

FE

ESCOLA informação

Digital

| n° 15.set.2017 | 
SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA . SPGL

. 5 DE OUTUBRO .

DIA MUNDIAL DO PROFESSOR

PLENÁRIO NACIONAL
4 de outubro | 14h30 | Lisboa

Audit. da Fac. de Medicina Dentária da Univ de Lisboa

**É imperioso descongelar
as carreiras docentes**



FENPROF



SPN



SPRC



SPGL



SPZS



SPM



SPRA



SPE

Sites e Blogs



Instituto Paulo Freire

<http://www.paulofreire.org>

O Instituto Paulo Freire (IPF) surgiu a partir de uma ideia do próprio Paulo Freire (1921-1997) no dia 12 de abril de 1991. Ele desejava reunir pessoas e instituições que, movidas pelos mesmos sonhos de uma educação humanizadora e transformadora, pudessem aprofundar suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de “um outro mundo possível”. Por sua importância nacional e internacional, Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira em 2012.

A missão do IPF é “educar para transformar”, dando continuidade e reinventando o legado freiriano na promoção de uma educação emancipadora, combatendo todas as formas de injustiça, de discriminação, de violência, de preconceito, de exclusão e de degradação das comunidades de vida, com vistas à transformação social e ao fortalecimento da democracia

participativa, da ética e da garantia de direitos.

O Instituto Paulo Freire mantém a Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, a Casa da Cidadania Planetária, a Universitas Paulo Freire (UniFreire) e o Centro de Referência Paulo Freire, com bibliotecas que pertenceram a Paulo Freire e inúmeros registros audiovisuais, manuscritos e documentos, disponíveis para estudos e pesquisas. No site pode, por exemplo, descobrir-se o projeto Memória e ler alguns artigos do Paulo Freire e conhecer um pouco do seu pensamento ou ter acesso a um *kit* pedagógico. Ou ainda ficar a conhecer-se diversos projetos educativos.



Instituto Paulo Freire de Portugal

<http://www.ipfp.pt/portal2/>

O Instituto Paulo Freire de Portugal (IPFP) é uma entidade de direito público, sem fins lucrativos, criada em 1991 e fundada oficialmente em 1 de setembro de 1992. O IPFP tem por objeto contribuir para a ação cívica, o desenvolvimento da cultura, educação, comunicação e tecnologia, numa perspectiva emancipatória e de assunção de uma cidadania plena, em todos os níveis e âmbitos de ação.

O Instituto dinamiza regularmente tertúlias, cujos conteúdos para debate são disponibilizados *online* e vão desde excertos de obras à última entrevista de Paulo Freire.■

FNE: A direita contra os professores e educadores

A legislação que permite às associações patronais forçarem a caducidade dos contratos coletivos – medida intencionalmente pensada para prejudicar os trabalhadores – está a ter tradução dramática junto dos docentes do ensino particular e cooperativo (incluindo o ensino artístico especializado) e ensino profissional. A Confederação Nacional de Educação e Formação (CNEF), que sucedeu à AEP, utilizou-a para fazer caducar os CCT outorgados com a FENPROF. E neste ataque aos docentes teve um apoio muito “especial”: a FNE, que aceitou assinar novos CCT (no ensino particular e cooperativo e no ensino profissional) que mais não são do que aceitar sem pestanejar as exigências patronais. CCT que reduzem salários, aumentam horas de trabalho, prejudicam as carreiras anteriormente conquistadas. O clausulado assinado pela FNE é tão vergonhoso que várias são as direções de escolas do ensino particular e cooperativo que se recusam a aplicá-lo!

Dizem as estatísticas que com o atual governo houve uma ligeira melhoria no número de contratos coletivos assinados. No campo do ensino e educação, porém, não houve melhorias. Ao aceitar CCT vergonhosamente contrários aos direitos e interesse dos docentes, a FNE abre campo para que a CNEF recuse negociar com a FENPROF, a menos que esta aceite CCT iguais ou semelhantes aos da FNE. Uma vergonha, que deixa bem clara a natureza da FNE – cujos principais dirigentes são também dirigentes do PSD...

Felizmente, é muito elevado o número de docentes que manifesta a sua profunda indignação e que se propõe resistir. A luta vai ser dura, mas vai valer a pena! ■

Miguel André

Nº15 SET. 2017

SUMÁRIO



[4. Editorial. José Alberto Marques](#)

[5. Dossier. Cidadania, Inclusão, Direitos Humanos](#)

[6. A participação cidadã não é um processo linear](#)

[8. Pró-Inclusão, V Congresso Internacional 2017](#)

[11. Sucesso Educativo, Literacias e Necessidades Educativas Especiais](#)

[15. Escrever as palavras certas dá resultado](#)

[16. Entrevista com David Rodrigues](#)

[20. Cidadania. Que viva Beccaria!](#)

[22. Escola/Professores](#)

[22. Concursos](#)

[23. Ensino Particular e Cooperativo e IPSS](#)

[24. Education at a Glance 2017: breve nota sobre os CTeSP](#)

[25. ADSE](#)

[26. 2ª Conferência Nacional de Docentes Aposentados](#)

[Calendário do Pré-Escolar](#)

[29. Opinião. Carta ao SPGL](#)

[31. Aos Sócios](#)

[35. Consultório Jurídico. A componente letiva do pessoal docente \(âmbito de aplicação e respetiva redução\)](#)



ficha técnica:

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



José Alberto Marques
DIRETOR ESCOLA INFORMAÇÃO

Um novo ano letivo Construamos soluções

A entrega na Assembleia da República, por parte do Governo, do Orçamento de Estado para 2018 está agendada para o próximo dia 13 de outubro. Tal implicará que a sua votação na generalidade decorra a 3 de novembro e a votação final global a 28 de novembro. Ou seja, daqui a dois meses será absolutamente claro para todos se este governo considera **efetivamente** a educação como peça chave para o desenvolvimento do país ou se, pelo contrário, tudo não passa de pura retórica. Uma coisa é certa, em meados de outubro, as intenções do

Executivo neste campo ficarão à vista de todos, nomeadamente dos docentes e investigadores. E estes saberão dar a resposta adequada se no relatório do orçamento para 2018 forem confrontados com um texto cheio dos habituais floreios, mas sem qualquer contrapartida ao nível das dotações, nomeadamente no que ao descongelamento das carreiras e reconhecimento do desgaste da profissão diz respeito.

Nas escolas, porém, os professores e educadores já estão a enfrentar o desgaste provocado pelos problemas que todos os anos fustigam a abertura do ano letivo e que continuam sem solução à vista: vagas de concurso insuficientes, colocações injustas, falta de assistentes operacionais, horários sobrecarregados e com uma definição enviesada entre componente letiva e não letiva, entre outros.

É neste enquadramento que muitos docentes do ensino básico e secundário vão ter pela frente, neste ano letivo de 2017/2018, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular instituído pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Não é este o local próprio para uma análise aprofundada da matéria, mas, dada a sua importância, é fundamental fazer aqui, de forma sintética, algumas observações.

Em primeiro lugar, convém saudar dois aspetos: a colocação da escola como centro da atividade educativa numa área de importância crucial para o sucesso educativo e a experimentação com adesão voluntária, em vez de imposições vindas de cima para todo o universo considerado.

Em segundo lugar, não podemos deixar de criticar que um despacho que procura enquadrar uma experiência desta importância tenha visto a luz do dia no final do ano letivo anterior. As escolas ficaram com um par de semanas para se pronunciarem, na parte mais delicada e complexa do ano letivo.

Em terceiro lugar, e aqui numa área fulcral, é preciso denunciar que o despacho procura claramente uma desuniversalização do currículo, contrariando de forma evidente a Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece que os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional. Não é necessário este desrespeito pela Lei de Bases para conseguir pôr em prática a diferenciação pedagógica e atender à diversidade dos alunos no seio de um currículo nacional. Permitir que 25% do conteúdo curricular possa ser alterado e redistribuído, conduzirá inevitavelmente à especialização curricular de certas escolas o que porá em causa o princípio da igualdade dos alunos no acesso ao currículo, criando, entre outras coisas, graves desigualdade no acesso ao ensino superior.

Em quarto lugar, o despacho põe em causa o estatuto profissional dos professores, nomeadamente no que diz respeito à clarificação da distinção entre atividades letivas e não letivas e não tem em conta as limitações impostas à sua autonomia profissional.

Muita coisa está em jogo no início deste ano letivo, desde a dignificação da profissão à democratização da escola. Contudo, nada mudará para melhor sem o nosso empenho: no estudo, na reflexão, na proposta, na negociação, e, naturalmente, na luta! ■



Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO ONLINE Nº15 setembro 2017

■ **Cidadania, Inclusão, Direitos Humanos**

Tendo como ponto de partida a ligação e interação intrínsecas entre cidadania, inclusão e direitos humanos, este Dossier inclui textos que abarcam estas diferentes temáticas.

Uma abordagem em que confluem intervenções teóricas e exemplos muito práticos que testemunham de formas de *como fazer*.

Resultantes de várias iniciativas: do XX Encontro Nacional de Educação para a Cidadania Global, ao II Encontro Sucesso Educativo, passando pelo V Congresso Internacional da Pró-Inclusão.

O Dossier inclui ainda um contributo da Amnistia Internacional. ■

A participação cidadã não é um processo linear

• Lígia Calapez

Jornalista

“Contradições do mundo contemporâneo: reflexões e práticas em educação para a cidadania global”, foi o tema do XII Encontro Nacional de Educação para a Cidadania Global, promovido pela [Rede de Educação para a Cidadania Global \(Rede ECG\)](#), no passado dia 8 de julho, na Escola de Educação de Lisboa. Um encontro que se desdobrou entre o trabalho em grupos, de reflexão e partilha de experiências, e a intervenção de César Muñoz, consultor internacional de Infância, Juventude e Participação Cidadã – Democracia Participativa.

Rede ECG Breve apresentação

Tudo começou com um pequeno grupo de 16 pessoas que - num encontro que culminou um ano de reuniões, de trabalho prévio de co-construção - se constituiu numa rede de Educação para a Cidadania Global, em outubro de 2013.

Em janeiro de 2017, a rede contava com 70 membros, que vivem e trabalham em Aveiro, Beja, Braga, Évora, Coimbra, Leiria, Lisboa, Porto, Santarém, Setúbal e região autónoma da Madeira.

Como ponto de partida, a ECG considera “a educação como uma atividade criadora, crítica e dialógica que, partindo da realidade quotidiana, prepara para a liberdade, para o desenvolvimento individual e coletivo e para a transformação social eticamente sustentada”. É nesta perspetiva que vem desenvolvendo as suas atividades, nesta fase centradas em contexto escolar.

Alguns pontos marcantes do seu percurso foram: a elaboração do Manifesto europeu de Educação para a Cidadania Global (2008); a introdução em Portugal da plataforma educativa Conectando Mundos (2007); a conceção e disponibilização de materiais

pedagógicos e didáticos para os vários níveis de ensino; a divulgação de notícias e atividades; a promoção de encontros de partilha de experiências e de dinâmicas locais.

O funcionamento da Rede baseia-se na troca regular de experiências e no trabalho colaborativo no quadro de grupos de trabalho. Três vezes por ano realizam-se reuniões presenciais. A animação e coordenação da rede são garantidas por uma Equipa de Dinamização, anualmente renovada.

Para refletir sobre o seu trabalho, organiza anualmente um Encontro nacional de Educação para a Cidadania Global. De que este XII Encontro é mais um marco.

Educar na vida, para a vida

Estarias de acordo com a ideia de que educar na vida, para a vida, pode ser “um sério jogo de sedução, amor e paixão”? Esta uma das questões colocadas por [César Muñoz](#), numa [intervenção](#)/diálogo, marcada por uma lógica de questionamento, em que foi explicitando os princípios da sua proposta pedagógica - a **Pedagogia da Vida Quotidiana**.

Tendo como princípio base - a criança/jovem deve ser colo-

cada no centro do processo educativo, com uma participação ativa e não como mera recetora passiva - a Pedagogia da Vida Quotidiana sustenta que é preciso educar “a partir” do conhecimento imprescindível do que a criança sente, pense, as suas dúvidas, certezas... “com” o apoio do que o próprio educador sente, pensa, como profissional.

Sublinhando que “a partir de - com” é o conceito-síntese da sua proposta pedagógica, César Muñoz aprofundou o entendimento destes conceitos. Assim, “partir de” envolve, desde as ideias, interesses, desejos, iniciativas, críticas, às dúvidas, ignorâncias, erros, medos da infância/adolescência. E “com” implica o apoio das ideias, críticas, desejos do educador - uma presença do adulto - ligeira - que não invade nem abandona.

César Muñoz defende uma “utopia viável” - uma nova escola democrática, uma nova política educativa, novas formas de relação. A implementação de uma pedagogia que promova mais qualidade em todos os âmbitos educativos (e não só na escola).

O que implica, para que tal seja possível, ter em conta:

- Como está organizado o que importaria mudar, “quais são as suas

raízes, os seus organizadores, os seus espaços/tempos de organização, difusão e consolidação”;

- Que “tipo de alternativas de mudança”, realistas, é possível concretizar.

A aposta é tentar partir do que existe de positivo “e não se teve em conta”; ou do “quase zero” (e “o ser humano com mais capacidade de criar, quase a partir do zero, é a infância e a adolescência”).

Sociedade atual versus sociedade nova

Para criar o novo é preciso conhecer o VELHO. E o velho, denuncia César Muñoz, é “a sociedade do discurso único, da política neoliberal”, em que o dinheiro comanda e se organiza a partir de grupos como Davos, Bielberg e Plataforma Trilateral. Que se perpetua no poder nomeadamente através de “espaços reguladores de conduta”, que incluem, nas palavras do conferencista, a grande maioria dos espaços/tempos educativos formais, a grande maioria dos espaços/tempos familiares, a grande maioria dos partidos políticos. E que, para consolidar o seu conceito de escola, de educar, de criança, utiliza o meio subtil que é a linguagem quotidiana. Linguagem “plena de mentiras sobre os seres humanos em geral”, e em particular sobre as crianças, adolescentes e jovens, pondo em causa os seus direitos e capacidades de os exercer.

A construção de uma NOVA sociedade, que “resgate ao máximo os elementos positivos da atual, partindo do quase zero”, implica a “criação e recriação de uma educação integral, inovadora, de qualidade humana, que incorpore os sentimentos (e não apenas os conhecimentos, a razão, a lógica)”. O NOVO, frisou César Muñoz, pressupõe “uma prática de direitos que crie novas realidades ao nível das famílias, escolas, praças, aldeias e cidades. Em que as crianças possam sentir que entrar no mundo adulta não significa, no essencial, renunciar. Que evidencie a utilidade de conceitos con-

Da sociedade atual...



...para a sociedade nova



siderados inúteis pela cultura dominante: o que é um ser humano, a vida, viver, ser vivo e não apenas viver; ser educador, educar. Que gere sentimentos de respeito, ausência, encontro, pertença e perda. E a partir deles, recuperar o outro”.

Contradições e respostas educativas

O trabalho de grupos - desenvolvido em dois momentos ao longo dia, e que conclui com apresentação de sínteses, em plenário, enriquecida com os comentários de César Muñoz - foi uma componente particularmente relevante do Encontro Nacional de Educação para a Cidadania Global. Partindo de algumas contradições do mundo contemporâneo, e centrando-se em situações e exemplos concretos, foram par-

tilhadas opiniões e experiências e esboçadas possíveis respostas educativas.

