medidas tidas por convenientes.

Dia 29 de janeiro – Dia de Luta dos Docentes e Função Pública

Os Professores e Educadores concentraram-se, de manhã, junto ao Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social numa Tribuna Pública onde aprovaram, por unanimidade, uma moção exigindo a revisão da Lei 11/2014 de modo a alterar os requisitos para a aposentação e a revogação de todas as medidas que conduziram à redução do valor das pensões, exigem ainda a sua atualização, de forma a compensar o aumento do custo de vida desde 2009, bem como:

- A indexação do valor das pensões aos salários do ativo;
- A fixação da pensão de sobrevivência em 60% da pensão do cônjuge falecido e em 70% no caso de mais de um beneficiário da pensão do cônjuge falecido, tal como se verifica atualmente

no regime de segurança social;

- A manutenção do regime de aposentação antecipada com a revisão das contrapartidas em vigor, as quais penalizam fortemente o cálculo da remuneração;

- O alargamento das estruturas de apoio aos mais idosos tendo em conta o envelhecimento da população e o crescente aumento da esperança média de vida;

Uma comissão do DA/FENPROF, acompanhada do Secretário-Geral - Mário Nogueira, foi recebida por dois assessores do Ministro Mota Soares que se comprometeram a fazer chegar as nossas posições contidas na Resolução, assim como as preocupações apresentadas, o mais rapidamente possível, ao MSESS. A mesma Resolução vai ser enviada pelo DA/FENPROF ao Primeiro-Ministro, ao Ministro da Educação e aos grupos Parlamentares.

De tarde, estiveram na Assembleia da República onde foi discutida a Petição "Não permitiremos a destruição da CGA"

Esta Petição promovida pela FENPROF tinha como fundamento a continuada alegação, por parte do Governo, da insustentabilidade da CGA, pretexto para todos os cortes nas pensões e sucessivos agravamentos das condições de aposentação, pondo até em risco o futuro das pensões dos que para ela descontaram toda uma vida.

Segundo a discussão que presenciámos, permanecem as dúvidas quanto ao futuro da CGA e respetivas pensões, uma vez que tanto o PSD como o CDS se limitaram a afirmar que iriam procurar encontrar soluções. Estas dúvidas só serão esclarecidas no futuro, no momento da votação da petição, e também com eventuais decisões políticas que venham a ser assumidas pelo governo.

De salientar que a deputada do PS afirmou a necessidade de revogar a segunda Lei da convergência, Lei 11/2014. Por outro lado os partidos BE, PCP e VERDES reafirmaram as suas posições contra toda a problemática que tem vindo a ser criada aos aposentados deste país. ■

Departamento de Professores e Educadores Aposentados do SPGL

Ações socioculturais no primeiro trimestre deste ano letivo



Iniciámos a nossa atividade no âmbito sociocultural, a 11 de outubro, com uma visita cultural ao Barreiro, orientada

pelo escritor Armando Teixeira que, numa sessão de "O Meu Livro Quer Outro Livro" a 19 de novembro, apresentou "A CUF no Barreiro, Realidades, Mitos e Contradições". Esta visita, no âmbito do que denominámos "Na rota do trabalho e da Indústria", permitiu-nos conhecer o legado histórico do que foi um dos mais importantes complexos químico-industriais da Europa em meados do século XX.

No Dia de S. Martinho, num passeio à Baixa de Lisboa, visitámos o palácio da Independência, o Lisboa Story Center e o Miradouro do Arco da Rua Augusta.



Ainda em novembro fomos ao Bairro Alto com visitas guiadas ao Mosteiro de São Pedro de Alcântara e à Igreja e Museu de São Roque.

Em dezembro, numa tarde e noite culturais, festejámos o Natal com uma visita guiada às exposições presentes no Museu do Chiado, um jantar-convívio e a ida ao Teatro de

S. Luís ver a peça "Divas Prussianas Loiras como Aço".

Realizámos também em dezembro o 5º Curso de Continuação à Iniciação Informática. Em janeiro, visitámos o Palácio Nacional de Queluz e a Casa Museu Roque Gameiro.