As temáticas abordadas foram: a crise das democracias; informação e desinformação; governação e alternativas; sociedades multiculturais e vivência da diversidade; a situação do trabalho hoje e no futuro; alimentação e justiça social; igualdade de género.

Das sínteses apresentadas, César Muñoz destacou, nomeadamente, a importância de descobrir as potencialidades presentes na escola, fazendo dela “um lugar de descobertas”. Com propostas concretas de dinâmicas diferentes, encontrando pontos de equilíbrio, trilhando caminhos secundários. Pois “a participação cidadã não é um processo linear e ascendente”. Tal como a vida, é “um processo agri-doce”. ■



V CONGRESSO INTERNACIONAL 2017

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E INOVAÇÃO

6, 7 e 8 julho 2017
LISBOA

Educação, Inclusão e Inovação

• **Lígia Calapez e Sofia Vilarigues**

Journalistas

O V Congresso Internacional organizado pela Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, teve lugar entre 6 e 8 de julho, em Lisboa. O programa - que englobou conferências, mesas redondas, comunicações livres, debates em grupos focais - decorreu entre a Escola Superior de Comunicação Social e a Escola Superior de Educação. Contou com as significativas presenças do ministro da Educação e do presidente da República. E houve ainda lugar para o convívio e momentos culturais em que se deu lugar à música.

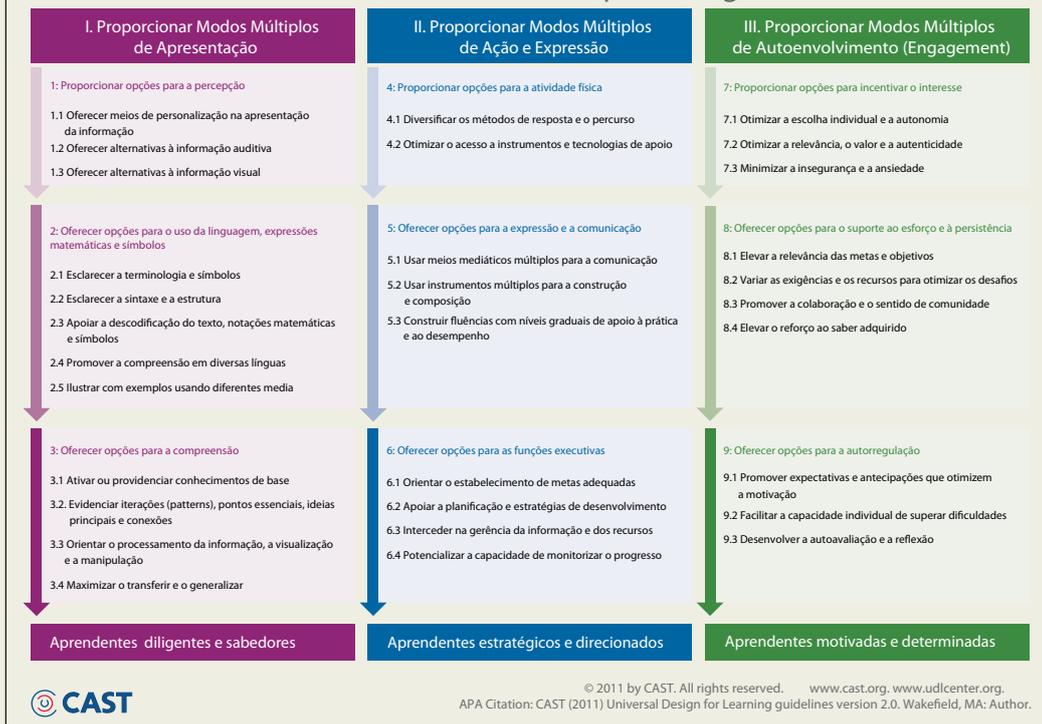
“Este Congresso é organizado sob o lema de “Educação – Inclusão – Inovação”. Pensamos que estes três termos não podem estar desligados se quisermos uma Educação de qualidade. Temos vindo a defender que só pode haver Educação de qualidade se ela for inclusiva e para ser inclusiva é preciso operar mudanças bem sensíveis na escola tal como

a conhecemos. Estamos, pois, convocados para refletir e intervir inspirados no triângulo destes conceitos.” Palavras de David Rodrigues, nas boas vindas dirigidas aos congressistas e convidados e que sintetizam a ideia de fundo em todo o desenrolar dos trabalhos do Congresso, de que aqui nos limitamos a reportar alguns momentos e intervenções (entre os muitos outros que teriam idêntico merecimento).

Como fazer que a minha escola seja mais flexível para todos os alunos?

Eileen Raymond, do *Council for Exceptional Children (USA)*, veio ao Congresso falar de uma questão que diz respeito a todos: *como fazer para que a minha escola seja mais flexível para todos os alunos de modo a que todas as aprendizagens estejam disponi-*

Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem



Partindo do princípio que as barreiras para as aprendizagens estão também nos próprios sistemas educacionais inflexíveis, a conferencista defendeu que o foco deve ser colocado numa abordagem flexível, tendo em conta necessidades diferentes.

Como fazê-lo? Eileen Raymond defende o Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL) - que tem como princípio proporcionar múltiplos meios de apresentação, de ação e expressão e de envolvimento - como forma de promover uma aprendizagem acessível a todos.

Neste quadro, propõe - com o objetivo de motivar os alunos - os mais diversos métodos de apresentação: da investigação na internet e leitura de livros, aos debates, entrevistas, visitas de estudo, diferentes práticas e métodos ativos. “Fazer qualquer coisa diferente, uma coisa de cada vez”.

A avaliação das aprendizagens passa pela elaboração de *portfólios*, projetos, vídeos, escrever histórias.

Como práticas de envolvimento, no quotidiano, preconiza-se a criação de grupos de trabalho,

o estudo entre pares, os debates, projetos de investigação, experiências, criar produtos.

Eileen Raymond alerta, entretanto: “Não é tudo ou nada”. Trata-se de “introduzir pequenas mudanças, dia após dia”. Ou, citando Hemingway, “Pensem naquilo que podem fazer com o que têm”.

Educação e inclusão: desafios, compromissos, respostas

“ (...) se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis

sem valor para a formação do Homem” (Carlos Drummond de Andrade). Foi com esta citação que Ariana Cosme, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade, iniciou uma apresentação estruturada da sua análise e propostas para uma educação inclusiva. Começando com algumas pertinentes perguntas - porque é que aprendemos? Até que ponto a escola nos está a impedir de aprender (ao ignorar informação e saberes

práticos)? Como é que aprendemos? - Ariana Cosme considera que a educação inclusiva exige uma escola como espaço de socialização cultural.

Nessa perspetiva denuncia, como obstáculos, as visões meritocrática e assistencialista da escola (que “afogam as crianças”) e defende outras formas de ensinar: “a escola/sala de aula como uma comunidade de aprendizagem”.

Um processo exigente que implica - “deixar de pensar a relação dos alunos na escola/sala de aula como uma relação competitiva; aceitar que a colaboração e a cooperação entre alunos deixam de ser vistas como atividades

A escola/sala de aula como uma comunidade de aprendizagem: Pressupostos

- ▶ Construir uma escola/sala de aula como uma comunidade de aprendizagem implica:
 - ▶ deixar de pensar a relação dos alunos na escola/sala de aula como uma relação competitiva.
 - ▶ aceitar que a colaboração e a cooperação entre alunos deixam de ser vistas como atividades que ocorrem ocasionalmente no espaço das escolas e das salas de aula.

que ocorrem ocasionalmente no espaço das escolas e das salas de aula”.

E passa, nomeadamente, pela criação de um espaço onde “professores e alunos providenciam os apoios adequados e os comentários a quem deles necessita; se gerem as tarefas a propor e as condições da sua realização; cada um contribui, à medida das suas possibilidades, para que os outros possam aprender”.

Em causa estão assim as próprias relações de aprendizagem, as formas de aprender, os espaços de construção do saber. Uma perspectiva - em que Ariana Cosme considera poder inserir-se o *perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* - e cuja concretização passa necessariamente pelo envolvimento dos professores.

A educação como via para uma sociedade inclusiva

A atual polarização da educação – entre uma educação para o mercado e uma educação para a cidadania – é uma falsa dicotomia, que a experiência da escola inclusiva permite superar. Este o ponto de partida da intervenção de Rodrigo Hübner Mendes, do Instituto Rodrigo Mendes (Brasil).

Remetendo-se à experiência brasileira nesta área, Rodrigo Mendes considera essenciais o convívio com a diferença e o envolvimento da comunidade, como ingredientes indispensáveis numa escola democrática. Um caminho em que o apoio a estudantes e professores é imprescindível.

Em contraposição ao modelo escolar clássico – em que raramente se dialoga com a realidade e a aposta é na “preparação para testes e não na preparação para a vida” – o conferencista defende uma inclusão “que acolhe todos e tem expectativas altas para cada um”. O que implica dialogar com as singularidades e uma diversificação de estratégias que permita uma verdadeira igualdade de oportunidades.

Um caminho para o qual Rodrigo Mendes considera que a escola, condicionada por um “raciocínio cartesiano”, não está preparada. Realidade entretanto superável com uma formação adequada. Sendo o catalisador-chave a relação.

Nesse sentido, o Instituto Rodrigo Mendes desenvolve programas de pesquisa, formação continuada e controle social na área da educação inclusiva. E dispõe de um portal que permite, nomeadamente, a partilha de dúvidas e de experiências.

Inclusão e inovação social

Flávio Almada apresentou a Associação Cultural Moinho da Juventude. Localizada no bairro da Cova da Moura, começou em 1984, através de um projeto de promoção da leitura. O Moinho foi oficialmente reconhecido em 1987 e desenvolve hoje vários projetos. Tem protocolos com a Segurança Social e trabalha também com a Escola Superior de Educação. Trabalham com todas as idades. Desde a creche, ao CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres, que está dividido em CATL Jovem, que tem o apoio escolar, desporto e ATL, ao gabinete de ação social, ao gabinete de inserção profissional e à Biblioteca António Ramos Rosa. “O nosso fundador, Eduardo Azevedo Pontes, disse uma coisa que até hoje utilizamos, está no nosso projeto educativo que é: cada criança deste bairro que leia um livro sobre a sua própria história, é um ato revolucionário”, frisou Flávio Almada.

A Associação tem um grupo de *Kola S. Jon* (“O Kola S. Jon, foi uma expressão cultural que foi proibida pelo regime colonial, hoje é reconhecida como património imaterial de Portugal”, referiu o orador.). E ainda o *Finka Pé*, um grupo de batuque, composto por mulheres. Também foi uma cultura proibida. A forma como “as mulheres vivem, praticam, o batuque é uma forma de

terapia e é uma forma também de terem um espaço onde podem contestar a sociedade machista em que vivemos”. “Integramos tanto o batuque como o Kola S. Jon dentro das nossas valências como uma forma de passar a cultura aos mais novos”, afirmou Flávio Almeida. Com os jovens também usam o *hip-hop*. Fizeram um projeto - a construção de um estúdio da Cova da Moura - em que os jovens se envolveram, organizaram eventos para a angariação de fundos, trabalharam em parceria com a faculdade de Arquitetura e que também teve o envolvimento de pessoas tanto a nível nacional como internacional como financiadores.

Foram a primeira organização a criar o curso mediadores socio-culturais, e hoje quase todos eles estão empregados. A maior parte dos mediadores que estão no SEF- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, estão ligados ao Moinho da Juventude.

Praticam um trabalho em *tandem*, que inclui um técnico académico e um técnico ou perito de experiência. O perito de experiência tem competências porque conhece o contexto, conhece os códigos, conhece a cultura. “Como nós não partimos do princípio de uma hierarquia de saberes, tentamos fazer aquilo que o sociólogo português Boaventura Sousa Santos chamou de ecologia de saberes, um diálogo entre saberes”, concluiu Flávio Almeida. ■

Para saber mais:

<http://vcongressopinandee.weebly.com/programa-945163.html>

<http://vcongressopinandee.weebly.com/gruposfocais.html>

<http://vcongressopinandee.weebly.com/momentosculturais.html>

<http://www.presidencia.pt/?idc=10&idi=132851>

<http://www.portugal.gov.pt/media/30554613/20170706-medu-inclusao-escolar.pdf>

<http://institutorodrigomendes.org.br/>

<http://diversa.org.br/>

Sucesso Educativo, Literacias e Necessidades Educativas Especiais

• Lígia Calapez e Sofia Vilarigues

Jornalistas



Cidadania e inclusão – um duo inextricável que esteve presente em todo o “[II Encontro Sucesso Educativo: Literacias e Necessidades Educativas Especiais](#)”, realizado dia 7 de setembro, em Almada, abrangendo um vasto leque de intervenções. Quer no plano teórico/prático, com três momentos de conferências, quer pela apresentação e discussão de práticas e experiências desenvolvidas pela comunidade educativa. Como ponto de partida, a apresentação de um projeto municipal de combate ao insucesso escolar – Mais Leitura/ Mais sucesso - que conta com o apoio essencial das bibliotecas escolares e da Rede Municipal de Bibliotecas.

“É muito importante que a escola se mobilize e que a escola procure formas de não se deixar vencer na promoção de um sistema injusto e desigual. E procure ser ela própria um instrumento de transformação dessa realidade, para promover mais justiça e mais igualdade”. Nesta perspectiva – sublinhou o presidente

da Câmara, Joaquim Judas, em palavras inaugurais – cabendo embora à escola o papel decisivo, “todos têm que estar envolvidos”. Na lógica de uma cidade educadora, em que “cada um se possa sentir educador. Porque até os alunos são educadores”. O mote estava dado. E nas várias intervenções, apresentação de projetos e experiências, ressaltou a imprescindível necessidade de

confluência e articulação desse esforço conjugado.

“Almada + leitura + sucesso”

A apresentação do projeto “Almada +leitura + sucesso”, marcou o primeiro momento do dia de trabalhos.

Tendo como objetivos - promo-

ver a literacia emergente e familiar, apoiar a iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita e avaliar impactos e reconhecer boas práticas - o projeto conta com o apoio das bibliotecas escolares e da Rede Municipal de Bibliotecas.

Na apresentação do projeto, Fernanda Eunice Figueiredo, da CMA, destacou três aspetos.

Antes do mais a promoção de hábitos de leitura e escrita, como missão das bibliotecas públicas e escolares. Simultaneamente, o apoio à educação formal, autoformação e aprendizagem ao longo da vida. E ainda a relação com a comunidade, com a comunidade escolar.

Destaque também para o papel, que a biblioteca escolar tem, de “sair do seu âmbito de ação direta no contexto escolar e também trabalhar com a comunidade. Sendo que a biblioteca pública é um dos parceiros nesse trabalho”.

O projeto desenvolve-se em diferentes componentes: promoção da leitura e da escrita; literacias (promoção de hábitos de leitura e escrita, associados ao desenvolvimento e consolidação da competência literacias, de forma transversal e integrada); estudos (a diferença que a escola faz) e difusão de resultados e experiências; reconhecimento dos resultados.

Na implementação do projeto, serão múltiplas as ideias e práticas a desenvolver. Do recurso a um voluntariado de leitura no pré-escolar, à valorização da escrita criativa no 1º ciclo, aos concursos literários no 1º e 2º ciclo.

Na análise e reconhecimento dos resultados – que, tal como a componente Literacias, foi apresentada pela equipa do CIES – ISCTE – IUL – aposta-se numa visão construtiva. Com um desafio: colmatar desigualdades persistentes.

Literacias

O Pannel 1 – Literacias foi aberto por João Paulo Proença, coordenador interconcelhio para as bi-

bliotecas escolares dos concelhos de Almada e Seixal, com o tema “As literacias do século XXI, a Escola e as questões de acesso à cidadania plena”. Fazendo um retrato da situação, João Paulo Proença referiu que a taxa de analfabetismo em Portugal era de 25,7% em 1970 e de 5,2% em 2011. Este esforço ainda não é suficiente e há desafios a superar, há muita retenção, afirmou. Numa realidade em que está disseminado o uso dos telemóveis, da *internet*, não basta nascer “digital”. Estamos sempre ligados, sempre com acesso à informação, mas é preciso validar a informação que se descobre na *internet*. É necessário ensinar a pesquisar. Por exemplo, referiu, colocando Gil Vicente no Google, aparece primeiro Gil Vicente Futebol Clube. Há novas literacias a ter em conta: dos *media*, da informática, da informação. Para educar para as literacias do século XXI existem nas escolas as bibliotecas escolares, sublinhou.

Maria de Lourdes Palma, professora bibliotecária do AE Francisco Simões, fez uma intervenção sobre “Biblioteca escolar e literacias”. Defendeu que literacia implica não só a capacidade de ler e escrever mas o entendimen-

te. Apresentou dois trabalhos desenvolvidos com alunos, na biblioteca, em parceria com outros professores, ambos consultáveis *online*. Um, um [livro](#) concebido por uma aluna de 12 anos, sobre “a roda”, usando a ferramenta *StoryJumper*. O outro, utilizando a ferramenta *ActiveTextbook*, com alunos do 10º e do 7º ano, da Escola Básica e Secundária Francisco Simões, com o título “E a História aqui tão perto!...” ([pesquisável por História Local](#)), de conhecimento e valorização da história e património locais, que foi trabalhado por temas, em grupo, com visitas de estudo, com pesquisas na biblioteca da escola e pesquisa *online*.

Conceição Grancho apresentou o “Onde o Tejo se faz ao mar”. O AE da Trafaria participou no *Teachers Try Science* promovido pela IBM, DGE e EDUCOM, com este projeto. O projeto trabalha com várias literacias, da aprendizagem da leitura e da escrita, das matemáticas, das ciências, das artes, digitais, das tecnologias. Abrangeu uma turma do pré-escolar, uma turma do 1º ciclo e outra do 2º ciclo. Incidiu sobre o ecossistema da praia da Cova do Vapor. Houve uma saída de campo, onde as crianças

4 – conceito de literacia(s)

“(…) ser capaz de ler não define a literacia no complexo mundo de hoje. O conceito de literacia inclui a literacia informática, a literacia do consumidor, a literacia da informação e a literacia visual. Por outras palavras, os adultos letrados devem ser capazes de obter e perceber a informação em diferentes suportes. Além do mais, compreender é a chave. Literacia significa ser capaz de perceber bem ideias novas para as usar quando necessárias. Literacia significa saber como aprender”.

STRIPLING, Barbara K. , ERIC, 1992, in CTAP Information Literacy Guidelines K-12,
<http://ctap.lcoe.k12.ca.us/ctap/Info.Lit/Guidelines.html>

27/09/2017

jp.proenca@gmail.com

to do que é lido e escrito e que, atualmente, se fala de várias literacias, sendo que a literacia da leitura é aquela que é estruturan-

colheram vários elementos. O pré-escolar e o 1º ciclo lançaram questões a que o 2º ciclo respondeu. Construíram um ecossiste-



ma controlado, um aquário com espécies apanhadas na Cova do Vapor, com a ajuda dos pais que têm a vida ligada ao mar, e que neste projeto se viram valorizados. Os alunos fizeram a reconstituição digital do ecossistema e do aquário. No final, em respeito pela natureza, quando o aquário foi desmontado as espécies foram devolvidas ao mar.

Caminhos para a inclusão

Educação inclusiva – qual o caminho entretanto percorrido? Este foi, em traços largos, o conteúdo da intervenção de Ana Paula Monteiro, do ME, que lembrou os passos entretanto dados, num percurso não linear. A começar com uma primeira aproximação, em 1997, passando pelo decreto-lei 319, que prevê a integração das crianças com necessidades educativas especiais na escola (uma integração “que não é inclusão”). Neste momento estão em causa alterações ao decreto-lei nº 3/2008, ainda em consulta pública.

Entretanto, no terreno, há escolas que avançam com diferentes projetos, que se assumem como contributos concretos para uma real inclusão dos seus alunos. Como ressaltou de alguns exemplos apresentados nos painéis sobre Necessidades Educativas Especiais.

É o caso de o projeto **Ser+**, do AE Elias Garcia, que, como relatou Marília Calado, visa dar resposta aos alunos que não conseguem alcançar os objetivos propostos, aos que apresentam dificuldades emocionais. Nesse sentido foi implementado um *espaço de diálogo*, para “criar consciência das coisas”. Uma hora por semana em que se pretende *parar para pensar*, em torno de temáticas como – sim e não; medo; verdade e mentira; felicidade.

No AE António Gedeão, os caminhos para a inclusão passam pela criação de *contextos educativos inclusivos*. Como? O objetivo é ensinar todos “atendendo a cada pessoa única e singular”. Atuando – de forma articulada – desde o pré-escolar, ensino básico, secundário. Há ainda contacto com a intervenção precoce, trabalhando-se assim com idades que vão dos 0 aos 18 anos.

A escola dispõe de unidades de

ensino estruturado, no 1º ciclo e no 2º e 3º ciclo. Entendidas “não como mais uma sala, mas sim como um recurso”, como foi particularmente sublinhado por Amélia Teixeira e M^a Amélia Guimarães. Os alunos de currículo específico individual (CEI) representam outra particular preocupação. Nesse sentido foi iniciado um projeto – oficinas – envolvendo diferentes áreas. Que também não separa os alunos, que se mantêm em ligação com a sua turma.

Experiências, práticas e projetos que, no fundo, vão na mesma linha do que foi defendido por Ana Santos, do AE Professor Ruy Luís Gomes, numa comunicação sobre “Educar para o Sucesso no Século XXI: perspetivas para a inclusão e desenvolvimento”. Em que sublinhou que o está em causa é “adequar formas de ensinar aos modos de aprender”. Educar para o sucesso “na diversidade”.

Inclusão benigna e inclusão crítica

“Desafios da Inclusão: resistir pela Educação que queremos” foi o tema da apresentação de David Rodrigues, presidente da Pró – Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial e Conselheiro Nacional de Educação. Expôs dois conceitos de inclusão: inclusão benigna e inclusão crítica.

A **inclusão benigna** aceita a “inclusão parcial”, “serviços especiais”, as “turmas de homogeneidade relativa”. O conferen-

A Inclusão “crítica”

- A inclusão desafia alguns pilares da escola mais tradicional e de inspiração liberal (supremacia da liberdade e autodeterminação sonogando os meios necessários à sua realização).
- Responsabilidade e Liberdade como valores “absolutos” e “pessoais”.

“São os alunos têm direito à Educação, não é a escola que tem direito a ter certos tipos de alunos” (Unesco, 1998)

“Desafios da Inclusão”, David Rodrigues

cista chamou a atenção para o conceito de inclusão, como um processo educativo que implica a presença, participação e sucesso de todos; que significa que todos obtêm os instrumentos para poderem fazer parte e se sentirem parte de uma dada comunidade. E para o que não é inclusão. Não é inclusão colocar alunos com dificuldades em escolas que não mudaram (nem estão dispostas a mudar) nada. Não é criar serviços “especiais” e “à parte”. Não é tornar a aprendizagem num trabalho ocupacional e divergente do currículo.

Sobre a **inclusão crítica** apresentou algumas ideias. Em primeiro lugar, esta desafia a ideia dominante de currículo, de um currículo “*one size fits all*”, engessado no tempo e no espaço, afunilado. Em segundo, desafia a ideia da escola tradicional como servindo a todos. A escola valoriza certo tipo de cultura de alunos.

David Rodrigues concluiu afirmando que a Inclusão é um processo de resistência à consolidação e fortalecimento da escola tradicional.

Boas práticas

Lucília Salgado, da APCEP – Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente, fez uma apresentação com o tema “Pais e filhos em literacia em casa e na comunidade”, na abertura do segundo painel sobre Literacias. Abordou o tema do insucesso escolar e o que tem a família e a comunidade a ver com tal insucesso. Uma luz ao fundo do túnel para parar o ciclo vicioso de famílias com insucesso escolar é a educação de adultos, apontou. Toda a comunidade pode participar neste esforço de apoio a estas famílias. Na prevenção do insucesso escolar é também importante a literacia emergente, a descoberta da literacia pela criança na idade pré-escolar, afirmou. Para aprender a ler com sucesso, defendeu a ligação da leitura a práticas significativas. Para o insucesso escolar no 2º ciclo, a

pedagogia de projeto e, para a realfabetização, o método Paulo Freire.

“Eu, tu e o outro na biblioteca” foi o título da apresentação a cargo de Ana Rodrigues, Amélia Teixeira e Diogo, do AE António Gedeão. O projeto, que as bibliotecas escolares têm com a educação especial, dura há cerca de 10 anos. Das atividades desenvolvidas no seu âmbito escolheram 3 projetos. Um, “Todos juntos podemos ler”, um projeto a nível nacional para o qual foram selecionados, em que o desafio era convencer a ler um livro selecionado na biblioteca, e que resultou inclusive numa exposição. O segundo - elaboração de cartazes na semana da leitura e no mês das bibliotecas escolares. O terceiro - uma iniciativa, com sessões na biblioteca, sobre os sentimentos e a família, cujo produto final integrou uma publicação de histórias coletivas.

Sandrine Silva e Luísa Leitão, do AE Miradouro de Alfazina, apresentaram “Boas práticas”. Uma atividade que foi crescendo foi “Aqui no miradouro”, que surgiu no âmbito de oficinas com alunos com currículo específico individual. Da proposta inicial de uma atividade de registo fotográfico, passou-se depois a uma exposição das fotografias e a um concurso de legendas para as fotografias. As legendas mais significativas foram premiadas.

“Utopia em cartão – uma cidade de futuro” foi um projeto que durou 2 anos. Iniciou-se com o 1º ciclo, envolvendo depois o 2º ciclo e o 3º ciclo. Tinha como objetivo criar uma cidade utópica em cartão. Cada aluno do 1º Ciclo criou um prédio e cada turma criou uma cidade. Houve, por exemplo, a cidade do amor, a cidade das cores e a cidade da amizade.

“O sucesso educativo no contexto da escola inclusiva” foi o título da intervenção de Giovana Pires, do AlmadaForma. Inclusão com sucesso assenta em quatro dimensões fundamentais, afirmou. Ser (pessoa com direitos). Participar (envolver-se ativamente da forma

possível nas atividades comuns). Estar (na comunidade a que se pertence da mesma forma que estão todas as outras pessoas). Pertencer (sentir-se e ser reconhecido como membro da comunidade). Assim, considerou, educação inclusiva é a garantia do acesso, da permanência e da progressão do aluno na escola – ao reconhecer e responder às necessidades de todos. O modelo conceptual de escola inclusiva envolve 6 tipos de acessibilidades, concluiu: atitudinal, programática, metodológica, comunicacional, instrumental e arquitetónica.

Desafios presentes e transformações em curso

Num sobrevoo sobre o que é o sistema educativo – uma rede supercomplexa em que “todos somos parte deste processo” - João Covaneiro, investigador e docente reconhecido internacionalmente, desenvolveu um discurso estruturado sobre para que serve o sistema educativo, que desafios se lhe colocam, tendo em conta, nomeadamente, o mundo em que vivemos. Um mundo de hiperconectividade, aceleração, micro e nano, desmaterialização.

Neste quadro, João Covaneiro defendeu que “o sistema educativo tem que estar em permanente mudança”. Destacou as diferentes mudanças atualmente em curso, nomeadamente o retomar da educação de adultos. E sublinhou, em particular, três projetos: o Plano Nacional de Sucesso Escolar; o Plano de Flexibilidade e Autonomia Curricular; o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica. Mudanças e projetos em que também se terá que aprender com os erros. Pois, sublinhou, quando falamos de sistema educativo é de um organismo vivo que estamos a falar. ■

Escrever as palavras certas dá resultado

• Luisa Marques

Amnistia Internacional Portugal

“Quero agradecer-vos, humildemente e de coração cheio, pelo vosso apoio inabalável. Mais de um milhão de vocês disse a uma única voz que a verdade importa. A minha gratidão está para lá de qualquer expressão possível.”

Edward Snowden, numa carta dirigida à Amnistia Internacional

Quando Edward Snowden partilhou a coleção de documentos dos serviços secretos norte-americanos com jornalistas, revelou de que forma Governos vigiam os nossos dados pessoais, incluindo chamadas telefónicas, emails e muito mais, as suas ações potenciaram um movimento global de defesa da privacidade na era digital. Contudo, ele foi forçado a viver no exílio e enfrenta uma pena de décadas na prisão nos E.U.A.

Edward Snowden foi um dos casos-apelo escolhido para a Maratona de Cartas de 2016, uma iniciativa da Amnistia Internacional que decorre anualmente e junta milhares de apoiantes e ativistas em todo o mundo na defesa dos direitos humanos. A Maratona acontece durante o último trimestre de cada ano, altura em que se assinala o Dia Internacional dos Direitos Humanos, a 10 de dezembro. Milhões de pessoas em todo o mundo assinam e enviam cartas em prol de pessoas e comunidades em risco.

As escolas são as nossas maiores aliadas nesta iniciativa. Em 2016, alcançámos 265,665 cartas, sendo que 164,268 foram provenientes das quase 200 escolas que participaram. Mas não são apenas os números que importam. A Maratona de Cartas é uma oportunidade para abordar questões de direitos humanos tão prementes na sociedade como a liberdade de expressão, os direitos ambientais, a discriminação, a importância dos defensores e defensoras de direitos humanos que se encontram em per-



rido em muitos países do mundo (o tema em destaque na edição deste ano). Esta iniciativa oferece a possibilidade de trabalhar com os alunos e alunas competências como o pensamento crítico, o desenvolvimento pessoal, a autonomia e o relacionamento interpessoal, promovendo valores como a liberdade, a participação cívica, a responsabilidade e integridade.

De forma simples e integrada, a Maratona de Cartas é dinamizada por centenas de professores e professoras que aliam o seu interesse pelos direitos humanos ao entusiasmo dos alunos e alunas por agir em defesa de alguém!

Como funciona? A Amnistia disponibiliza todos os materiais necessários que incluem cartas prontas a assinar, brochuras informativas de cada caso, posters e autocolantes, lanternas, videos e planos de aula. Para tal basta ir a <http://www.amnistia.pt/euassino/> e preencher o formulário. Em caso de dúvida pode também contactar Ana Farias Fonseca, através do email a.farias@amnistia.pt.

Com estes materiais e informação, cada escola dinamiza a iniciativa de acordo com a sua disponibilidade: instalando bancas onde co-

locam a informação sobre os casos da Maratona, assim como as cartas que se encontram já escritas e prontas a ser assinadas; apresentando os casos em contexto de sala de aula, através de atividades de educação não formal, com recurso aos planos de aula disponíveis; ou convidando toda a comunidade escolar a assinar as cartas presencialmente ou através do site <http://www.amnistia.pt/euassino/>. As cartas assinadas são depois enviadas para a Amnistia Internacional que as fará chegar aos seus destinatários.