Com uma periodicidade quinzenal, "O Meu Livro Quer Outro Livro", projeto conjunto deste Departamento com o Departamento da Cultura do SPGL

proporcionou excelentes sessões, durante este primeiro trimestre, com a presença e



apresentação de obras dos escritores Lídia Jorge, com o Livro "Os Memoráveis", Armando Teixeira, João de Melo com "Lugar caído no Crepúsculo", a evocação da obra de Maria Judite de Carvalho, no seu livro "Tanta Gente Mariana" e ainda a apresentação do livro, "Um Dia, O Dia Não se Repete" de Ana Paula Timóteo.

Todas estas realizações foram enquadradas pela ação sindical e reivindicativa tendo o nosso Departamento estado presente em todas as iniciativas da FENPROF, da Inter-Reformados e da FCSAP onde participamos e temos representantes.

Todas estas ações são divulgadas aos sócios por correio eletrónico, no site do SPGL e na página do Departamento de Professores e Educadores aposentados do SPGL no facebook. ■

Visita a Almada – 19 Fev.

10.00h – Saída de Sete Rios – Frente ao Jardim Zoológico
 10.30h – Museu da Cidade
 12.00h – Teatro municipal Joaquim Benite
 13.00h – Almoço
 14.30h - Casa da Cerca
 Elevador Panorâmico
 1.30h - Museu Naval
 16.15h - Fragata D. Fernando II e Glória
 17.00h - regresso

Preço: 20€ - inclui transporte, almoço e visitas guiadas
 Inscrições até 13/2 - pelo tlm. 960202007 ou pelo correio eletrónico: brauliolmartins@portugalmail.pt

Próximas ações de "O Meu Livro Quer Outro Livro"

- 25 de fevereiro - apresentação da Obra de João Tordo
- 11 de março (Dia da Mulher) - apresentação do documentário de Inês de Medeiros, "Cartas a uma ditadura".
- 25 de março - Apresentação da obra de Mário de Carvalho

Inscrições pelo tlm. 966039670 ou correio eletrónico: margaridalopes@sapo.pt



ESPAÇO ANTÓNIO BORGES COELHO (Galeria SPGL)

Exposição de Pintura de Guilherme Parente



Dezenas de pessoas estiveram presentes na inauguração da exposição de pintura de Guilherme Parente, dia 15 de janeiro, no Espaço António Borges Coelho.



VISITA AO MNAA

Realiza-se no dia 26 de fevereiro, às 15h, a 3ª visita orientada pela Drª Adelaide, do Serviço Educativo do MNAA, sob o tema "Tradição e Inovação".

As inscrições estão abertas até ao dia 20/2/2015, podendo ser efetuadas por mail para o endereço spgl-dir@spgl.pt indicando nome, nº de sócio e contactos. ●

Legislação

- **Portaria nº 260-A/2014, de 15/12**
Regula a aquisição de qualificação profissional para a docência nos grupos de recrutamento que já detenham, ou venham a obter, formação certificada no domínio do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico, e os níveis de proficiência linguística em Inglês do 3.º ao 12.º ano nos ensinos básico e secundário.
- **Portaria nº 266/2014, de 17/12**
Determina os valores dos coeficientes das remunerações de referência que servem de base de cálculo das pensões de invalidez e velhice do regime geral de segurança social e do regime do seguro social voluntário e revoga a [Portaria n.º 281/2013](#), de 28 de agosto.
- **Portaria nº 269/2014, de 19/12**
Fixa os montantes do subsídio anual por aluno concedido ao abrigo de contratos simples e de desenvolvimento celebrados entre o Estado e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.~
- **Portaria nº 1061/2014, de 19/12**
Autoriza a Direção-Geral da Administração Escolar a proceder à adoção de compromissos plurianuais com vista à celebração dos contratos simples de apoio à família.
- **Portaria nº 1065-A/2014, de 19/12**
Assunção dos compromissos plurianuais no âmbito dos contratos-programa a celebrar com as entidades proprietárias das escolas privadas, referentes ao ciclo de formação 2014/2015.
- **Portaria nº 1065-B/2014 de 19/12**
Assunção dos compromissos plurianuais no âmbito dos contratos-programa a celebrar com as entidades proprietárias das escolas privadas, referentes aos cursos iniciados nos anos letivos 2013-2014 e 2014-2015.
- **Portaria nº 1065-C/2014, de 19/12**
Assunção dos compromissos plurianuais no âmbito dos contratos-programa a celebrar com as escolas profissionais privadas que ministram cursos vocacionais de nível básico, que constam do anexo à presente portaria e dela faz parte integrante, referentes aos cursos iniciados no ano letivo 2014-2015.
- **Portaria nº 1065-D/2014, de 19/12**
Assunção dos compromissos