Os resultados são encorajadores. [Moses Akatugba](#) foi um dos casos-apelo da Maratona de 2014. Estava preso por furto de telemóveis na Nigéria, tendo sido torturado para confessar o crime e condenado à morte. Moses tinha 16 anos e esteve 10 anos no corredor da morte. Depois da Maratona de Cartas e mais de 800 mil ações em todo o mundo, instando o governador do Delta do Níger, Emmanuel Uduaghan, a comutar-lhe a pena de morte, foi libertado. Como Moses, outras pessoas têm beneficiado desta pressão internacional.

Porque escrever as palavras certas dá resultado. Por isso junte-se a nós este ano! ■



“Temos que partir da consciência de que há muito para fazer. Este sentimento de incompletude. Porque se nós pensarmos que a escola já faz o suficiente, as pessoas não vão estar despertas para a mudança”. Um dado de partida, salientado por David Rodrigues, presidente da Associação Pro Inclusão, em entrevista centrada na importância e nos desafios da implementação da Educação para a Cidadania.

|Lígia Calapez |Jornalista|

A Educação para a Cidadania tem que ter uma preocupação central: ouvir a voz dos alunos

O que entender por Educação para a Cidadania?

Penso que a Educação para a Cidadania tem que ter uma preocupação central: ouvir a voz dos alunos. Temos um grande défice em relação à voz dos alunos nas escolas. Os alunos não são ouvidos. E, quando são ouvidos, não sabemos para que é que eles são ouvidos. Isto é – quais são as consequências reais que tem uma audição da voz dos alunos.

A Cidadania – parafraseando a palavra – parte de nós sermos cidadãos nas es-

colas. Um cidadão é uma pessoa que tem uma identidade, uma personalidade, uma participação. E para isso é preciso dinamizarmos na escola esta perspectiva de dar voz aos alunos. A voz dos alunos pode contar para várias questões. Pode contar para avaliar o processo ensino-aprendizagem, pode contar para avaliar o ambiente social que se vive na escola, pode contar para os alunos terem uma voz ativa em relação à resolução de conflitos e de problemas que existam na escola, pode contar para coisas tão simples como o grau de satisfação que eles têm com a realização da

escola, dos refeitórios aos recreios. Antes do mais – isto parece um truísmo – a Cidadania começa por haver cidadãos. Se os cidadãos não forem ouvidos não há cidadãos. Há servidores obedientes.

Essa é uma componente essencial. A implementação da Educação para a Cidadania pode servir esse objetivo? E como?

Tem que servir esse objetivo. E o facto de ter que servir esse objetivo pressupõe que têm que ser criados espaços.

Temos que dar espaço para ouvir as pessoas. E um espaço que seja um espaço alargado, um espaço de confiança. Só o espaço de ouvir as pessoas já pressupõe que eu tenho que criar um ambiente de confiança. Porque, senão, vou ouvir as coisas óbvias, vou ouvir as vozes dos alunos que não são vozes dos alunos. São ecos das vozes dos pais. São às vezes até ecos distorcidos. Quando nós ouvimos alunos dizerem – *na nossa escola o que fazia mais falta era mais disciplina, e nós devíamos ter mais avaliações...* É isto mesmo que estas crianças pensam? Ou estão a ser uma câmara de ressonância de outras vozes?

Portanto – é preciso, não só ouvir, mas é preciso também depois problematizar aquilo que é dito.

Eu costumo dizer que Deus não fala pela boca das crianças nem dos alunos. Deus não fala pela boca dos pais. Deus não fala pela boca dos professores.

Todos nós temos um ponto de vista em relação a uma situação que é complexa. E os alunos também têm a sua perspetiva. Depois de ouvirmos os alunos, temos de ter um espaço de reflexão, um espaço de conciliação, de harmonização. Harmonização no sentido de perceber o que é que está em jogo e quais são as posições que estão em jogo. E depois é preciso – uma terceira fase – que toda esta reflexão tenha uma consequência. Que as pessoas não sejam ouvidas só porque sim, como proforma.

A perspetiva da Cidadania na escola tem a ver talvez com estes três pontos. Audição. Reflexão. E, depois, consequências.

A Educação para a Cidadania envolve uma série de áreas. Qual a sua opinião?

Concordo com isso. Penso que, no arranque mais incipiente, vamos ter que ter aulas de Cidadania, vamos ter espaços para tratar da Cidadania. Mas, logo aí, é preciso que se trate de Cidadania. Porque o que se tem confundido com Cidadania é absolutamente assustador. Nós temos confundido os debates sobre Cidadania com os regulamentos da escola, o regulamento dos alunos, o regulamento disciplinar da escola.

O que são as aulas de Cidadania? As aulas de Cidadania são basicamente aulas de Direitos Humanos. Isto é – tem que ser feita uma intervenção, que tem que ter estratégias, tem que ter dinâmicas. Que talvez conduzam – por parte dos alunos – a uma conclusão muito simples: é que não é permitido segregar, nem menosprezar, nem desrespeitar ninguém. E, a partir de coisas do quotidiano: pensarmos nas questões de género, pensarmos nos alunos que sofrem algum tipo de *bullying*. A aula de Cidadania será bem conseguida se possibilitar fundamentalmente transmitir esta ideia – ninguém pode ser desrespeitado, ninguém pode ser desclassificado.

Uma coisa são as aulas de Cidadania, outra coisa é – como é que a Cidadania se embebe no resto das disciplinas. E eu recorreria à ideia do Perfil de Competências. O Perfil de Competências diz-nos algo que eu penso que é muito importante, também em termos de Cidadania. Diz-nos que aquelas competências que nós pensamos que são as competências terminais dos alunos, não são para ser tratadas em determinadas disciplinas. Mas que todas as disciplinas têm obrigação de tratar essas competências.

Isto é: Cidadania tem a ver com Matemática? Tem. Tem a ver com Ciências da Natureza? Tem.

É preciso nós pensarmos – e isto tem também a ver com os programas, tem a ver com a formação de professores, tem a ver com o ambiente da escola – o que é que a minha disciplina (que sou de Educação Visual, que sou de Educação Física, ou de Matemática) tem a ver com Cidadania. Como é que eu trabalho a Cidadania nesta área. E também aqui encontramos às vezes dificuldades. Porque nem sempre os princípios que nós gostaríamos tanto de apregoar aos alunos são princípios que são seguidos dentro da sala de aula.

Três ou quatro exemplos. Quando desenvolvo na sala de aula um ambiente ferozmente competitivo e em que é preciso passar por cima do parceiro – isto dá uma mensagem sobre o que são os Direitos Humanos e o que é a Cidadania. Quando eu noto que há uma situação de alguma gravidade do ponto de vista relacional e digo – *isso é um*

assunto que não é para ser tratado aqui – isto também é uma mensagem sobre Cidadania.

Penso que a perspetiva é desenvolvermos uma intolerância às violações dos Direitos Humanos. É dizer - *tolerância zero*. Ninguém pode ser humilhado por ser rapariga. Ninguém pode ser humilhado por ser caloiro. Ninguém pode ser humilhado por ser de outra etnia. Ninguém. E isso é a luz vermelha. E eu gostava que a escola toda - a começar pela direção da escola, pelos professores, pelos alunos - se levantasse, indignada, cada vez que exista alguma situação destas. E o que nós vemos muitas vezes é – complacência.

Estamos a entrar nas formas de abordagem curricular da Educação para a Cidadania. E é transversal. É essa a ideia?

Sim. Mas não me repugna que, pelo menos numa fase inicial, existam alguns conteúdos. São duas vias simultâneas. São duas frentes. Penso que é muito perigoso de repente dizermos: isto não vale a pena trabalhar porque é já uma coisa transversal.

É de referir o que se tem passado concretamente com a inclusão. Até em cursos de formação de professores. Eu digo: *mas então onde é que está a inclusão?* E as pessoas dizem-me: *a inclusão está em todas as disciplinas*. E às vezes a inclusão não está em nenhuma disciplina. Ou seja – a inclusão é

A aula de Cidadania será bem conseguida se possibilitar fundamentalmente transmitir esta ideia – ninguém pode ser desrespeitado, ninguém pode ser desclassificado.



aquela parte do conteúdo do programa que não houve tempo para dar.

Portanto, eu penso que a área curricular de Cidadania é importante. Até para lembrar. Para ser um centro de recursos. Para ajudar os professores. Ajudar também na ação dos professores nesta área.

Como seria a avaliação de uma área como esta?

Penso que essa é uma questão muito difícil. Porque muitas vezes a Educação para Cidadania é uma sementeira de que só se vai ver a seara mais tarde. Mas é muito importante. Apercebemo-nos disso nas nossas vidas. Há coisas que nós, como adultos, não conseguimos fazer porque, quando eramos crianças, não nos passou pela cabeça que isso se pudesse fazer. A Educação para a Cidadania também é isso. Se eu for educado num meio em que seja considerado absolutamente insuportável que alguém seja ofendido ou seja desrespeitado, é provável que isso se veja só mais tarde. Portanto, é muito difícil fazer-se a avaliação a curto prazo. Porque a Cidadania não tem exatamente um conteúdo a ser avaliado.

À partida eu recusaria uma possibilidade de fazer uma avaliação formal. Agora – pode haver um conjunto de conteúdos que nos ajudem a perceber melhor o que é a Cidadania. Por exemplo – é importante ter algum conhecimento dos documentos sobre os Direitos Humanos, ou similares – como documentos sobre os direitos da criança, sobre os direitos das pessoas com deficiência, sobre a inclusão educativa – documentos muito simples, que digam alguma coisa às crianças e jovens. Conhecer esses documentos - também é uma via. Há muitas maneiras de chegar ao coração. Também se pode chegar ao coração pela cabeça. E também se pode dizer à pessoa – *lembras-te do que tu leste? Isto é completamente incompatível com o que estás a fazer.* Se eu explicar a uma criança o que é nascer livre e igual, cada vez que ela tiver uma atitude contrária eu posso-lhe dizer – *não foi isto que tu aprendeste, pois não?*

Eu acredito que a educação – não só das crianças, mas dos adultos – tem muito a função de desenvolver o que chamamos de conflito cognitivo. Ou seja, desenvolvermos - através de estratégias, através de conteúdos, de dis-

cussões – atitudes que são incompatíveis com outras atitudes. Isto é – se a pessoa diz isto, não pode fazer aquilo. Portanto – penso também que a introdução desses conteúdos podia criar um precedente para a pessoa, pelo menos, se sentir questionada. Já criar a dúvida é bom. Pensamento crítico.

Haverá naturalmente docentes que não aderem muito bem a esta área, a este modo de funcionamento. Que formas de envolvimento possível?

Temos que partir da consciência de que há muito para fazer. Este sentimento de incompletude. Porque se nós pensarmos que a escola já faz o suficiente, as pessoas não vão estar despertas para a mudança.

Também é importante que os professores se apercebam – como ponto de partida – que é preciso melhorar a situação atual. Que a situação atual não é equitativa, que é discriminatória. Que afeta a participação. Que afeta a aprendizagem dos alunos. Que é uma situação séria – uma situação que tem que ser resolvida, que tem que ser encarada. Isto parece-me um bom princípio.

Em relação à questão da transformação desta situação – eu recorreria a uma melhor efetividade dos meios que nós conhecemos, que nós pensamos que melhor podem influenciar os professores.

Falaria, antes do mais, da questão da **educação permanente**. E falaria da formação permanente num contexto específico – nós precisamos que a formação permanente seja radicalmente diferente da formação inicial. Que seja uma formação feita à volta dos problemas que as pessoas enfrentam na sua vida profissional – e não à volta de conceitos teóricos, como a formação inicial. A formação permanente tem que contribuir para a discussão. Como é que se faz quando um aluno diz – *eu não me sento ao lado daquele menino porque ele é preto*? Estas questões têm que ser discutidas. Mas de uma maneira muito situada. Trabalhar à volta de exemplos em que se considere haver desrespeito dos Direitos Humanos – na escola ou até na classe.

A linha vermelha é esta – para tudo – como é que é possível viver numa escola em que eu sei que as pessoas são desrespeitadas?

O que importa é dar lugar à consciência – a pessoa ficar alerta a identificar estas situações. Porque só se a pessoa as identificar é que vai sentir a necessidade de trabalhar com elas. Se eu pensar que tudo isto se passa entre alunos malcriados – não vou lá. Isto passa-se entre o respeito e o desrespeito pelas pessoas. O respeito e o desrespeito pelos Direitos Humanos. E as pessoas que não respeitam, é cartão vermelho. Para tudo. Como é que vamos fazer?

Penso que a formação permanente é nessa discussão que se desenvolve. Uma discussão situada à volta de problemas concretos que as pessoas apresentem. As questões de racismo, as questões de género, as questões entre os bons alunos e os maus alunos, ou dos alunos que estão eleitos desde o primeiro dia de aulas para serem os sacos de pancada.

É preciso criar esta prática: primeiro, de identificação; e depois discussão – *o que é que nós podemos fazer*. E isso passa por uma formação contínua, mas uma formação muito situada nos problemas dos professores.

Isso passa pelo próprio funcionamento da escola.

Sim. Por exemplo – qualquer professor pode reunir-se com um conjunto de colegas e dizer – *passou-se isto, é uma coisa gravíssima, o que é que vocês acham?* E estarmos ali um tempo a debater esta questão e a ver como é.

Seria importante passar a abordar este tema, também no âmbito do Conselho Pedagógico, no âmbito dos Conselhos de Turma. Mas que seja uma discussão, que não seja uma discussão para punir. Mas para discutir mesmo. *O que é que fizeste, o que é que eu fiz, que farias numa situação destas, o que é que resultou?* E penso que esta é uma discussão profundamente pedagógica no que diz respeito à Cidadania.

A Educação para a Cidadania – que tipo de perspetivas é que pode abrir, a médio prazo? Que finalidades?

Mais uma vez, temos de partir da consciência de que nós não somos tão avançados em termos de Cidadania. Temos um sistema político democrático bastante recente e bastante imperfeito. Ainda que estejamos sempre a procurar melhorá-lo. Mas muito imperfeito. E, portanto, penso que temos tudo a esperar das melhorias que uma Educação para a Cidadania nos pode trazer.

Há uma margem de progresso enorme para nós densificarmos os Direitos Humanos nas escolas. Porque eles existem, mas são muito voláteis.

E densificar é através de fomentar na escola esta ideia de *tolerância zero* para a violação dos Direitos Humanos. Penso que é a melhor maneira de o fazermos. Já andámos muito sem dúvida. Mas ainda temos muito caminho a andar.

Somos uma democracia jovem. E eu vejo – a partir da experiência de outros países – que é possível ir mais longe. Na perspetiva de respeitarmos. Na perspetiva da participação – que também está ligada. É possível ir bem mais longe.

Uma vez escrevi uma coisa, que talvez seja um pouco violenta. Mas penso que os professores compreendem. A meu ver, de uma maneira geral, a

nossa escola não confia nas crianças. Não confia – no sentido em que nós andamos atrás das crianças a ver se elas vão fazer batota, se não querem trabalhar, são preguiçosas. Temos pouca confiança nas crianças. Na verdade, também criámos uma estrutura que, ela própria, é uma estrutura de vigilância das crianças. Mais do que de confiança nas crianças. E eu acredito – e vejo-o, nas escolas que têm projetos mais avançados que os tradicionais – que os alunos são capazes de ter níveis de responsabilidade, níveis de confiança, níveis de resolução de problemas, que nós consideraríamos completamente improváveis.

Porquê? Quando ouvimos estes alunos falarem, perguntamo-nos: *o que é que tem este menino de diferente?* É fácil – tem confiança. Ele sente confiança para poder participar.

E talvez seja esse o grande valor acrescentado, com a Educação para a Cidadania nas escolas. Fazer com que os nossos alunos criem esta confiança. Que mais tarde vai ser absolutamente crítica para o seu desenvolvimento como pessoas. Confiança em que são ouvidos, que não são ridicularizados, que não são desconsiderados, que são respeitados. E isto é fundamental para eles serem cidadãos como nós gostaríamos que fossem. ■

nós precisamos que a formação permanente seja radicalmente diferente da formação inicial. Que seja uma formação feita à volta dos problemas que as pessoas enfrentam na sua vida profissional – e não à volta de conceitos teóricos, como a formação inicial.



Que viva Beccaria!

Cento e cinquenta anos depois de Portugal ter abolido a pena de morte, o que lhe valeu o elogio do escritor Victor Hugo, autor desse célebre pequeno grande livro *O último dia de um condenado à morte*, publicado em 1829, e do actual Presidente da República dos EUA ter declarado durante a campanha eleitoral que defende métodos de tortura contra suspeitos de actividades terroristas, para não falar de um candidato a uma Câmara Municipal da região de Lisboa que defendeu a reinstauração da pena de morte, há que lembrar os clássicos da modernidade, ou seja aqueles autores, hoje tão esquecidos, que lutaram, através da sua pena e, frequentemente, arriscando penas de prisão arbitrarias, pelo reconhecimento dos direitos civis e políticos e que se tornaram precursores da humanização dos códigos penais. Entre estes o precursor foi, sem dúvida, o italiano Cesare Beccaria (1738-

94), que em 1764 escreveu o célebre *Dei delitti e delle pene* («Dos delitos e das penas»), o primeiro grande manifesto contra a tortura e a pena de morte num período em que ambas eram prática corrente. Numa época, como a nossa, dita pós-moderna, em que estas encontram os seus «cultores» mediáticos, seja sob a forma de «reality shows», seja sob a forma aparentemente mais branda de vídeos consumidos ao domicílio por pacatos cidadãos acima de qualquer suspeita, recordar o livro de Beccaria é não só um acto salutar de despoluição mental para comemorar a decisão histórica portuguesa sobre a abolição da pena de morte, mas também um exercício que pretende reforçar uma memória humanista, crítica e política que a cultura «pós-moderna» tende a esquecer cada vez mais.

Proporcionar as penas aos delitos

Beccaria parte do princípio humanista

de que «O fim das penas não é o de atormentar e afligir um ser sensível, nem o de desfazer um delito já cometido (...). O fim consiste apenas em impedir que o réu cometa novos delitos contra os seus concidadãos, e em dissuadir os outros de fazer o mesmo» (*Opere*, vol. I, Florença, 1971, p.77). Deste princípio decorrem necessariamente dois importantes corolários. O primeiro, que se transformou na pedra de toque dos códigos penais mais avançados, refere que as penas devem ser proporcionadas aos delitos. O segundo, que constitui a base de argumentação do autor, considera que a atrocidade das penas infligidas, para além de ser inútil, é contrária ao «contrato social». Contratualista convicto, como, de resto, Rousseau e outros expoentes do século das luzes, que, no entanto, nunca se pronunciaram explicitamente contra a pena de morte, Beccaria defende que a sociedade civil se constitui através de um acordo em que cada um decide abandonar uma parte da sua liberdade individual para poder



desfrutar das vantagens da segurança e tranquilidade que lhe são proporcionadas pela comunidade política. Mas isso significa que cada um só «cede» aquela parte de liberdade capaz de persuadir os restantes a assegurar a sua defesa. Toda a cedência que ultrapasse este limite é, para o filósofo italiano, «abuso e não justiça; é facto, não já direito» (p. 49).

A tortura é criticada à luz destes princípios humanistas. Antes de tudo, esta é «inútil» por dois motivos: se o delito foi comprovado, ao culpado só pode ser aplicada a pena que a lei estabelece; se, pelo contrário, existem apenas suspeitas, é injusto «atormentar um inocente, porque, ele é, segundo as leis, um homem cujos delitos ainda não foram provados» (p. 66). A esta argumentação lógica juntam-se ainda os direitos propriamente humanos da sensibilidade, do corpo que geme sob o látigo dos carrascos e torturadores. Aqui, Beccaria revela toda a sua modernidade e humanismo, demonstrando ao mesmo tempo o «absurdo» da tortura: «a lei que ordena a tortura, é uma lei que diz: *Homens, resistam à dor; e se a natureza criou em vocês um inextinguível amor-próprio, se vos deu um inalienável direito de autodefesa, acredito que existe em vós uma disposição contrária, ou seja, um heróico ódio de vós próprios, e ordeno-vos de vos acusar a vós próprios, dizendo a verdade também entre a dilaceração dos músculos e a desarticulação dos ossos*» (p. 67).

O direito à vida: o primeiro dos direitos do homem

E não será verdade que os países e épocas onde vigoraram os mais atrozes suplícios foram sempre aqueles em que se praticaram as acções mais sanguinárias e inumanas?

A pena de morte é outro dos alvos da crítica humanista de Beccaria. Tal como a tortura, esta é contrária ao contrato que funda a sociedade civil, já que ninguém pode transferir a outros o direito de dispor da sua própria vida, que constitui o direito essencial, primário, direito relativamente ao qual todos os outros são secundários. A pena de morte constitui, para os seus partidários, um exemplo que pretende dissuadir os outros de come-

terem os delitos que estiveram na sua origem. Consciente do carácter bárbaro e inumano das execuções, que no século XVIII eram públicas, Beccaria contesta este argumento, considerando que «não é a intensidade da pena, que produz o maior efeito sobre o ânimo humano, mas a sua extensão, porque a nossa sensibilidade é mais facilmente influenciada por pequenas, mas repetidas impressões, do que por um forte e efémero movimento» (p. 81). Em alternativa à pena de morte, o filósofo italiano defende a prisão perpétua – o ergastolo, que ainda existe na legislação penal italiana actual, embora seja aplicada apenas aos crimes extremamente graves – o único modo de persuadir os detentores do poder da sua época, os monarcas absolutos, a aboli-la. Só esta exerce sobre o ânimo dos indivíduos aquele efeito contínuo que o espectáculo de uma execução capital se limita a suscitar de modo efémero.

As execuções capitais como espectáculo

Mas é sempre a atitude humanista, e não um mero cálculo utilitarista, que orienta Beccaria na sua crítica à pena de morte e à encenação espectacular das execuções públicas. Para ele, é «um absurdo que as leis, que são a expressão da vontade pública, que detestam e punem o homicídio, cometam elas próprias um outro, e para afastar os cidadãos do assassinio, ordenem em público» (p. 84). O princípio que deve ser seguido consiste mais «em prevenir os delitos, do que em puni-los» (p.127). Para que este objectivo seja atingido, é necessário, segundo o filósofo italiano, que as leis sejam iguais para todos, favorecendo «menos as classes dos homens, do que os próprios homens» (p.128). Iluminista, vê ainda na difusão dos conhecimentos e na instrução dos cidadãos outros tantos meios para a humanização das instituições jurídicas e políticas. Em suma, conclui, de forma sintética, mas não menos esclarecedora:

«Para que qualquer pena não constitua uma violência de um só ou de muitos contra um cidadão, deve ser essencialmente pública, célere, necessária, a mínima possível nas circunstâncias dadas, proporcio-

nada aos delitos e ditada pela lei» (p.133).

Já passaram mais de dois séculos e meio sobre a publicação da obra-prima de Cesare Beccaria. Mas a sua actualidade perante o «estado» do mundo contemporâneo é indelével. Irracionalismos que se julgavam sepultados há muito emergem. Xenofobismos e racismos de diversos tipos têm-se multiplicado extraordinariamente nos últimos tempos. Tribalismos e nacionalismos exclusivistas crescem em diversas zonas do globo e a pena morte, apesar de abolida na Europa, continua em vigor em inúmeros países de que se destacam diversos estados dos EUA e a China, que detém o triste recorde das execuções capitais. A mensagem que Beccaria legou à posteridade pode contribuir para despertar a memória humanitária dos nossos contemporâneos – memória que parece adormecida nos tempos que correm, onde predomina um certo ressentimento político em amplas camadas da população que alimentam o crescimento da extrema-direita, uma verdadeira regressão civilizacional –, e constituir assim uma importante aposta na construção de um futuro onde as preocupações de liberdade, dignidade e justiça sejam prioritárias. ■

Este artigo não segue as normas do novo acordo ortográfico.

é «um absurdo que as leis, que são a expressão da vontade pública, que detestam e punem o homicídio, cometam elas próprias um outro, e para afastar os cidadãos do assassinio, ordenem em público»

Concursos: os consensos apenas são possíveis à volta de princípios

Anabela Delgado
Dirigente do SPGL

O ano letivo 2016/17 terminou com a realização de um concurso interno de âmbito nacional abrangendo todos os docentes dos quadros (QE/QZP), mobilidade interna e contratação. Ocorreu ainda um processo de vinculação extraordinária de docentes, a par da aplicação da chamada “norma travão” aos docentes com contratos anuais e consecutivos durante cinco anos. Todos estes procedimentos foram precedidos de alterações legislativas negociadas com as organizações sindicais, relativamente aos quais não foi possível obter o acordo da FENPROF.

- O processo de vinculação dos docentes contratados ficou aquém do que seria necessário, não tendo as regras aplicadas cumprido com rigor a Diretiva comunitária sobre esta matéria;
- O Ministério da Educação, ao contrário do que a FENPROF defende, impôs prioridades diferentes aos docentes dos quadros no concurso interno, consoante o quadro a que pertencem (QE ou QZP) e, no âmbito da mobilidade interna manteve igualmente prioridades diferentes.
- As regras para a determinação de lugares dos quadros não garantiam que o seu número fosse suficiente para as necessidades permanentes das escolas;
- A área geográfica dos QZP manteve-se exageradamente extensa.

Problemas decorrentes da aplicação das normas legais aos concursos:

O Ministério da Educação conseguiu agilizar a realização das várias fases do concurso, divulgando as primeiras colocações antes do final do mês de agosto, situação que há muitos anos não acontecia. Contudo durante o processo houve uma série de episódios que poderiam e

deveriam ter sido evitados:

1- Quando da publicação das listas graduadas centenas de docentes contratados viram-se excluídos do concurso alegadamente por denúncias relativamente a falsas declarações sobre o respetivo tempo de serviço. Esta situação gerou um profundo mal-estar e revolta entre os docentes atingidos, tanto mais que um número significativo tinha condições para ingressar nos quadros.

Foi necessária a intervenção da FENPROF para serenar os ânimos, solicitando reunião à tutela para exigir a rápida solução do problema criado, garantindo que todos os docentes que, em sede de recurso hierárquico, comprovassem que os eventuais erros cometidos não eram da sua responsabilidade, seriam readmitidos ao concurso e colocados, sendo respeitados os seus direitos.

A maioria dos docentes viu o recurso deferido. Isto é, se a Administração tivesse cuidado de contactar previamente as escolas que validaram as candidaturas dos docentes questionando a veracidade dos dados de candidatura, como em situações semelhantes de denúncias foi feito no passado, esta confusão teria sido evitada e, ao contrário do que acontece ainda com um grande número, todos os professores com direito a colocação estariam já colocados.

2 – Outro problema, que ainda perdura, foi o que decorreu da decisão do Ministério da Educação ter avançado, este ano, após vários anos de prática diferente, colocar inicialmente os docentes dos QZP exclusivamente em horários completos, sem ter clarificado essa situação previamente, designadamente no aviso de abertura de concurso.

Como resultado desta decisão os docentes mais graduados foram colocados, dentro das preferências manifestadas mas, mais longe da sua residência, isto é, nas escolas/localidades onde existiam, à data, horários completos de-

clarados. Agravou o problema, quando quebrou essa regra e, logo na 1ª reserva de recrutamento, permitiu afinal que docentes também dos quadros, mas menos graduados, fossem colocados também de acordo com as preferências manifestadas na candidatura, mas mais próximo das respetivas residências.

Isto é, a anterior equipa ministerial alargou desmesuradamente a dimensão geográfica dos QZP e, para diminuir o impacto, permitiu que os docentes de QZP pudessem, no concurso interno de afetação a escolas, manifestar preferências a escolas para além da área do quadro de zona pedagógica a que pertenciam. Isto é, os docentes de QZP passaram a ter possibilidade de se candidatar prioritariamente a escolas próximo da sua residência, mesmo que a escola não pertencesse ao QZP onde estão vinculados, em horários completos ou incompletos. Isto é, o fator preferência geográfica passou a sobrepor-se a qualquer outro fator e, de repente e num determinado momento, insere-se um fator que perturba a “normalidade”: preferência geográfica sim, mas apenas se em horário completo e isso restringiu as possibilidades de muitos dos candidatos se manterem em escolas onde estavam há vários anos, próximo das respetivas residências.

Claro que a solução tardiamente encontrada pelo Ministério da Educação (realização de um novo concurso nacional no próximo ano a que podem voluntariamente concorrer todos os que se sentem lesados pelo concurso realizado este ano) arrisca-se a não resolver a situação criada já que quem está bem não concorre, logo não há horários nem lugares!...

Em matéria de concursos, os consensos só são possíveis sobre princípios gerais

Todos os anos os concursos de profes-

sores são sistematicamente notícia, por bons mas, normalmente, por maus motivos. Muitos dos problemas que surgem são dificilmente entendidos pelo público que, de concursos de professores, apenas sabem se os filhos têm ou não professores no início do ano.

Os mecanismos dos concursos são muitos, alguns complexos e de difícil entendimento e têm variado bastante ao longo dos anos, razão porque muitos professores, em algum momento, viveram ou vivem situações injustas decorrentes da alteração de regras. Estamos perante mais uma situação dessas. Outra, que se arrasta no tempo, é a dos docentes de quadro de escola que, quando obtiveram lugar em QZP foram obrigados a apresentar posteriormente a candidatura a zonas de muito maior dimensão do que o do QZP onde tinham vinculado e ainda se mantêm muito longe da sua residência...

Neste contexto, e em jeito de balanço prospetivando soluções futuras para alguns dos problemas apontados, é fundamental que qualquer alteração futura à legislação se debruce sobre os seguintes aspetos, relativamente aos quais ou há consenso ou será fácil encontrá-lo.

1º A estabilidade dos docentes e das escolas passa pela dotação dos quadros das escolas, com um número de lugares correspondente às necessidades efetivas, isto é, definir critérios claros e mensuráveis para a criação de lugares de quadro nas escolas;

2º Vinculação dos docentes contratados respeitando a Diretiva comunitária sobre a matéria que determina a aplicação da lei geral do trabalho aos docentes do ensino público, isto é, ingresso em quadro ao fim de 3 anos de contratação;

3º Fim de prioridades diferentes entre docentes dos quadros, em qualquer concurso (interno e mobilidade). A colocação deve respeitar exclusivamente a graduação de cada candidato.

4º Antecipação de todos os mecanismos que determinam a data da constituição de turmas nas escolas de forma a serem requisitados, tão cedo quanto possível, a totalidade de horários completos necessários e exigência de fundamentação pelas escolas na requisição de horários completos e/ou completamento de horários, após o prazo definido anteriormente. ■

Ensino Particular e Cooperativo



Foto: Designed by mindand / Freepik

Escolas Profissionais: continuam as reuniões com a CNEF

A FENPROF continua o processo de negociação de um Contrato Coletivo de Trabalho (CCT) para o setor das Escolas Profissionais. Está marcada para o próximo dia 17 de outubro nova reunião com a Confederação Nacional de Educação e Formação (CNEF).