- plurianuais no âmbito dos contratos-programa a celebrar com as escolas profissionais privadas que ministram cursos vocacionais de nível secundário, que constam do anexo à presente portaria e dela faz parte integrante, referentes aos cursos iniciados no ano letivo 2014-2015.
- **Portaria nº 1065-E/2014, de 19/12**
Assunção dos compromissos plurianuais no âmbito dos contratos de patrocínio a celebrar com os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que ministram ensino artístico especializado da música.
- **Portaria nº 1065-F/2014, de 19/12**
Assunção dos compromissos plurianuais no âmbito dos contratos de patrocínio a celebrar com os Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo que ministram Ensino Artístico especializado nas áreas da Dança e das Artes Visuais e Audiovisuais.
- **Portaria nº 277/2014, de 26/12**
Define o fator de sustentabilidade e idade normal de acesso à pensão de velhice para os anos de 2015 e 2016.
- **Portaria nº 1092-A/2014, de 26/12**
Apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação e Ciência às entidades promotoras no âmbito do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º ciclo do ensino básico, referente ao ano letivo 2014-2015.
- **Despacho nº 15654/2014, de 29/12**
Despacho que aprova os modelos de requerimento e de declaração de situação de desemprego.
- **Despacho nº 15747-A/2014, de 30/12**
Determina, para o ano letivo 2014-2015, a aplicação, em todos os estabelecimentos do ensino público, particular e cooperativo em Portugal continental e nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira, com caráter obrigatório, do teste Preliminary English Test (PET) de Cambridge English Language Assessment da Universidade de Cambridge.
- **Despacho nº 15717/2014, de 30/12**
Alteração ao Calendário de Adoção de Manuais Escolares.
- **Lei nº 82-A/2014, de 31/12**
Aprova as Grandes Opções do Plano para 2015.
- **Lei nº 82-B/2014, de 31/12**

Orçamento do Estado para 2015.

- **Portaria nº 286-A/2014, de 31/12**

Estabelece as normas de atualização das pensões mínimas do regime geral da segurança social para o ano de 2015.

- **Decreto-Lei nº 3/2015, de 06/01**

Estabelece os critérios a adotar para verificar a satisfação do requisito da titularidade do título de especialista a que se refere o artigo 49.º da [Lei n.º 62/2007](#), de 10 de setembro, que aprova o regime jurídico das instituições de ensino superior.

- **Despacho nº 104/2015, de 06/01**

É reconhecida a profissionalização em serviço aos docentes do ensino artístico especializado da música e da dança e das artes visuais e audiovisuais das escolas artísticas.

- **Despacho Normativo nº 1/2015, de 06/01**

O presente despacho estabelece os princípios e os procedimentos a observar no regime de avaliação e certificação dos alunos dos cursos científico-tecnológicos de dupla certificação com planos próprios de nível secundário de educação, ministrados em estabelecimentos de ensino público e cooperativo.

- **Decreto-Lei nº 4/2015, de 07/01**

No uso da autorização legislativa concedida pela [Lei n.º 42/2014](#), de 11 de julho, aprova o novo Código do Procedimento Administrativo.

- **Despacho nº 151/2015, de 07/01**

Homologação das Metas de Inglês.

- **Deliberação nº 40/2015, de 12/01**

Aprova as provas de ingresso para o primeiro ciclo de estudos do curso de Educação Básica.

- **Despacho nº 309-A/2015, de 12/01**

Despacho que aprova as tabelas de retenção na fonte para vigorarem durante o ano de 2015.

- **Decreto-Lei nº 8/2015, de 14/01**

Procede à terceira alteração ao [Decreto-Lei n.º 187/2007](#), de 10 de maio, e revoga o [Decreto-Lei n.º 85-A/2012](#), de 5 de abril, estabelecendo as condições que vigoram, durante o ano de 2015, para o reconhecimento do direito à antecipação da idade de pensão de velhice no âmbito do regime de flexibilização.