Note-se que, a ser conseguido, este será o primeiro CCT assinado pela FENPROF para o ensino Profissional. A FENPROF entende que um eventual CCT deverá aproximar-se do existente para o ensino Particular e Cooperativo (EPC).

Contudo, entre a CNEF e a FNE foi já acordado um CCT, violento contra estes trabalhadores, que têm manifestado por diversas formas a sua indignação. Algumas escolas, inclusivamente, assumiram a posição de recusar o CCT da FNE por o acharem indigno. Mas outras, consideram-no de tal modo favorável aos seus interesses que se dispõem a pagar à FNE a taxa de adesão (0,5%) dos trabalhadores ao CCT assinado por aquela estrutura sindical.

IPSS

A FENPROF outorgou um novo

CCT, sem congelamento nas carreiras docentes, com a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS), cuja publicação em Boletim de Trabalho e Emprego (BTE) se aguarda para breve.

Misericórdias

Foi publicado em BTE – nº 32 de 29 de agosto de 2017, o acordo de adesão à convenção celebrada entre a FENPROF e a União das Misericórdias Portuguesas (UMP) de mais 32 Misericórdias a nível nacional.

Contagem de tempo de serviço em creche

A FENPROF levantará em reunião já solicitada à secretária de Estado a injustiça criada pela decisão de deixar de contar para o tempo de serviço dos educadores o serviço prestado em creche, alterando um despacho de anterior ministro Guilherme Oliveira Martins que permitia essa contagem desde que houvesse continuidade educativa entre a creche e o pré-escolar.

A FENPROF também irá enviar uma queixa ao provedor de Justiça sobre esta situação, por a considerar injusta e ilegal. ■

Education at a Glance 2017: breve nota sobre os CTeSP

André Carmo

Co-coordenador de DESI/SPGL

Foi recentemente publicada a versão de 2017 do relatório *Education at a Glance*, cuja elaboração fica a cargo da OCDE. No que toca ao ensino superior, importa colocar em evidência um aspeto em torno do qual consideramos ser necessário levar a cabo alguma reflexão conjunta entre os setores do ensino secundário e do superior, nomeadamente, a questão dos ciclos curtos de formação superior que, no caso português, correspondem aos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP). Estes, têm uma duração de dois anos, não conferem grau académico mas sim um diploma de técnico superior profissional e são exclusivamente ministrados no Ensino Superior Politécnico.

O relatório mostra que, para o conjunto dos países da OCDE, 17% dos graduados em 2015 foram-no em cursos deste tipo. Não obstante, existem diferenças significativas entre países. Em países como a Áustria, Nova Zelândia, Japão, EUA, Chile ou Espanha, o peso dos graduados em ciclos curtos de formação superior tem um peso superior a 30% do total. Nos casos da Suíça, Holanda, Finlândia, Alemanha, Itália, entre outros, a sua expressão é residual ou inexistente.

O processo histórico de evolução dos sistemas de ensino superior nos diferentes países da OCDE, nomeadamente ao nível da sua articulação com o tecido económico, bem como a maior ou menor promoção deste tipo de for-

mação superior, ajudam seguramente a perceber a expressão diferenciada que adquirem.

Dada a sua recente implementação no contexto português, parece-nos prematuro avaliar os seus impactos podendo-se, ainda assim, contestar desde já a limitação da sua aplicação exclusivamente ao Ensino Superior Politécnico e refutar veementemente a ideia que este tipo de cursos poderá ser encarado como um substituto de cursos de formação profissional. No entanto, importa perceber qual o papel que os CTeSP podem desempenhar no processo de evolução do ensino superior nacional, e em

gislação atualmente em vigor quanto ao funcionamento de CTeSPs em Universidades, tanto ao nível do aumento da sua capacidade de atração de estudantes como da densificação das ligações nos contextos territoriais em que se inscrevem as instituições.

Sendo estes objetivos francamente positivos, seria no entanto negativo que esta iniciativa visando a diversificação da oferta formativa do ensino superior resultasse também num maior distanciamento relativamente a uma das propostas estruturantes do SPGL para o sistema de ensino superior nacional, designadamente, a passagem de um sistema binário para um sistema

unitário, integrado e diversificado, que valorize e dignifique todo o sistema, sem discriminações de natureza social ou financeira.

Com efeito, dada a grande fragmentação e heterogeneidade do sistema de ensino superior português, cuja diversidade não deve ser posta em causa, a existência de um sistema binário, com o estigma social que gera e a rigidez que evidencia, tolhe o desenvolvimento institucional, parecendo assim tratar-se de um anacronismo que importa ultrapassar, sob risco de se continuar a preservar uma distinção (cada vez mais forçada e artificial), entre os sub-sistemas universitário e politécnico, que há muito deixou de fazer sentido.

Pretendemos que a implementação dos CTeSP no ensino superior politécnico não sirva como pretexto para fortalecer a lógica separatista. É justamente o caminho inverso que é necessário percorrer, para tornar o sistema de ensino superior

nacional mais apto a enfrentar os múltiplos desafios que tem pela frente. ■

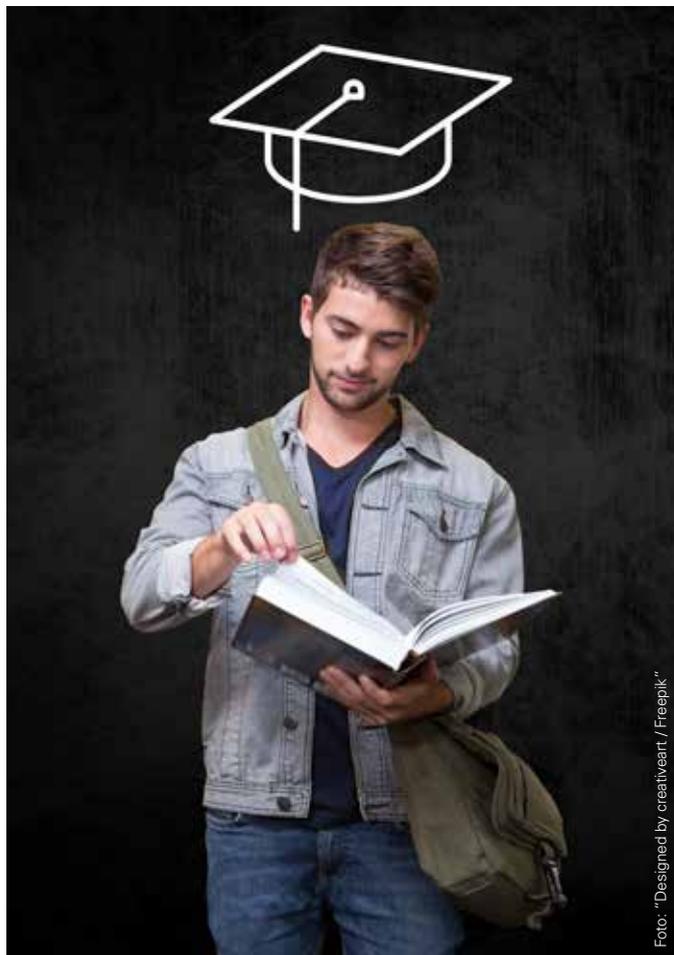


Foto: "Designed by creatiheart / Freepik"

Eleições ADSE



José Costa
Dirigente do SPGL

No dia 19 de setembro, a ADSE, agora I.P. (Instituto Público) elegeu os 4 membros que faltavam para completar o Conselho Geral e de Supervisão. O quadro seguinte (da autoria do Eugénio Rosa), mostra os resultados totais repartidos por listas.

de tudo é a capacidade de mobilização das estruturas sindicais que compõem a Frente Comum e onde de certeza os professores tiveram um papel fundamental.

O Conselho Geral e de Supervisão, não tendo competências deliberativas, tem, no entanto, um conjunto de atribuições que lhe conferem uma importância estratégica na definição das linhas gerais de atuação da ADSE. I.P.

Este órgão, composto por 17 elemen-

do conselho diretivo; c) Emite parecer prévio sobre i) a gestão do património da ADSE, I.P.; ii) aquisição ou participação em entidades de direito privado (por ex: compra de unidades de saúde). Aos membros agora eleitos coloca-se um conjunto grande de desafios dos quais o mais importante será a sustentabilidade da ADSE, num quadro em o aumento da despesa anual é uma realidade devido ao agravamento dos custos da saúde que aumentam com a idade, em virtude do envelhecimento dos beneficiários deste subsistema. Manter os direitos dos beneficiários neste quadro é um enorme desafio.

O Conselho Diretivo (mandado pelo Governo) prepara-se para apresentar a proposta de alargamento da ADSE a outros setores da população, justificando o facto com a necessidade de alargar e rejuvenescer a base das contribuições. Será isto possível sem descaracterizar o subsistema? Acreditamos que não.

Também a compra de outras unidades de saúde já foi equacionada pelo atual diretor da ADSE, I.P., nomeadamente a aquisição de unidades hospitalares (algumas em processo de falência). São opções que, a serem concretizadas, comprometeriam seriamente a sustentabilidade deste

subsistema de saúde.

A ADSE., I.P, movimenta anualmente mais de 650 milhões de euros, é um bolo muito apetecível para os grupos privados de saúde. Estes grupos sempre defenderam o caminho da mutualização. Algumas das listas candidatas defendiam, aliás, esta saída.

A Lista G apresentou-se às eleições com um programa eleitoral cujo lema é “Por uma ADSE pública e dos trabalhadores” e será este lema que norteará a intervenção dos seus eleitos. ■

Quadro 1 – Votos expressos por listas de acordo com o tipo de voto.

Listas	Lista A ⁽¹⁾	Lista B ⁽²⁾	Lista C ⁽³⁾	Lista D	Lista E ⁽⁴⁾	Lista F ⁽⁵⁾	Lista G ⁽⁶⁾	TOTAL
Votos presenciais	411	413	101	44	659	175	868	2 671
Votos correspond.	7	10	2	46	10	4	317	396
Votos internet	1 372	2 141	383	359	2 467	1 148	7 130	15 000
SOMA	1 790	2 564	486	449	3 136	1 327	8 315	18 067
% do Total	9,7%	13,9%	2,6%	2,4%	17,0%	7,2%	45,1%	98,1%
Nulos								187
Branco								167
Total								18 421
Eleitos (Mét.Hondt)	0	0	0	0	1	0	3	4

(1) apoiada pelo STE e pelo STI; (2) apoiada pela APRe; (3) trabalhadores de algumas autarquias; (4) apoiada pela UGT; (5) trabalhadores da ADSE; (6) apoiada pelos sindicatos da Frente Comum

A lista G, apoiada pela Frente Comum de Sindicatos da Administração Pública, obteve 46% dos votos expressos, e elegeu 3 conselheiros, sendo um deles o António Nabarrete, Professor, economista e dirigente do SPGL.

Numas eleições pouco participadas, mal preparadas, feitas à pressa e com o alheamento da Comunicação Social, que silenciou totalmente as eleições de um subsistema que serve mais de 1 220.000 portugueses, as mesmas aconteceram e o que sobressai apesar

tos, sendo 9 indicados pelos beneficiários (4 eleitos por sufrágio universal, 3 indicados pelas estruturas sindicais mais representativas da A.P. e 2 indicados pelas associações de reformados e aposentados) indica um dos membros do conselho diretivo e tem as seguintes funções: a) Emite parecer prévio sobre i) os objetivos estratégicos da ADSE, I.P. ii) os planos de atividade e o orçamento; iii) as medidas que visam assegurar a sustentabilidade do subsistema; b) Supervisiona a atividade

Departamento de Professores e Educadores Aposentados

2ª Conferência Nacional de Docentes Aposentados

AFENPROF vai realizar no dia 21 de Novembro de 2017, no Porto, a 2ª Conferência Nacional dos Docentes Aposentados com o lema “*Afirmar direitos – Valorizar pensões – Dignificar a aposentação*”.

Nesta Conferência os docentes aposentados pretendem demonstrar que continuam a ser cidadãos ativos prontos a defender os direitos de que não prescindem e pelos quais têm lutado numa interação solidária do coletivo e do individual.

Ali se debaterá a atual situação da aposentação e o seu futuro, a degradação a que as pensões e reformas têm sido sujeitas bem como os novos desafios, as novas necessidades a nível da saúde e da fruição de melhores condições de

bem-estar no plano da segurança social, com o objetivo de atualizar o Caderno Reivindicativo dos Docentes aposentados da FENPROF.

São delegados a esta Conferência, por inerência, os membros do Secretariado Nacional e do Conselho Nacional da FENPROF e, por eleição, 150 docentes aposentados sindicalizados nos sindicatos da FENPROF: SPN – 29; SPRC – 26; SPGL – 53; SPZS – 20; SPM – 11; SPRA – 11.

Os 53 delegados do SPGL serão eleitos, por listas, em plenários regionais, no quadro de preparação da conferência, a realizar no início de Novembro nos seguintes locais:

C. Rainha – 5 delegados
Santarém – 5 delegados
Setúbal – 9 delegados

Lisboa – 34 delegados

Os interessados deverão organizar-se por listas regionais conforme regulamentação a publicar brevemente pela direção do SPGL, pelo que recomendamos a maior atenção a todos os interessados. A 2ª Conferência Nacional de Docentes Aposentados será um passo importante na afirmação dos docentes aposentados como cidadãos de corpo inteiro. Se pretendes participar contacta-nos.

Acompanha a atividade do nosso Departamento em:

<http://www.spgl.pt/dep-aposentados>
<https://www.facebook.com/Departamento-de-Professores-e-Educadores-Aposentados-do-SPGL-410270459048383/> ■

Calendário da Educação Pré-Escolar

15 anos de uma luta que chegou ao fim e a vitória das/os Educadoras (es) de Infância

Cremilde Canoa

Coordenadora do setor pré-escolar do SPGL

Neste início do ano escolar, apesar de todas as ilegalidades do concurso e consequentes implicações nas vidas pessoais dos docentes, é importante destacar uma grande conquista que diz respeito unicamente às e aos educadoras/es de infância e que se prende com algo que lhes era tão particular - **O CALENDÁRIO ESCOLAR**.

Esta foi uma luta antiga, que durou 15 anos, mas que com a contestação, persistência e coerência nos argumentos das/os educadoras/es chegou finalmente ao fim. Muitas ações de desagrado pela desigualdade e injustiça foram feitas, (greves, manifestações abaixo-

-assinados, petições...) que contaram sempre com a oposição de uma visão obtusa de desvalorização e menorização deste setor de educação, **por parte** dos sucessivos governos.

Esta importante vitória é acima de tudo a vitória das/os educadoras/es de infância. Deste modo deve ser valorizada porque só a persistência e a luta levaram ao reconhecimento, pelo governo, da razão das/os educadoras/es de infância.

O documento que a FENPROF e os seus sindicatos realizaram é uma pequena amostra destes 15 anos de luta, que nos leva a relembrar um pouco da história deste processo. São apenas alguns exemplos de que a “FENPROF esteve sempre na primeira linha da luta

pela alteração do calendário escolar no setor, afirmando estar em causa questões de ordem científico-pedagógica, psicológica e social das crianças e de ordem profissional dos/as educadores/as de infância”.

E como Mário Nogueira afirma no texto, “A luta por um calendário escolar que reconhecesse a Educação Pré-Escolar como primeira etapa da educação básica e não como uma resposta de cariz social durou 15 anos, mas nunca cedemos ao mais fácil que seria esquecer o problema. (...) Conseguimos **finalmente e isso é importante, não só pela questão em si, mas porque são estes ganhos que nos renovam a força e reforçam a determinação para continuar a lutar.**” ■

Calendário da Educação Pré-Escolar

Uma conquista dos/as educadores/as e da FENPROF

Desde 2002 foi assim

ENQUANTO A FENPROF DENUNCIAVA

“Este projecto de despacho é profundamente penalizador para os educadores de infância. É mais do que injusto, é inaceitável. Até agora, os jardins de infância guiavam-se pelo calendário das escolas do 1º ciclo; agora diz-se que os educadores só têm pausas lectivas de uma semana no Natal e na Páscoa, em vez dos 15 dias a que têm direito os outros professores.

Diz-se ainda que os educadores de infância só podem marcar férias a partir de Agosto, enquanto todos os outros professores podem marcar as suas férias a partir de 15 de Julho. E isto porque se obriga os educadores a fazer actividades de formação e de preparação do ano lectivo seguinte durante os 15 dias posteriores ao encerramento dos jardins de infância... Como se o período ideal para preparar o ano lectivo seguinte fosse numa altura em que todos estão exaustos!

O Estado devia estar preocupado com os grandes problemas das famílias e não em definir se o jardim está aberto nas vésperas do Carnaval, ou se se tira dois ou três dias no Natal à pausa lectiva dos educadores. É como se os jardins fossem um sítio de guarda de crianças...

“Mais do que injusto, é inaceitável!”

Paulo Sucena, Secretário-geral da FENPROF

A FNE/UGT TENTAVA CALAR O PROTESTO

“Desde que não sejam postos em causa os direitos estatutários dos educadores de infância, a FNE [Federação Nacional dos Sindicatos de Educação] não estará contra este despacho. E, na nossa interpretação, nada indica que os educadores vão ter mais dias de trabalho com este calendário.

Temos de ter em conta que as famílias têm variadíssimos problemas sociais e que não têm os mesmo dias de férias que os professores e nós temos de pensar também nas famílias, apesar de sermos uma estrutura sindical.”

“Educadoras não vão ter mais dias de trabalho”

Paula Borges, Dirigente da FNE



A FENPROF nunca desistiu

“Nunca baixar os braços, nunca deixar de lutar quando a razão está do lado dos educadores e dos professores resulta, como estes sabem, do ADN da FENPROF. A luta por um calendário escolar que reconhecesse a Educação Pré-Escolar como primeira etapa da educação básica e não como uma resposta de cariz social durou 15 anos, mas nunca cedemos ao mais fácil que seria esquecer o problema. Nos pareceres que elaborámos, relativos à proposta de calendário escolar para cada ano lectivo, esta era a questão que merecia mais relevo. A cada ministro, dos que governaram a Educação nestes 15 anos, este foi problema colocado como de resolução obrigatória. Conseguimos finalmente e isso é importante, não só pela questão em si, mas porque são estes ganhos que nos renovam a força e reforçam a determinação para continuar a lutar.”

Mário Nogueira

Secretário-geral da FENPROF

Um pouco da história deste processo

Apoiados pela FENPROF Educadores/as assumiram a inevitável luta!

“Cerca de 6 mil Educadores de Infância participaram hoje (22 de Setembro) no Plenário Nacional Descentralizado promovido pela Federação Nacional de Professores e que teve lugar em todas as capitais de distrito do país, pelas 10h00.

No Plenário foi aprovada uma Moção que prevê, entre outras coisas, a realização de uma Concentração Nacional de Educadores de Infância no próximo dia 27 de Setembro em Lisboa, e uma Greve Nacional para o mês de Outubro, ainda sem data precisa.”

Participação nas manifestações e greve foi massiva!

“A FENPROF congratula-se pela adesão dos docentes da Educação Pré-Escolar e afirma a sua disponibilidade para, em conjunto com os Educadores de Infância, continuar a lutar pela valorização e dignificação da Educação Pré-Escolar.”



FENPROF Federação Nacional dos Professores



SPN



SPRC



SPGL



SPZS



SPM



SPRA



SPE

25 DE SETEMBRO DE 2002

Contra novo calendário do pré-escolar Educadores de infância manifestam-se sexta-feira em Lisboa!

"Mil educadores de infância deverão manifestar-se na próxima sexta-feira em Lisboa em protesto contra o novo calendário escolar imposto pelo Governo. Esta manifestação antecederá a greve nacional marcada para 8 de Outubro. Os dois protestos foram convocados pela Federação Nacional dos Professores (FENPROF).

A dirigente da Fenprof Júlia Vale disse hoje que é esperada a presença de educadores de infância de todo o país na manifestação de sexta-feira. Tendo em conta as inscrições já recebidas — que ainda estão abertas até amanhã —, o número de presenças "já ultrapassa um milhar", indicou a dirigente.

Depois desta manifestação, o protesto dos educadores de infância vai aumentar com a greve nacional de 8 de Outubro, para a qual a FENPROF espera também uma "participação em massa, já que no plenário de dia 13 estiveram reunidas mais de seis mil pessoas".

Os educadores contestam sobretudo o novo calendário escolar imposto pelo Governo, que não coincide com o do ensino básico, como reivindica a Fenprof, argumentando que o pré-escolar não pode ser dissociado do ensino básico e remetido para "mera função de guarda". **Afinal não foram 1000. Foram 4000.**

8 DE OUTUBRO DE 2002

Educadores de Infância em greve!

"Durante o dia de hoje os educadores de infância de todo o país estão de greve. Em causa estão as alterações efectuadas ao Calendário Pré-Escolar este ano lectivo e segundo o qual as aulas começam um pouco mais cedo do que as escolas básicas e secundárias e só terminam as actividades em meados de Julho. Os educadores de infância exigem um calendário idêntico aos outros graus de ensino. "

A FENPROF, todos os anos, a nível institucional, foi apresentando alternativas justas e viáveis como:

"A FENPROF apresentou ao ME uma contra-proposta de Calendário Escolar, a qual foi discutida em reunião de 25 de Junho com o SEAE Jorge Pedreira,

O Despacho de Calendário Escolar para o ano lectivo 2008/09, persiste na diferenciação entre a educação



FENPROF aliou a formação à luta!

A FENPROF esteve sempre na primeira linha da luta pela alteração do calendário escolar no setor, afirmando estar em causa questões de ordem científico-pedagógica, psicológica e social das crianças e de ordem profissional dos/as educadores/as de infância.

Exemplo disso foi a associação que os vários sindicatos da FENPROF fizeram entre a luta pela equiparação ao calendário do ensino básico e a formação contínua. Associação que se transformou em diversas ações de formação (Jornadas Pedagógicas) muito participadas, nas quais a maioria dos/as profissionais se envolveram, quer transformando-as também em forma de protesto, quer fundamentando, com a participação de diversos especialistas, a sua justa e ajustada posição.

pré-escolar e a educação básica. A FENPROF foi a única organização sindical que apresentou uma proposta de alteração que consubstanciava a reivindicação que os Educadores de Infância e a FENPROF vêm exigindo desde 2000 - a aplicação à educação pré-escolar do mesmo calendário escolar definido para o 1º e 2º CEB."

A mudança exigida e necessária - a vitória da persistência das/os educadores de infância!

A vitória obtida com esta mudança que levou ao reconhecimento, pelo governo, da razão dos educadores de infância, deve, por isso, ser valorizada.

UMA CONQUISTA
DOS/AS
EDUCADORES/AS
E DA FENPROF!



Ana Luísa Nunes Marcos
Professora

Carta ao SPGL

Caros membros da Direção do SGPL,

Ana Luísa Nunes Marcos, docente contratada, residente na Avenida José Batista Antunes, n.º 3 2.ºD, 2665-236 Malveira, com o cartão de cidadão número 11232650, vem pela presente, apresentar algumas sugestões/perspetivas sobre o estado da Educação e o Concurso Nacional de Professores, num contexto de democracia participada em que entendendo que todos devemos clarificar os nossos pontos de vista e apresentar estratégias para a melhoria e flexibilização do sistema educativo. Assim, passo a descrever alguns pontos fulcrais que, a meu ver, carecem de alterações nomeadamente:

Parte I - Gestão e Flexibilização Curricular

1. Aplaudo o esforço deste Governo para levar a cabo um projecto piloto de flexibilização curricular e com a introdução de uma componente de Cidadania e Desenvolvimento. Os programas estão desatualizados e muito “compartimentados” em gavetas do saber e são reproduzidos “linha a linha” para atingir metas, objetivos, competências. Já para não falar da necessidade premente em todas as escolas de cumprir os programas e, no caso de algumas

disciplinas, a preocupação com o bicho-papão do exame que exige que tudo seja descrito de acordo com o cumprimento escrupuloso do programa.

Os jovens e alunos do século XXI precisam de algo diferente e já não respondem a essa forma tradicional de ensino. Cada vez mais as tecnologias em sala de aula, o trabalho de investigação, o aprender a fazer, a interligação entre temáticas abordadas por diferentes disciplinas, entre outros aspetos, são essenciais para a melhoria das aprendizagens, aumentar os níveis de interesse pela escola e diminuir a indisciplina e o abandono escolar.

2. A carga horária das disciplinas...

Ao contrário do que pensava o anterior ministro, a educação de um jovem não se limita ao “ler e contar”, numa tentativa minimalista do “back to basics”, expressões utilizadas pelo próprio. Cada vez mais devemos preparar os jovens para uma sociedade em constante mutação, em que a flexibilidade, a capacidade de adaptação e um conhecimento generalista sobre várias matérias são sinónimo de competitividade e sucesso.

Considero que a carga horária de disciplinas como o Português e a Matemática é excessiva, para não fa-

lar de todos os apoios que envolvem ambas. E os alunos demonstram cansaço e saturação num esforço contraproducente por parte dos docentes.

Neste mesmo ano letivo tive oportunidade de verificar, nas turmas de terceiro ciclo que me foram atribuídas, a “grande aposta” na promoção do sucesso a Português e a Matemática. Estamos a falar de 4 ou 5 horas letivas por semana, *Turma Mais*, Coadjuvância, Apoios... uma sobrecarga sem fim para... chegarmos às reuniões de avaliação e os docentes reiterarem que os alunos não aprendem e chegarem a atribuir entre 50 a 70% de insucesso nas classificações finais de período/ ano letivo.

3. Ainda a carga horária das disciplinas...

Um professor de Geografia, como eu, precisa, na maioria das escolas, de ter 11 turmas para ter um horário completo ou 10 turmas com Direção de Turma. Tenho entre 260 a 300 alunos todos os anos em que obtive horário completo. Os professores de Matemática e Português têm 3,4 turmas e, caso estejam com as tais medidas promotoras do sucesso descritas em cima, por vezes têm apenas 2 turmas. O desgaste não é o mesmo, calcule-se somente o número de testes e trabalhos cor-

rigidos e o número de reuniões, para apurar, sem margem de dúvida, um número de horas de trabalho muito diferente entre docentes. Falo do caso da Geografia, que conheço melhor, mas poderei acrescentar o Francês/Espanhol, o Inglês e a História. É urgente uma distribuição mais equitativa da carga horária das disciplinas pelas razões já apresentadas e, principalmente, porque os alunos precisam de uma maior diversificação do saber em disciplinas que lhes serão no futuro tanto ou mais relevantes que o Português e a Matemática. Falando uma vez mais do caso da Geografia... com dois tempos letivos de 50 minutos semanais ou um bloco de 90 minutos semanal será mesmo possível abordar os conteúdos e as aprendizagens de forma séria e criteriosa com alguma inovação? Não creio e...já o tento há 15 anos.

4. O papel do Diretor de Turma

Saúdo uma vez mais a iniciativa correspondente a Cidadania e Desenvolvimento. Um dos maiores erros foi acabar com a Formação Cívica (hora letiva ministrada pelo Diretor de Turma à sua turma). É importante os alunos terem um momento onde discutem com o Diretor de Turma os mais diferentes assuntos que lhes dizem respeito e onde são abordadas algumas questões fundamentais: a Educação para a Sexualidade, a Educação para a Cidadania...

O Diretor de Turma é um mediador e um interlocutor dos alunos permitindo minimizar as consequências de problemas pessoais, interpares, comportamentais, bem como, o reforço da ligação escola- família.

Parte II – Concursos de Professores

1. Embora compreenda que grande parte dos professores até aqui contratados esteja satisfeita com os resultados da vinculação extraordinária (de facto para muitos terminou a precariedade) julgo que, uma vez mais, os critérios/regras de acesso ao processo de vinculação extraordinária não foram os mais corretos. Eu, por exemplo, fui ultrapassada por, pelo menos, 99 docentes da lista de graduação porque, apesar de ter 15 anos de serviço, não tenho os 5 contratos nos últimos 6 anos, por ter feito um interregno no meu trabalho enquanto professora do ensino público. Há 3 anos consecutivos que conseguia colocação e nos últimos dois em horários completos.

Os professores, por quaisquer que sejam os seus motivos (lecionar numa escola particular e/ou cooperativa, emigrar, desempenho de outras funções em nada relacionadas com o ensino, formação, não obtenção de colocação perto de casa, etc.) podem não realizar contratos sucessivos com o ME e não me parece que devam ser prejudicados por isso.

Para quê haver um concurso externo

e uma lista graduada se estes não são utilizados como únicos e mais justos elementos para vincular docentes?

O respeito pela lista graduada parece-me fundamental e...enquanto escrevo isto aguardo ansiosamente a colocação num horário incompleto na próxima Reserva de Recrutamento. As vagas nas escolas perto da minha área de residência foram ocupadas por colegas menos graduados mas que vincularam.

2. Considero importante continuar a batalhar-se para que as colocações sejam feitas mais cedo, preferencialmente no final do mês de julho para que as pessoas saibam com o que podem contar e não vivam em sobressalto durante as férias.

Seria também importante que, um pouco à semelhança do que acontecia com os miniconcursos, as escolas carregassem as necessidades temporárias e essa lista ficasse disponível na plataforma. Assim, quando fosse feita a manifestação de preferências todos sabiam quais e onde os horários disponíveis.

Como tive oportunidade de manifestar no início desta exposição considero ser meu dever apresentar sugestões com vista à pluralidade de ideias para que o Sindicato possa conhecer as pretensões dos seus associados.

Despeço-me cordialmente

Malveira, 31 de agosto
de 2017

Consulte a nossa página em

www.spgl.pt



Organização

Serviços

Protocolos

Cultura

Consultório Jurídico

Aos
SÓCIOS

Contacte-nos



SPGL
SINDICATO DOS PROFESSORES
DA GRANDE LISBOA

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

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

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

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

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

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

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

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

Direcção Regional de Santarém

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

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

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

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

Direcção Regional de Setúbal

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

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

Programação

1º Período (2017/2018)



14 setembro - 6 outubro

Exposição coletiva de professores (pintura, desenho e fotografia): Alberto Reis, Ana Isabel Silva, Angelina Martinho, Aurora Machado, Fernanda Esberard, Joaquim Lourenço, Manuel Ramalho, Maria João Vale, Paulo Ventura e Teresa Grácio.

19 de outubro

O meu livro quer outro livro
15H30 Apresentação de “Os grupos de estudo do pessoal docente do Ensino Secundário, 1969-1974 - As raízes do sindicalismo docente”, com a presença da autora, Maria Manuel Ricardo.