- **Lei nº 4/2015, de 15/01**

Procede à primeira alteração à Lei Tutelar Educativa, aprovada em anexo à [Lei n.º 166/99](#), de 14 de setembro.

- **Declaração de Retificação nº 59/2015, de 21/01**

Retifica o Despacho Normativo n.º 1/2015 de 18 de dezembro de 2014 publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 3 de 6 de janeiro de 2015.

- **Despacho nº 601/2015, de 21/01**

Regista a criação, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, do curso de complemento de formação para a docência no grupo de recrutamento 120 destinado a titulares de qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 330.

- **Despacho nº 602/2015, de 21/01**

Regista a criação, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, do curso de complemento de formação para a docência no grupo de recrutamento 120 destinado a titulares de qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 110.

- **Aviso nº 687/2015, de 21/01**

Faz-se pública a Lista Nominativa dos trabalhadores do ISS, I.P. a colocar em situação de requalificação cujo posto de trabalho foi objeto de extinção, elaborada de acordo com o n.º 2 do artigo 257.º da [Lei n.º 35/2014](#) de 20 de junho.

- **Despacho nº 671/2015, de 22/01**

Regista a criação, na Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco, do curso de complemento de formação para a docência no grupo de recrutamento 120 destinado a titulares de qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 110.

- **Despacho nº 672/2015, de 22/01**

Regista a criação, na Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco, do curso de complemento de formação para a docência no grupo de recrutamento 120 destinado a titulares de qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 330.

Efeitos da suspensão do Contrato por impedimento prolongado

Os factos determinantes da suspensão do vínculo de emprego público encontram-se previstos no artigo 278º, da Lei Geral de Trabalho em Funções Públicas, aprovada pela Lei nº 35/2014, de 20 de junho, (doravante LGTFP). De acordo com este preceito legal tal situação verifica-se quando ocorrer um impedimento temporário, por facto não imputável ao trabalhador, que se prolongue por mais de um mês (a título exemplificativo a lei identifica a situação de doença). Tal normativo prevê também que a suspensão de vínculo laboral possa ocorrer mesmo antes de decorrido o referido prazo de um mês. Contudo, tal só sucede se for previsível que o impedimento vá ter uma duração superior a esse prazo. Consoante o impedimento do trabalhador for definitivo ou temporário, o legislador previu o seguinte:

- Enquanto no caso de ser tido como certo que o impedimento do trabalhador é definitivo, o vínculo de emprego público extingue-se, no caso de o impedimento ser temporário o vínculo suspende-se.

Os efeitos decorrentes desta última situação encontram-se previstos no artigo 129º, da LGTFP que configura as seguintes situações:

a) Verificando-se a impossibilidade total ou parcial do gozo do direito a férias já vencido, no ano em que ocorreu a suspensão do contrato por im-

pedimento prolongado do trabalhador este tem direito à remuneração correspondente ao período de férias não gozado e respetivo subsídio;

b) No ano em que ocorra a cessação do impedimento prolongado o trabalhador em funções públicas tem direito a gozar dois dias úteis de férias por cada mês completo de duração do contrato sendo, para esse efeito, contado como mês completo, todos os dias seguidos ou interpolados, em que foi prestado o trabalho (cfr. Artigos 127º e 129º da LGTFP, em leitura conjugada);

c) No caso de o termo do ano civil sobrevir antes de ocorrer a cessação do impedimento prolongado ou antes de ser gozado o direito a férias, o trabalhador pode gozá-lo até ao dia 30 de abril do ano civil subsequente;

d) Finalmente, se o contrato de trabalho cessar após o impedimento prolongado do trabalhador, tem este direito à remuneração e ao subsídio de férias correspondentes ao tempo de serviço prestado no início da suspensão.

Qualquer dúvida adicional que surja sobre esta matéria (que tem sido objeto de elevada procura informativa) deverão os interessados dirigir-se ao Serviço de Apoio a Sócios do SPGL! ■

**CONTRA a humilhação
e a afronta à Profissão Docente**

EM FEVEREIRO

GREVE

A TODO O SERVIÇO DA

PACC



FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES **FENPROF**