26 de outubro

18H30 Inauguração de exposição de pintura de Alfredo Luz. Patente até 23 de novembro.

14 de novembro

O meu livro quer outro livro
18H30 “Republicanos, anarquistas e comunistas no exílio”, de Cristina Clímaco apresentado por Fernando Rosas, no Auditório do Museu do Aljube (Nota: Museu do Aljube – Rua Augusto Rosa, 42. Junto à Sé Patriarcal de Lisboa)

5 de dezembro

18H30 Inauguração da exposição de Gravura de Fernanda Pissarro. Patente até 29 de dezembro.

7 de dezembro

O meu livro quer outro livro
15H30 Apresentação de “Adelaide”, livro infantil, com a presença da autora, Ágata Pereira, e da ilustradora, Irene Sá.

Legislação

I Série

• Portaria n.º 210/2017 - Diário da República n.º 135/2017, Série I de 2017-07-14107692698

Finanças e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
Portaria que determina os valores dos coeficientes de revalorização a aplicar na atualização das remunerações registadas que servem de base de cálculo às pensões iniciadas durante o ano de 2017

• Decreto Regulamentar n.º 6-A/2017 - Diário da República n.º 146/2017, 1.º Suplemento, Série I de 2017-07-31107787667

Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
Regulamenta a atualização extraordinária das pensões

• Lei n.º 60/2017 - Diário da República n.º 147/2017, Série I de 2017-08-01107791610

Assembleia da República
Primeira alteração à [Lei n.º 90/2001](#), de 20 de agosto, que define medidas de apoio social às mães e pais estudantes

• Resolução da Assembleia da República n.º 169/2017 - Diário da República n.º 148/2017, Série I de 2017-08-02107797855

Assembleia da República
Recomenda ao Governo a uniformização da aplicação do regime especial de aposentação para educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico do ensino público em regime de monodocência que concluíram o magistério primário e de educação de infância em 1975 e 1976

• Resolução da Assembleia da República n.º 176/2017 - Diário da República n.º 148/2017, Série I de 2017-08-02107797862

Assembleia da República
Recomenda ao Governo a adoção de medidas para combater o insucesso e o abandono escolar no ensino superior

• Resolução da Assembleia da República n.º 185/2017 - Diário da República n.º 149/2017, Série I de 2017-08-03107805898

Assembleia da República
Recomenda ao Governo que garanta o acesso à educação pré-escolar para todas as crianças a partir dos 3 anos e o alargamento da ação social escolar, no âmbito do combate à pobreza infantil

• Resolução da Assembleia da República n.º 186/2017 - Diário da República n.º 149/2017, Série I de 2017-08-03107805899

Assembleia da República
Recomenda ao Governo que altere os critérios e a fórmula de cálculo de atribuição de pessoal não docente aos agrupamentos de escolas e escolas não

agrupadas

• Portaria n.º 246/2017 - Diário da República n.º 149/2017, Série I de 2017-08-03107805901

Negócios Estrangeiros e Educação
Procede à primeira alteração à [Portaria n.º 232/2012](#), de 6 de agosto, que estabelece as competências institucionais, assim como as regras e os procedimentos da certificação das aprendizagens, prevista no n.º 4 do artigo 5.º do [Decreto-Lei n.º 165/2006](#), de 11 de agosto, republicado pelo [Decreto-Lei n.º 65-A/2016](#), de 25 de outubro, dos cursos de língua e cultura portuguesas, lecionados no âmbito da rede de Ensino Português no Estrangeiro

• Lei n.º 65/2017 - Diário da República n.º 153/2017, Série I de 2017-08-09107981648

Assembleia da República
Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao [Decreto-Lei n.º 45/2016](#), de 17 de agosto, que aprova um conjunto de regras complementares do processo de transição dos docentes do ensino superior politécnico regulado pelo [Decreto-Lei n.º 207/2009](#), de 31 de agosto, alterado pela [Lei n.º 7/2010](#), de 13 de maio

• Resolução da Assembleia da República n.º 195/2017 - Diário da República n.º 153/2017, Série I de 2017-08-09107981652

Assembleia da República
Recomenda ao Governo que apoie os estudantes com necessidades educativas especiais

• Lei n.º 72/2017 - Diário da República n.º 157/2017, Série I de 2017-08-16108001408

Assembleia da República
Desmaterialização de manuais e de outros materiais escolares (primeira alteração à [Lei n.º 47/2006](#), de 28 de agosto)

• Lei n.º 73/2017 - Diário da República n.º 157/2017, Série I de 2017-08-16108001409

Assembleia da República
Reforça o quadro legislativo para a prevenção da prática de assédio, procedendo à décima segunda alteração ao Código do Trabalho, aprovado em anexo à [Lei n.º 7/2009](#), de 12 de fevereiro, à sexta alteração à Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, aprovada em anexo à [Lei n.º 35/2014](#), de 20 de junho, e à quinta alteração ao Código de Processo do Trabalho, aprovado pelo [Decreto-Lei n.º 480/99](#), de 9 de novembro

• Resolução da Assembleia da República n.º 214/2017 - Diário da República n.º 157/2017, Série I de 2017-08-16108001411

Assembleia da República
Recomenda ao Governo a promoção, valorização e ensino da língua gestual portuguesa

• Resolução da Assembleia da República n.º

215/2017 - Diário da República n.º 163/2017, Série I de 2017-08-24108051988

Assembleia da República
Aprova a Convenção n.º 187 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre o Quadro Promocional para a Segurança e a Saúde no Trabalho, adotada pela Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, na sua 95.ª Sessão, realizada em Genebra, a 15 de junho de 2006

• Resolução do Conselho de Ministros n.º 117/2017 - Diário da República n.º 165/2017, Série I de 2017-08-28108063584

Presidência do Conselho de Ministros
Autoriza a realização da despesa relativa aos contratos de cooperação com cooperativas e associações de educação especial e instituições particulares de solidariedade social, para o ano letivo de 2017/2018

• Resolução do Conselho de Ministros n.º 118/2017 - Diário da República n.º 165/2017, Série I de 2017-08-28108063585

Presidência do Conselho de Ministros
Autoriza a realização da despesa relativa aos contratos de cooperação, no âmbito dos Centros de Recursos de Apoio à Inclusão, para o ano letivo de 2017/2018

• Resolução do Conselho de Ministros n.º 121/2017 - Diário da República n.º 170/2017, Série I de 2017-09-04108092661

Presidência do Conselho de Ministros
Autoriza a realização da despesa relativa aos apoios decorrentes da celebração de contratos de cooperação com estabelecimentos de ensino particular de educação especial, para o ano letivo de 2017/2018

• Portaria n.º 272-A/2017 - Diário da República n.º 177/2017, 1.º Suplemento, Série I de 2017-09-13108141749

Presidência do Conselho de Ministros, Finanças e Educação
Regulamenta os critérios e a respetiva fórmula de cálculo para a determinação da dotação máxima de referência do pessoal não docente, por agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas

II Série

• Aviso n.º 8235/2017 - Diário da República n.º 140/2017, Série II de 2017-07-21 107720415

Trabalho, Solidariedade e Segurança Social - Casa Pia de Lisboa, I. P.
Concurso anual com vista ao suprimento das necessidades de contratação de

peçoal docente, da Casa Pia de Lisboa, I. P., para o ano escolar de 2017/2018

• [Despacho n.º 6384/2017 - Diário da República n.º 141/2017, Série II de 2017-07-24 107725129](#)

Negócios Estrangeiros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação, do Secretário de Estado das Comunidades Portuguesas e da Secretária de Estado Adjunta e da Educação
Redes de cursos do ensino português no estrangeiro

• [Despacho n.º 6477/2017 - Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26 107752619](#)

Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação
Define o número de Coordenadores Interconcelhios das Bibliotecas Escolares (CIBE) e estabelece as condições de exercício dessa função

• [Despacho n.º 6478/2017 - Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26 107752620](#)

Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação
Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

• [Despacho n.º 6827/2017 - Diário da República n.º 152/2017, Série II de 2017-08-08 107963568](#)

Educação - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e dos Secretários de Estado da Educação e da Juventude e do Desporto

Procede a um reforço do crédito horário disponível para o desporto escolar

[Despacho n.º 7534/2017 - Diário da República n.º 164/2017, Série II de 2017-08-25 108055013](#)

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

Autorização para a criação e o funcionamento dos Centros Qualifica, em resultado do procedimento aberto pelo Aviso n.º CQ/1/2017, de 3 de março

[Despacho n.º 7800/2017 - Diário da República n.º 171/2017, Série II de 2017-09-05 108100922](#)

Educação - Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Educação
Subdelegação de competência no Inspetor-Geral da Educação e Ciência

[Despacho n.º 8372/2017 - Diário da República n.º 185/2017, Série II de 2017-09-25 108204602](#)

Educação - Direção-Geral da Educação
Manutenção das Equipas Multidisciplinares

Oficina de formação sobre Educação para a Cidadania Global

O CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e a FGS – Fundação Gonçalo da Silveira, irão promover uma Oficina de formação sobre Educação para a Cidadania Global, centrada no Referencial de Educação para o Desenvolvimento elaborado pela DGE em conjunto com as duas organizações e dirigida a educadores/as e docentes do Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo.

Toda a [informação sobre a formação](#), que terá lugar na [sede do CIDAC](#), em Lisboa, e o respetivo [programa](#) provisorio, já estão disponíveis.

As inscrições estão abertas até dia 16 de outubro e deverão ser efetuadas [aqui](#). A inscrição é gratuita, mas obrigatória e limitada a um número máximo de 20 participantes (por ordem de inscrição).■

Oficina de Formação Educação para a Cidadania Global

21 e 28 outubro
11 e 25 novembro Lisboa



FORMAÇÃO GRATUITA

Temas

- Interdependências e Globalização
- Cidadania Global

Níveis

- Pré-escolar
- 1.º ciclo do ensino básico

Oficina correspondente a 2 unidades de crédito
25 horas formação presencial
25 horas trabalho autónomo

Com base no Referencial de Educação para o Desenvolvimento elaborado pela Direção-Geral de Educação, CIDAC e FGS

Instalações do CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (Lisboa)

Dinamizada no âmbito do projeto "Desafios Globais: reforçar e ECG em meio escolar para responder aos contextos da atualidade"

Serviço Educativo do Palácio Nacional de Mafra

A [programação de atividades do Serviço Educativo do Palácio Nacional de Mafra](#) para este ano letivo tem algumas novidades:

- As parcerias com a Tapada Nacional de Mafra e com a Ambifalco permitem associar a área das Ciências da Natureza à da História e Educação Visual, tradicionalmente escolhidas quando a opção é visitar o Palácio Nacional de Mafra.

- A parceria com a Universidade dos Valores - Palácio dos Marqueses de Ponte de Lima, oferece propostas na área dos Valores Universais e da Cidadania, temas transversais a todas as disciplinas.

- Quanto às animações, a oferta foi também diversificada. Por um lado abrangendo o grande tema de 2017/2018

- A Comemoração do lançamento da primeira pedra do Monumento, com a

visita D. João V, o Poder e a Arte em Mafra- História de uma Construção. Por outro lado, procurando responder ao Plano Nacional de Leitura, há duas atividades destinadas aos alunos do ensino pré-primário e de 1º ciclo.

- Para o ensino secundário, para além das visitas já habituais, sobre o Memorial do Convento, o Barroco e o Poder Absoluto, foram criadas duas novas visitas: E se Ricardo Reis tivesse visitado Mafra... e Padre António Vieira, o Barroco da Arte à Literatura. Estas visitas podem ser associadas a dois novos espetáculos de teatro, desenvolvidos pela ÉTER- produções culturais, que este ano apresenta, para além do Memorial do Convento, também O Ano da Morte de Ricardo Reis, e Vieira, o Sonho do Império.

As marcações de visitas poderão ser feitas através do telefone 261817554. ■

A componente letiva do pessoal docente

(âmbito de aplicação da respetiva redução)

Numa altura em que está a começar um novo ano letivo é oportuno abordar uma matéria que a este momento se encontra diretamente associada.

Trata-se da questão da distribuição do serviço docente e mais concretamente, nesta rubrica, na vertente da atribuição da componente letiva. Esta matéria encontra-se regulada no artigo 77º do Estatuto da Carreira Docente (doravante ECD) que dispõe que tal componente é de 25 e de 22 horas letivas semanais consoante se trate de pessoal docente da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico ou de pessoal docente dos restantes ciclos e níveis de ensino, incluindo o ensino especial. Como é sabido, o artigo 79º do mesmo ECD vem prever a possibilidade dos docentes poderem beneficiar de reduções nessa mesma componente as quais, por terem na sua génese o desgaste rápido provocado pela profissão, assentam em dois fatores a isso associados: a idade e o tempo de serviço. Ora, os regimes de redução da referida componente são diferentes para os dois supra referidos grupos de docentes. Assim, e em relação ao último desses grupos, o legislador prevê que as respetivas reduções têm um limite de oito horas e dependem de verificação dos seguintes requisitos:

- **Duas horas** de redução para os docentes que atinjam cumulativamente 50 anos de idade e 15 anos de serviço;
- **De mais duas horas** quando os docentes atinjam cumulativamente 55 anos de idade e 20 anos de serviço docente;
- **De mais quatro horas** quando os docentes atinjam cumulativamente 60 anos de idade e 25 anos de serviço docente.

Por sua vez, em relação aos docentes do 1º ciclo do ensino básico, a lei prevê uma única situação de redução de cinco horas na componente letiva para

os que, encontrando-se em regime de monodocência, completem 60 anos de idade. Sucede que se tem vindo a constatar que as reduções da componente letiva apenas têm tido como destinatários os docentes integrados nos quadros ou seja, os que se encontram vinculados com um contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado. Ora, esta prática constitui, a nosso ver, uma manifesta violação do quadro legal supra identificado. E isto, porque é impossível detetar dos respetivos normativos qualquer evidência que nos leve a concluir que dele se encontram arredados os docentes vinculados com contrato de trabalho em funções públicas a termo (vulgo contratados). Na verdade, e como se referiu, os critérios que estiveram subjacentes à consagração legal das reduções da componente letiva nada tem a ver com a natureza do vínculo laboral mas exclusivamente com a idade e o tempo de serviço dos docentes. A própria integração sistemática do artigo 79º do ECD no capítulo sob epígrafe “Condições de trabalho” (que, no seu artigo 75º começa logo por enunciar a **aplicação, sem distinção, a todo o pessoal docente** dos preceitos legais que se lhe seguem em matéria de duração de trabalho), constitui uma prova inequívoca de que o legislador não pretendeu excluir estes docentes da aplicação de tal regime. Aliás, tal exclusão consubstancia mesmo, a nosso ver, uma situação de discriminação não compatível com o princípio constitucional da igualdade.

Assim e com vista a desencadear um procedimento destinado a reivindicar a aplicação deste quadro legal, poderão os docentes lesados requerer a aplicação das reduções da componente letiva a que têm direito por lei podendo, para o efeito, ser acompanhados pelos serviços de Apoio a Sócios e Contencioso do seu Sindicato. ■

2017

4 OUT

Dia Mundial do Professor

Teatro da Trindade
21h30



Ao intervalo:
Divulgação do vencedor
do Prémio Literário
URBANO TAVARES RODRIGUES



ORGANIZAÇÃO:



Entrada gratuita sujeita à lotação da sala.

Obrigatória a apresentação do bilhete que poderá ser adquirido na sede da FENPROF e dos seus sindicatos até 3 de Outubro.

Apoio:

