

LEITURAS



Husson, Michel (dir.)
Travail flexible, salaires jetables
 La Découverte, Paris, 2006

A apologia da flexibilidade laboral como resposta do capitalismo à “rigidez” do mercado laboral e dos contratos colectivos de trabalho transformou-se em ideologia dominante partilhada tanto pelo neoliberalismo como por algumas correntes sociais-liberais. Esta integra-se no contexto de uma globalização que alterou profundamente as relações de forças entre o capital e a força de trabalho assalariada. A ruptura do compromisso fordista, baseado nos contratos colectivos de trabalho e no reconhecimento de um conjunto de direitos sociais dos trabalhadores – direito à saúde, à aposentação, à protecção no desemprego, etc. – conduziu a uma nova teoria de gestão centrada exclusivamente na criação de valor para o accionista e, por conseguinte, na aliança entre os managers e os detentores do capital em detrimento dos trabalhadores que se transformaram cada vez

mais numa mercadoria tanto mais descartável quanto menor é o nível da sua qualificação. Como o capitalismo actual é incapaz de garantir a todos um elevado nível de qualificação, a flexibilidade laboral transforma-se numa forma de domínio do capital sobre o trabalho e num nivelamento por baixo dos direitos laborais. Esta apenas pode ser compreendida no contexto de uma organização laboral em que emerge uma pluralidade fragmentária de contratos laborais atípicos favorecida pela formação de um sistema de empresas subcontratadas a que se contrapõe um núcleo duro cada vez mais minoritário de trabalhadores altamente qualificados com contratos relativamente estáveis. A polarização entre trabalho qualificado e trabalho não qualificado amplia-se com o desaparecimento das categorias intermédias. A flexibilização das relações laborais é a principal consequência desta polarização. Primeiro, mais do que um critério de melhoramento da “eficácia” da força de trabalho, é um instrumento que tem como objectivo essencial debilitar os sindicatos, pois explora a precariedade e insegurança laboral resultante dos contratos atípicos que fragilizam a força de trabalho. Segundo, é um instrumento que visa pôr em causa os contratos colectivos de trabalho – considerados figuras de uma era industrial definitivamente ultrapassada pela sociedade pós-industrial – substituindo-os por um contrato único flexível em que a insegurança se torna universal, apesar de revestir a forma do que foi designado por “flexigurança”. Terceiro, tende a instaurar um novo tipo de servidão laboral, pois elimina todos os espaços de deliberação em que o trabalhador pode exercer colectivamente o controlo sobre as condições de trabalho, fomenta o individualismo e reintroduz sob uma nova forma – o contrato por objectivos – o velho salário à peça. É possível, porém, uma alternativa ao trabalho flexível e precário. Esta alternativa consiste fundamentalmente no enquadramento político institucional da finança globalizada, na redução sustentada do horário de trabalho, na defesa dos direitos sociais e na aposta na economia

social e solidária. Mas isto passa necessariamente por uma alteração da relação de forças entre capital e trabalho que ponha em causa o modelo de gestão dominante da corporate finance centrado na criação de valor para o accionista e instaure um novo modelo social em que os trabalhadores se apropriem das condições e finalidades da sua actividade.

BLOGS



Dias que Voam
<http://diasquevoam.blogspot.com/>
 Blogue sobre marcas, revistas, notícias, personalidades nacionais e internacionais de todo o século XX, feito de modo exaustivo e cheio de curiosidades, textos e fotografias interessantes.



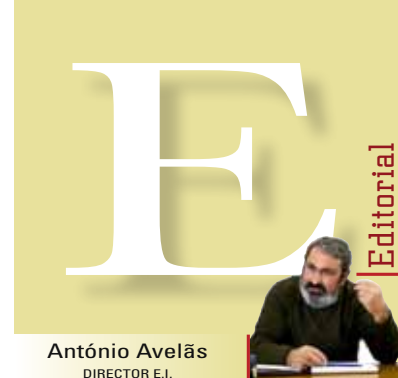
Ladrões de Bicicletas
<http://ladroesdebicicletas.blogspot.com/>

Economistas de ideologias e partidos diferentes que convergem, como dizem, no que hoje importa; emprego, serviços públicos, riqueza e rendimento, controlo democrático da economia. Dizem ser um espaço de opinião de esquerda e “pedalam” nesse sentido.

SITES



Resistir Informação
<http://resistir.info/>
 Site de informação, sempre actualizado, nacional e internacional, com colaboradores de muita qualidade e reconhecidos, com posturas claramente de esquerda.



António Avelãs
DIRECTOR E.I.

TEIMA, TEIMA SEM MEDO

*Oh cantador alegre
Que é da tua alegria?
Tens tanto para andar
E a noite está tão fria...*

Lembrei-me destes versos de uma música do Zeca após uma conversa com uns colegas, um pouco mais novos do que eu e professores dos mais prestigiados na sua escola. Faziam contas a quanto perderiam se pedissem agora a sua aposentação. E recordavam os tempos em que ir para a escola era uma profunda alegria, escola em que ficavam horas a fio para lá do horário. Ficavam porque queriam e a escola e os alunos precisavam. Eram tempos em que se vivia a escola (agora, vive-se na escola, o que está longe de ser o mesmo...) como uma aposta de realização pessoal e profissional. Tempos houve em que fazíamos milagres para que os alunos coubessem nas salas e nos refeitórios. Entregávamo-nos com alegria a uma tarefa em que acreditávamos. Construíamos o futuro.

Agora, parece não haver futuro para construir. Uma doentia visão administrativa, burocrática, policiadora e penalizadora tomou conta da Escola e da profissão. Da alegria de uma quase missão passamos ao penoso dever de suportar tarefas de gestão, de substituição, de infundáveis e inúteis reuniões, não raras vezes as ofensas gratuitas de uns tantos pais e mães, ilusoriamente armados em encarregados de educação. Todas elas retirando o tempo necessário para preparar as aulas e o trabalho com os alunos.

Como se isso não chegasse, vão agora dividirmo-nos num kafkiano processo de avaliação de desempenho, transformando em questão central da Escola, não o trabalho com os alunos, mas a arte de diferenciar um docente de 7,9 de um outro de 8 ou 7,8, num círculo infernal em que todos estão, todo o tempo, a ser avaliados e ou avaliadores. E sempre com um terrível peso na consciência: uma décima a mais ou a menos pode decidir da vida do colega...

Como se a crise da profissão e da Escola não fossem já de si muito dolorosas, a crise social não cessa de se agravar. E se, como cidadãos, não podemos deixar de nos questionar sobre que (não) futuro é este, como professores sentimos, em muitos dos nossos alunos, o peso da situação. Cresce o número de alunos que só come “decentemente” na escola, cresce mesmo o número de crianças que só têm um primeiro almoço para tomar quando chegam à escola.

E apesar disso, a escola – esta escola pública que queremos que seja em tudo a melhor - continua a ser uma aposta insubstituível de justiça social. Há quem a queira pobre e de fraca qualidade. Há os que, com pezinhos de lã, argumentando com uma demagógica liberdade de escolha, pretendem desviar os dinheiros públicos para os seus colégios privados. Mas há sempre entre nós os que não desistem de construir um futuro coletivo com justiça.

É por isso que apesar de *a noite estar tão fria* temos que recuperar a alegria da luta por uma profissão e uma escola que “nos encham as medidas”. E relembremos o Zeca:

*Desde então a lavar
Na minha alma em segredo
Ouvi uma voz cantar
Teima
Teima sem medo.*



ficha técnica:

Director: António Avelãs . Chefe de Redacção: Manuel Grilo . Conselho de Redacção: Luís Viana, Joaquim Veiguinha, Rolando Silva, Teresa Chaveca, Isabel Pires, . Redacção: Lígia Calapez. Paginação e Grafismo: Dora Petinha . Capa: Dora Petinha. Composição: Idalina Martins, Lina Roque . Revisão: Luísa Pereira . Impressão: SOGAPAL, SA. - Av. dos Cavaleiros, 35, 2795-626 Carnaxide . Edição e Propriedade de: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, Rua Fialho de Almeida, 3, 1070-128 Lisboa . NIPC: 501057528 Periodicidade: Mensal. Tiragem: 29 000 Depósito legal: 9157/85 . ICS: 109893.

Neste número:



2 Sugestões

3 Editorial

5 Dossier

Formação Contínua de Professores

17 Cidadania

O Projecto de Revisão
Constitucional do PSD

18 Reportagem

ProfMat'2010

23 Escola/Professores

23. Concursos ou jogos de sorte ou azar?

25. Estatuto do Aluno

27. 29 de Setembro - Jornada de Luta
Europeia

Tribuna em defesa da Escola Pública

A escola vista por dentro

28. Mutilação genital feminina

Em memória de Alfredo Tinoco

29. Agrupamento de Escolas da Boa Água

30 Opinião

Escola Pública - da comunidade à sociedade

31 Aos Sócios

35 Consultório Jurídico

Protecção na parentalidade:

Licenças para assistência a filhos



“ Fazer a agregação
formação inicial
de docentes/neces-
sidade de uma Prova
de Acesso para se ser
professor e formação
contínua/ progressão
na carreira, não
conduziu a uma
melhoria do sistema
educativo, das aprendi-
zagens dos alunos,
ao aperfeiçoamento
de respostas capazes
de resolver os proble-
mas da Escola, nem
produziu mudanças
na cultura docente.”

PÁGINA 13





Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO Nº 239 SETEMBRO 2010

■ O que se passa actualmente com a formação contínua de professores? Que percursos foram entretanto trilhados? Que perspectivas se esboçam? Que desafios, num “tempo de mudanças aceleradas”? Estas as questões abordadas neste Dossier. Com destaque, nomeadamente, para o diálogo – “rico e esclarecedor” - em torno de experiências concretas. No texto que encerra o Dossier, António Avelãs defende que “a formação contínua deve ser entregue a cada Conselho Pedagógico”. ■

Formação contínua

Uma realidade completamente inadequada

“O que se passa hoje com a Formação Contínua é uma situação verdadeiramente escandalosa: porque não são respeitados princípios essenciais; porque não são garantidos critérios justos; porque se vai desregulando o seu funcionamento, cada vez mais sujeito a arbitrariedades; porque, também por esta via, se vai desinvestindo na profissão docente e na qualidade da escola pública”. Esta é a conclusão resultante de um estudo elaborado pela FENPROF sobre a formação contínua de professores – “Uma leitura muito crítica ao seu actual funcionamento”.

O documento elenca as principais distorções do funcionamento dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE), começando pela própria rede. E ainda: o processo de financiamento, a estrutura de recursos, problemas vários da formação contínua de professores, a exclusão dos Centros de Formação das Associações Profissionais e Sindicais do processo de financiamento da formação, a secundarização das instituições do ensino superior e o modelo de gestão.

A rede dos CFAE

O completo desequilíbrio da rede

dos CFAE é um dos factos referidos, salientando-se que “imperou uma lógica concentracionária, sempre subordinada a critérios administrativo-financeiros, que gerou estes desequilíbrios, chegando a constituir-se mega-Centros de Formação com valores situados entre os 2000 e os 2499 docentes (treze), entre os 2500 e os 2999 (onze) e acima dos 3000 (dois)”. Ao não terem em conta a realidade geográfica e educativa, os valores de referência para o *ratio* CFAE/número de docentes geraram distorções e mesmo situações verdadeiramente aberrantes, como é o caso do Alentejo (e também S. André – Setúbal) ou do Nordeste, “onde chega a haver escolas a mais de 100 kms da sede do respectivo CFAE ou, situações mais comuns, a distâncias entre 50 e 100 kms”.

Financiamento

O atraso na aprovação dos financiamentos, o seu carácter restritivo, são aspectos referidos. Por exemplo: “só será financiada Formação Contínua no âmbito do PTE (Plano Tecnológico da Educação) e, mesmo assim, só para 30% dos docentes de cada CFAE”. O que está a empurrar muitos Centros de Formação “para a oferta de Formação Contínua paga pelos professores”.

Na definição de áreas prioritárias (financiáveis), ressalta a contradição “entre prioridades de formação definidas e financiadas, centralmente, pelo ME/POPH e os planos de formação dos CFAE realizados a partir do levantamento das necessidades de formação dos docentes e das escolas”.

Sublinha-se ainda a falta de auto-

nomia financeira dos CFAE e uma estrutura de recursos que não permite desenvolver um trabalho de qualidade.

Outros problemas

O próprio conceito de área geográfica (a FENPROF propõe um processo de reordenamento da rede e do *ratio* CFAE/docentes, segundo critérios educativos e respeitando as especificidades regionais); os horários/calendários da Formação Contínua e os locais para a sua realização - são outros tantos problemas elencados no estudo da FENPROF.

A que acrescem: a exclusão dos Centros de Formação das Associações Profissionais e Sindicais (CFAP) do processo de financiamento da formação e a secundarização das instituições de ensino superior (IES).

Modelo de gestão

O modelo de gestão é objecto de particulares críticas. O documento denuncia que: “O novo modelo de gestão é, de facto, um mecanismo-chave nas mãos do Ministério da Educação para reconfigurar a função social da escola e da profissionalidade docente, também pela via da Formação Contínua”.

Para a FENPROF, “um processo de Formação Contínua, regulado democraticamente, implica, de forma inequívoca, um modelo de gestão e direcção das escolas de matriz democrática. Caso contrário, como acontece actualmente, o director do CFAE será um mero executor da vontade política do director da escola/agrupamento-sede e a Comissão Pedagógica jamais será o eco da participação democrática dos docentes”. ■

À conversa em torno da formação contínua de professores

Qual é o ponto da situação em relação à formação contínua dos professores?
Que balanço se poderá fazer de um processo que já tem 18 anos?
Que perspectivas se esboçam neste momento?

Estas as questões que reuniram à volta da mesa – num diálogo rico e esclarecedor - José Monteiro, ex-director do Centro de Formação de Peniche, assessor técnico-pedagógico do Centro de Formação das Caldas da Rainha; João Madeira, director do Centro de Formação da Associação de Escolas do Alentejo Litoral; Joaquim Raminhos, director do Centro das Escolas dos Concelhos do Barreiro e Moita; Joaquim Sarmiento, ex-director do Centro de Formação Rui Grácio no Seixal e membro do Movimento Escola Moderna.

O ponto da situação



“Temos que considerar que estamos a fazer o ponto da situação de um período de 18 anos” deste processo (que data de 1992/93) e que “nos encontramos numa encruzilhada, numa fase de algum desvirtuamento”.

Este o ponto de partida da análise de **Joaquim Raminhos**, que considera – como sendo hoje consensual – “que a formação deve ser entendida como algo que corresponda a uma dinâmica de escola. Deve estar integrada num

projecto educativo de escola, deve corresponder a uma estratégia da própria escola na sua componente pedagógica e de valorização dos seus recursos, dos professores e, conseqüentemente, de alterações de práticas e melhorias do acto educativo e, em última análise, do sucesso dos nossos alunos”.

Este entendimento traduz uma evolução. Inicialmente a formação tinha o carácter de “uma lista de acções para as pessoas escolherem”. Hoje já se fala de formação em contexto, de necessidades de formação aprovadas em Conselho Pedagógico das escolas. São passos positivos.

Entretanto, a concretização destes planos de formação esbarra com sérios constrangimentos. Antes

do mais, constrangimentos financeiros – “as escolas não têm capacidade para levar à prática os seus planos de formação”. O que no fundo põe em causa a própria autonomia da escola. Os Centros de Formação de Associações de escolas têm os planos das escolas mas não têm capacidade de lhes dar resposta.

Surge assim uma contradição: “as escolas, cada vez mais, estão a assumir a formação como algo de seu. Ainda que com algumas dificuldades, há, em geral, uma ligação muito estreita das propostas de formação com os projectos educativos e com outros projectos que vão decorrendo na escola ao longo do tempo. Mas, simultaneamente, há uma grande dificuldade

em levar esses planos à prática”. Em termos de formação, surgem duas linhas diferentes: “Uma é a formação que é gerada por necessidades interiores da escola, outra prende-se com a estratégia do ME”.

Para além disso, a realidade actual – em que, muitas vezes, não há acesso credível à formação exigida – empurra, na prática, os professores para a formação paga, “apesar de estar na legislação que a formação considerada obrigatória deve ser gratuita”.

O associativismo de escolas – o trabalho cooperativo entre as escolas, a troca de experiências, a rentabilização de recursos, as parcerias com as várias entidades formadoras, o entrosamento com associações profissionais, com entidades do ensino superior – foi outro dos temas abordados por Joaquim Raminhos. Uma área que considera muito importante, mas que foi introduzida como “um processo contranatura”. Porquê? Porque “isto não pode ser instituído por decreto. Tem que haver um projecto assumido. É um processo, um percurso que tem que ser implementado, incentivado”.



Para **José Monteiro**, o balanço destes 18 anos passa necessariamente pela constatação da discrepância entre o que a lei consagra e o que é implementado na prática. “No papel foi consagrada a formação contínua. E o que faltou foi a sua implementação no terreno, as dinâmicas”.

“Se lermos parte da legislação (o Decreto-Lei nº 207/96, a lei de bases), se lermos os objectivos e tudo aquilo que estava previsto – a formação participada, a formação que estimula investigação e inovação, estimula a atitude crítica e actuante – provavelmente todos estaríamos de acordo. O que é facto é que isto não passou à prática. Ainda que certos aspectos terão sido concretizados”.

Entretanto, o estudo sobre a for-



mação contínua de professores realizado pelo PRODEP em 2005 e diversos artigos de opinião “enfatizaram os aspectos críticos e deixaram passar em claro os exemplos de boas práticas”.

“É verdade – considera José Monteiro – que não só em 2005 como nos anos 90, e apesar da melhoria, a formação ainda não corresponderia às expectativas que gerou. Nem sempre os Centros se revelaram capazes de aproximar a formação dos contextos escolares, de articular formação, pesquisa e inovação pedagógica, de contribuir para a autonomia das escolas ou até de promover o desenvolvimento profissional dos professores. A subjugação aos créditos ou até à componente dos financiamentos, pesou”. Mas também houve boas práticas ignoradas. “Em muitos casos, a formação foi alavanca de boas práticas, especialmente nos Centros em que havia boa articulação com as escolas, o que permitia conjugar o plano de formação com a resposta às necessidades dos professores”. E será bom não esquecer que “os próprios Centros nunca deixaram de reflectir sobre a sua prática no sentido de perspectivar estratégias possíveis para o futuro da

formação contínua, como o comprova um documento intitulado *Contributos para a definição de uma nova estratégia da formação contínua* elaborado pelos representantes do CFAE da área de influência da DREL e entregue na Secretaria de Estado em Maio de 2006. Um documento semelhante a um outro anterior elaborado pela Rede de Centros Entre Tejo e Sado. Nesse documento, são identificados os pontos fortes e fracos do modelo de formação”. Pontos fortes: “o modelo foi uma oportunidade generalizada de acesso à formação, proporcionou variedade de modalidades de formação, permitiu a partilha entre educadores e professores dos vários ciclos, promoveu a divulgação de projectos de inovação e cimentou o associativismo entre escolas”. Pontos fracos: “a perversidade de uma relação demasiado forte entre formação e créditos, uma dependência exagerada do financiamento, o reduzido impacto ao nível da organização escola/sistema em muitos casos e ainda as condições de funcionamento das comissões pedagógicas”.

Na avaliação que faz da situação criada a partir de 2008, José Monteiro refere alguns aspectos



positivos da legislação, em particular no que se refere a “alguma responsabilização da escola, no sentido de ser a própria escola a elaborar os seus planos de formação, ser a escola a sentir que tem que fazer o levantamento de necessidades, tem que conhecer o seu corpo docente, o seu corpo não docente, e aquilo de que necessita”.

Mas a teoria não passou à prática. “O despacho foi publicado mas não foi colocado em prática. Julgo que apenas na candidatura anterior houve alguma liberdade de os Centros poderem elaborar um plano de acordo com o que as escolas lhes propunham. A partir daí, o Ministério como que assumiu de novo as rédeas e começou a formatar a formação”.

Nesta área, as escolas perderam completamente a sua autonomia. “A formação faria parte integrante do projecto educativo. Mas como é que uma escola responde a um projecto educativo se nenhum dos temas da formação pode ser de acordo com o que foi delineado?” “A formação é tão importante que é caso para perguntar porque é que ela está tão esquecida”, comenta José Monteiro. E destaca: “Penso que a formação tem três

destinatários. Ela tem que ter em conta os professores, tem que ter em conta os alunos, tem que ter em conta a escola. Só assim a formação faz sentido. Todos tiveram uma formação inicial. A formação contínua – como a própria palavra indica – é para continuar ao longo da vida. E tem que ter repercussões. Para os professores, em termos dos seus conhecimentos, competências, desenvolvimento profissional. Para os alunos, porque reconhecidamente tem resultados cognitivos, sócio-afectivos. E para a escola. Pelas repercussões que podemos esperar na sua organização, na orientação da escola, na participação, na resolução de conflitos”.



A experiência de **João Madeira** nos Centros de Formação incide em dois períodos. O período que vai de 1993 a 96, que corresponde à fase de arranque do sistema de formação contínua. E o que se segue a 2006, “de transição para o reordenamento da rede de

Centros e as alterações que foram introduzidas”. Duas fases claramente diferentes do processo de formação dos professores.

Relembrando a história da formação contínua na área em que trabalhou, João Madeira sublinha: “A rede que foi construída no sul, especialmente nos concelhos de Santiago do Cacém, Sines e Grândola, não foi propriamente uma realidade que decorre da implementação da legislação. É uma realidade que, prevendo que aquela legislação vai sair, toma iniciativa a partir de pequenas unidades. Por exemplo: centros de recursos educativos (final dos anos 80), as componentes regionais dos projectos Minerva. Avançou-se assim com a constituição do Centro de Formação, arrastando as escolas. Procurou-se assumir desde início esse carácter de associação de escolas, que a legislação consagrava depois”.

Apesar desta iniciativa, nunca foi possível construir efectivamente o associativismo de escolas. “Deram-se alguns passos nesse sentido, houve casos em que correu melhor, outros em que correu pior. Mas penso que há uma realidade que o impediu. Essa realidade é uma tradição muito antiga e muito forte – que é a tradição do auto-centramento das escolas. Alimentou-se essa situação: com os rankings, uma certa competitividade entre escolas. E a Comissão Pedagógica, que era um órgão colegial docente, com representantes de cada escola – é evidente que reflectia tudo isto.” João Madeira aponta ainda, como factor de limitação, “a desconfiança atávica que a administração tem em relação a quem está por baixo. Portanto – a verificação, a fiscalização, a criação de normas. O espírito mesquinho que havia na verificação das despesas (as mais insignificantes, como um café oferecido aos formandos) e que assentava nesta desconfiança muito grande”.

Regressado ao Centro de Formação em 2006, João Madeira depara com “a uma formatação completa da formação contínua”. E comenta: “A partir da altura

em que se introduziram as áreas prioritárias por parte da Direcção Geral, inibiu-se completamente a autonomia das escolas e dos conselhos pedagógicos dos Centros na definição dos seus planos de formação. E limitou-se a formação, porque áreas que não eram consideradas prioritárias eram liminarmente cortadas. Ou seja – área prioritária significava de facto área exclusiva de formação”. O actual PTE (Plano Tecnológico de Educação) é o exemplo claro disto.

João Madeira considera que o que está em causa é uma ofensiva mais geral contra o sector da educação.

Em termos de formação contínua de professores, “a burocratização, a feroz centralização do ponto de vista da definição de áreas possíveis de formação, a proibição de dispensa dos professores para formação – juntamente com as questões da avaliação – vieram introduzir uma asfixia completa do que restava de autonomia dos Centros. E vieram contrariar algumas tendências positivas que se vinham manifestando naquela fase inicial.”

Nos anos de 1992/93, “era possível definir os objectivos do plano de formação de cada Centro, centrar a formação nas escolas, tomar o meio como recurso educativo, incentivar diagnóstico a partir das escolas, abordar as questões das novas tecnologias em contextos completamente diferentes. Tudo isso desapareceu.”

E o que predomina “é uma lógica perfeitamente centralizada, a partir dos serviços centrais dos Ministérios da Educação.” Os Centros e Formação foram asfixiados, transformados em “meros instrumentos de aplicação de determinações, que são detalhadas ao pormenor.”

Os problemas com a formação contínua de professores são ainda agravados com a criação dos mega-centros. “Entre os dois extremos da área do meu Centro de formação são 150 quilómetros... O que é violento, quando nem sequer há dispensa para a formação e a pessoa é obrigada a fazer aqui-

lo ao sábado ou, para não ocupar os sábados todos, tem que se ir para os fins de tarde. E isto depois de um dia de trabalho.”



O testemunho de **Joaquim Sarmiento** foi em “dois andamentos”. Um primeiro andamento “integrado no sistema tal qual ele funcionava, enquanto director de Centro de Formação Rui Grácio, no Seixal (estive lá durante 6 anos)”. E um outro “com base na experiência de trabalho no Movimento Escola Moderna, no âmbito da formação”.

Joaquim Sarmiento veio “da alfabetização de adultos, pelo método Paulo Freire. Valorizava muito as coisas da formação permanente e considerava impressionante como, num sector fundamental como o dos professores, a questão da formação não se punha”.

Após o 25 de Abril, “o SPGL foi talvez das primeiras instituições que começou a despertar para as questões da formação, fez as Jornadas Pedagógicas, em 1979 organizou um grande seminário, editou uma brochura interessante, que ainda hoje tem alguma actualidade, sobre o que pensava da formação inicial, da formação contínua e da formação em exercício”.

Entretanto as coisas foram evoluindo. “Cria-se a lei de bases do sistema educativo, desperta-se para uma reforma educativa, nasce o Instituto de Inovação Educacional, há uma adesão à CEE, à Comunidade Europeia, há fundos que se disponibilizam e há o regime jurídico que aparece, incentivando uma perspectiva que me parecia interessante, que é a perspectiva do associativismo de escolas”.

Joaquim Sarmiento estava então a dinamizar um processo de constituição de um Centro de Recursos, com um grupo de escolas. “Aproveitámos a embalagem e criámos um mini-centro de formação, abrangendo apenas 500 professo-

res, com essa dinâmica do centro de recursos”. Nesse contexto, assume a direcção do Centro.

“Eu acreditei na altura naquele regime jurídico, acreditei que as coisas iam ter um percurso muito interessante – comenta. E houve de facto um processo lindíssimo. Em espaço de três meses constituíram-se talvez duzentos e tal Centros de Formação em todo o país. Reunimos. Tivemos encontros. Mais tarde viemos a dinamizar redes de formação”.

Na altura, “eu pensava que a formação deveria cumprir *quatro objectivos*: o Ministério tem o direito de definir um conjunto de necessidades do sistema educativo e, como tal, pode, no âmbito da reforma, querer fazer formação direccionada para viabilizar o que ele considera que é importante na reforma educativa; os professores têm direito a definir, para si próprios, o seu percurso de construção de identidade profissional; as escolas têm o direito, no âmbito dos seus percursos de autonomia e do projecto educativo, de definir também um conjunto de acções prioritárias visando responder às suas necessidades de desenvolvimento. E ainda, o desenvolvimento comunitário devia ser também uma preocupação da formação dos professores e desta articulação”.

Joaquim Sarmiento, tal como muitos outros directores de Centros de Formação, acreditou “que era possível criar uma dinâmica no sentido de incentivar as pessoas a criar o seu plano de formação. Esse plano de formação deveria dar lugar a um plano de formação de escola. E o Centro de Formação, tendo em conta os planos de formação de escola e as necessidades do sistema educativo, apresentar um conjunto de propostas formativas que fizessem a síntese destas múltiplas necessidades”.

Entretanto, “a formação que estava a acontecer era, no essencial, centrada nos interesses do ME, que constituiu um conjunto de prioridades e, no extremo, centrada nos interesses individuais dos professores (que escolhiam normalmente as acções mais fáceis, as que davam menos trabalho –



com exceções honrosas)”. Joaquim Sarmento optou então por um percurso de formação alternativo no *Movimento da Escola Moderna*. Um percurso baseado na formação cooperativa “em que nós, desde sempre (já temos quarenta e tal anos), nos auto-formámos. Organizamo-nos em grupos cooperativos e esses grupos cooperativos – por vezes por ciclo, ou por disciplina – fazem percursos, há partilha de materiais e de experiências”.

Actualmente o MEM tem um Centro de Formação, dirigido por Sérgio Nisa, e um conjunto de formadores que faz este tipo de formação, gratuita. “Nós somos concorrentes dos Centros de Formação porque, neste tempo paradigmático em que a economia comanda a vida, oferecemos formação gratuita (para os membros do movimento e para os que o não são)”.

Nesta perspectiva, têm lugar, anualmente, dezenas de formações. “E introduzimos uma outra dimensão nestes percursos de formação cooperada, partilhada: os projectos de investigação-formação”.

Entretanto, apesar da sua distância e crítica aos modelos instituídos, Joaquim Sarmento considera que “estamos muito longe do tempo em que não havia Centros de Formação. Há hoje uma oferta formativa, qualificada e interessante, e há coisas que acontecem em Centros de Formação que são perfeitamente exemplares. Por vezes não têm é visibilidade. Ou porque não se lhes dá ou porque o próprio sistema não valoriza. E por vezes está mais interessado em denegrir, dando maus exemplos, do que valorizando os bons exemplos”.

Defende, por outro lado, ser “possível uma formação diferente. Desenvolver percursos de construção de identidades profissionais reflexivas dos professores, articulando as necessidades do sistema, as necessidades da escola, e as necessidades de desenvolvimento comunitário”.

Formação. Créditos. Perspectivas

“O que veio toldar isto tudo foi

a questão dos créditos. Desde o início”, considera **João Madeira**. A situação, entretanto, agravou-se sensivelmente. “Antes do sistema dos créditos, havia um espírito bastante mais interessante – o espírito da organização da escola para frequentar acções. Neste momento as coisas estão num pé em que os Centros nem sequer têm margem para realizar outras actividades para além da formação. Porque as próprias regras de financiamento foram sempre afunilando mais e mais, deixando verbas residuais pouco significativas para organizar outro tipo de actividades. Por isso é que eu penso que os Centros neste momento são um deserto. Nós fazemos aquilo que o Ministério quer que se faça, quando quer e como quer”.

Chegou-se, assim, “a uma espécie de grau zero a este nível. Porque nem sequer se respeita a determinação das 25 horas/formação por ano – ressalta João Madeira. Os formandos são nomeados pelos directores de escola. E o próprio financiamento está em causa. Nomeadamente quando os formandos são obrigados a fazer muitas

dezenas de quilómetros. Neste momento, provavelmente não há condições para pagar o transporte aos formandos. Como é que se resolvem problemas destes? Para onde conduziram a situação?”

Impõe-se “confrontar o sistema com a legislação que o próprio sistema produz. E se as 25 horas de formação são de oferta pública, então, de certeza que em termos das prioridades, não pode ser só PTE, por mais interessantes que sejam os quadros inter-activos. Há toda uma legislação que não está a ser cumprida. Estão a induzir as pessoas a comprar formação. Estão a penalizar as pessoas por discriminação”.

Por outro lado, “tem que ser devolvida a iniciativa às escolas, tem de ser devolvida a iniciativa aos professores. Não se podem construir modelos de formação à revelia do próprio meio, da comunidade”.

Joaquim Raminhos defende que alguma coisa tem que ser alterada na relação da formação com os créditos.

“Isto leva-nos a pensar – enfatiza – que a formação tem que ser concebida de uma outra forma, pelo prazer do saber. Não desta forma mecanizada. Devia haver uma inflexão neste raciocínio. O que evitava que os próprios professores viessem dizer – *queremos formação paga*. Porque estão rotinados internamente neste esquema de ligação formação-crédito”.

“O processo de formação deve ser assente num projecto que não pode andar à deriva, ao sabor das conjunturas – sublinha Joaquim Raminhos. Tem que haver uma concepção, uma perspectiva diferente – que está regulamentada, não está é implementada – a formação centrada numa escola, em contexto de trabalho, de acordo com as dinâmicas resultantes das necessidades dos professores”.

Uma perspectiva que exige a autonomia da própria escola.

Quanto à relação entre formação e progressão na carreira, Joaquim Raminhos assume-a “enquanto valorização dos professores, no

seu desenvolvimento profissional e pessoal, e não como ligação entre formação e a carreira, ligada às questões burocráticas dos créditos”.

Falando dos impactos da formação, defende que, “até agora todos temos trabalhado em torno de uma lógica de imediatismo. A grande questão é o impacto da formação no acto educativo. A formação tem que ser entendida como algo que vai contribuir para uma transformação. De práticas. De organização da própria escola. Do melhoramento do acto educativo”.

Uma outra questão: “os Centros de Formação devem ser assumidos como centros de recursos. Para que sejam pivots de dinâmicas, estabelecendo uma ligação estreita com as escolas e uma ligação estreita com os outros parceiros, que são agentes educativos também. E pontes com as instituições do ensino superior, ou as associações profissionais, movimentos”.

Algumas pistas “que gostaríamos de ver reflectidas no futuro”.

José Monteiro lembra, a propósito, a experiência dos Centros de Formação da região Centro. “Na minha zona era frequente a organização de encontros, de workshops. Eram complementos à formação e funcionavam como formação. E muitos desses encontros eram creditados também. Estavam aqui presentes as duas componentes. Por um lado o professor participava em algo que lhe interessava. Podia beneficiar, pelo tema, pela partilha de ideias e de experiências e, simultaneamente, também da creditação”. Mas hoje os Centros estão completamente esvaziados da sua função. E iniciativas como estas são impossíveis.

O que está em causa é “um novo tipo de modelo. Um novo paradigma”. O ME aposta apenas no défice. “Falta tudo o resto, falta ir à própria escola”.

Impõe-se um levantamento das necessidades de formação. E, em particular, as necessidades individuais, as necessidades de departamento, dos grupos, as

necessidades da escola enquanto organização.

“Nesta base, temos que encontrar um modelo. E tem que haver uma coordenação. Podíamos até criar um conselho nacional para a formação contínua”.

Para o MEM, que dispensa formação gratuita, questões como a dos financiamentos não se colocam.

“Estamos a fazer aquilo que sempre fizemos”, diz **Joaquim Sarmiento** que sublinha, entretanto, que “estão aqui presentes duas lógicas diferentes e igualmente legítimas”.

“O problema está em que o Orçamento de Estado – que devia ser viabilizador da formação – não assume esses custos. Porque, provavelmente, o próprio Estado não tem consciência das potencialidades da formação”.

“Há um vício de início, um *pecado original*, na formação que temos. Nunca foram valorizados os percursos de auto-formação dos professores. Apostou-se na figura centralizada do formador”.

Enumerando alguns “desafios em que somos deficitários”, Joaquim Sarmiento refere, nomeadamente, o conceito de eco-formação. Que tem a ver com “a escola estar numa determinada comunidade e ter um conjunto de relações”. E sublinha que “estas questões da relação escola-comunidade têm a ver com a escola, os seus auxiliares educativos, os seus trabalhadores internos; a relação com os pais, com a comunidade em que está envolvida; o próprio protagonismo dos alunos no processo de desenvolvimento de projectos educativos”. Uma dimensão que está completamente ausente. A par de outras. “Nós somos uma classe claramente deficitária de reflexão sobre a consciência de si própria como classe. E valia a pena que houvesse esta reflexão e que os sindicatos a dinamizassem. Há áreas claramente brancas. Em que é preciso desbravar terreno”.

A Formação em tempo de mudanças



• Vitor Gomes
Dirigente do SPN

Vivemos um tempo de mudanças aceleradas e complexas em todos os aspectos da vida e do mundo, em que, por um lado, se entregam cada vez maiores responsabilidades e desafios à Escola e, por outro lado, se questiona o seu próprio papel e as suas possibilidades/limites de intervenção na educação de crianças e jovens.

Um dos grandes desafios que se coloca, agora, ao Sistema Educativo, à Escola e à Comunidade Educativa, no âmbito da Educação, é o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, sem terem sido acautelados um conjunto de medidas que garantam um efectivo cumprimento da actual escolaridade obrigatória. Por se tratar de uma medida estruturante que se coloca à sociedade portuguesa, coloca-nos, também, questões de uma complexidade que urge discutir: uma outra forma de encarar o currículo nacional, uma outra organização do sistema educativo, uma outra organização escolar e uma outra formação de educadores e professores.

Pensar um sistema educativo que assente em doze anos de escolaridade obrigatória é muito mais do que o simples somatório de três anos à actual escolaridade obrigatória. É necessário pensar a montante desse ciclo educativo, como a jusante, para além de uma boa reflexão sobre as fórmulas organizacionais de que esse mesmo ciclo se pode revestir.

Das opções políticas sobre organização do sistema educativo e, conseqüentemente reorganização curricular e programática, teremos necessidade de ajustar àquelas uma outra formação inicial de professores e educadores. É sobre este segmento – formação de professores e educadores – que farei esta pequena “viagem”.

Formação inicial

O futuro professor precisa de, não apenas de reconhecer este sistema educacional nos seus vários aspectos – social, político, cultural, económico – como reconhecer-se enquanto parte dele e, portanto, produtor da sua história, como co-responsável, tanto pela permanência, como pelas mudanças desejáveis. Entretanto, se não podemos pensar em soluções definitivas, parece possível e viável aproximarmo-nos dessa

meta, tentando efectivar a formação inicial dos docentes salientando e aprofundando aspectos específicos do fenómeno educativo.

Nesta discussão temos, segundo Pierson, Freitas & Villani (1999), por um lado, uma metodologia secular e interdisciplinar, que assegura a compartimentalização das áreas do saber e, por outro, o privilegiar a busca de conexões disciplinares, possibilitando um conhecimento contextualizado e favorecendo a compreensão e resolução de problemas reais na sua complexidade e contexto social concreto.

A negociação entre os diferentes saberes disciplinares para a construção colectiva de conhecimentos sobre a realidade, permite desenvolver competências, como perceber diferenças e particularidades, apontar complementaridades, e experimentar satisfações, como iniciar uma aventura ou elaborar o impensado, que se podem tornar referência motivadora para a vida docente e para a renovação da vida escolar extremamente rotineira.

Formação contínua

Quanto à formação contínua (a designada formação ao longo da vida), um novo paradigma de sis-

tema educativo, deverá, acima de tudo, dotar os profissionais educativos de ferramentas capazes de relacionar as mudanças sociais, económicas e políticas e incorporá-las aos novos desafios que se lhes colocam as novas gerações com quem, sucessivamente, têm de se preocupar.

Como em outras áreas, na educação, há um défice de planeamento articulado entre todas as vertentes do sistema educativo, como forma de, operando-se qualquer mudança numa das partes, as outras tenham, naturalmente, mudanças apropriadas e consequentes.

Assim, os actuais modelos de formação inicial e contínua de docentes negam, desde logo, esta possibilidade. O centralismo das políticas de formação agregado a lógicas de um parco (ou nulo) financiamento das mesmas, tem

conduzido a um afastamento daquelas, das necessidades reais do sistema educativo.

Os últimos anos têm sido disto uma constatação. Os planos de estudos dos cursos de formação de professores têm sido empobrecidos, quer ao nível científico, mas, sobretudo, a nível didáctico e pedagógico. A formatação dos cursos iniciais à nova realidade *Bolonha*, acarretou uma condensação de programas a um tempo menor.

A formação contínua, quando existente, partiu do pressuposto (errado) que nenhum docente estava *devidamente preparado para ensinar bem* e, assim, se criaram os Planos Nacionais (Leitura, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Experimentais) ou outros planos (Bibliotecas Escolares, Intervenção nas Necessida-

des Educativas Especiais), numa lógica do mesmo para todos.

Fazer a agregação **formação inicial de docentes/necessidade de uma Prova de Acesso para se ser professor e formação contínua/progressão na carreira**, não conduziu a uma melhoria do sistema educativo, das aprendizagens dos alunos, ao aperfeiçoamento de respostas capazes de resolver os problemas da Escola, nem produziu mudanças na cultura docente.

Assim, um dos grandes desafios da Educação, é reflectir sobre um determinado conjunto de dimensões que garantam um efectivo cumprimento (real e efectivo) da escolaridade obrigatória, primeiro a de nove anos e, consequentemente, a de doze anos. ■

Enquadramento legal da formação contínua de professores

Na Agenda do Professor 2010/2011, que os sócios do SPGL receberam com a edição da *Escola Informação* de Julho passado, poderá o leitor encontrar uma listagem assaz curiosa da legislação que regula a formação contínua de professores (e de outras áreas de interesse dos professores): 13 diplomas legais entre leis, decretos, despachos e portarias.

Se é verdade que o Decreto-Lei nº 207/96 ainda estabelece o “Regime Jurídico da Formação Contínua” o que é facto é que a

legislação subsequente o foi subvertendo e actualmente esperamos por um novo diploma que institua um novo regime jurídico e “arrume a casa”. A constituição dos “mega-centros de formação”, a instituição das áreas prioritárias de formação, a obrigatoriedade de frequência de acções de formação independentemente da progressão na carreira, entre outros aspectos, constituem novos factos que obrigam à reformulação da formação. E, em primeiro lugar, obrigam à existência de ofertas de formação, que são hoje raras, quase se circunscrevendo à área das TIC.

A quase ausência de financiamen-

to para a formação contínua tem levado muitas instituições a *ven-derem* formação. E tem havido compradores! Esta lógica de mercado a entrar na formação contínua tem de ser travada. Os professores e educadores têm direito à formação contínua financiada pela entidade patronal e, portanto, gratuita para os professores e educadores. E não há que ter medo – só a formação acreditada e gratuita constitui uma obrigação profissional dos professores. ■

Formação Profissional no Ensino Particular e Cooperativo

O direito individual à formação vence-se no dia 1 de Janeiro de cada ano civil e todos os trabalhadores têm direito a trinta e cinco horas de formação profissional certificada, com o objectivo de assegurar a sua formação contínua.

No ano da contratação, o trabalhador tem direito à formação, após seis meses de duração do contrato, devendo o número de horas ser proporcional àquela duração.

As horas de formação acima referidas, que não sejam asseguradas pela entidade patronal até ao termo dos dois anos posteriores ao seu vencimento, transformam-se em crédito de horas em igual número para formação por iniciativa do trabalhador.

O crédito de horas para formação é referido ao período normal de trabalho, confere direito à retribuição e conta como tempo de serviço efectivo.

É dever da entidade patronal proporcionar, sem prejuízo do normal funcionamento do estabelecimento, o acesso a cursos de formação profissional nos termos da lei, e a reciclagem e/ou aperfeiçoamento que sejam considerados de reconhecido interesse pela direcção pedagógica, assim como é dever do trabalhador participar empenhadamente nas referidas acções de formação, salvo se houver motivo atendível.



As acções de formação proporcionadas pela entidade patronal deverão constar do plano anual de actividades do estabelecimento de ensino.

Os trabalhadores podem frequentar, por iniciativa sua, acções de formação, desde que tal seja previamente acordado com a entidade patronal.

O incumprimento dos princípios referidos confere ao trabalhador

o direito ao pagamento da formação realizada por sua iniciativa, mediante a apresentação de comprovativos passados em nome da entidade patronal.

A área de formação contínua é determinada por acordo ou, na falta deste, pela entidade patronal, caso em que deve coincidir ou ser afim com a actividade prestada pelo trabalhador. ■

A Formação Contínua deve ser entregue a cada Conselho Pedagógico

• António Avelãs
Presidente do SPGL

Parece ser evidente que a lógica do controlo administrativo e burocrático, matriz de que o Ministério da Educação insiste em não se afastar, constitui a maior dificuldade a que se desenvolva um processo eficaz de formação contínua dos professores e educadores. Como se pode sentir através das opiniões subscritas pelos quatro professores da mesa redonda aqui publicada, todos eles ligados à direcção dos centros de formação de associações de escolas (CFAES), o trabalho produzido por estes centros foi praticamente paralisado com a fusão dos centros existentes, dando origem a “mega - centros de formação”, responsáveis por números absurdos de professores e educadores dependentes de cada um, e abrangendo localidades que entre si chegam a distar mais de 100 quilómetros (1) por estradas nem sempre fáceis.

Independentemente da opinião que se tenha sobre o modelo de formação contínua aprovado pelo Decreto-Lei 294/92 e depois repensado e melhorado com o 1º governo de António Guterres, há que reconhecer que ele constituiu o primeiro esforço sério, a nível governamental, de organizar a exigência de uma formação contínua dos docentes. (Antes, tal necessidade foi levemente mitigada pelo acção desenvolvida pelas associações profissionais e sindicais, merecendo particular destaque o alcance e a qualidade das Jornadas Pedagógicas então promovidas pelo SPGL). Esforço sério, no qual se envolveram muitos docentes qualificados e prestigiados nas suas escolas, de

que resultaram claros benefícios para os professores. Só a mente doentamente anti-professores de Lurdes Rodrigues e Valter Lemos se não enjoou com o vómito de considerar que a qualidade dessa formação contínua se media pelas acções de tapetes de Arraiolos ou jogos de golf, generalizando para todo o volume da formação oferecida e utilizada um ou outro caso menos feliz.

Se entendo necessário prestar justiça ao trabalho desenvolvido pelos CFAES, arrisco contudo defender que o modelo de formação contínua pode e deve ser de natureza diferente, bastando para tal agarrar num sentido dinâmico as possibilidades abertas pela actual legislação e romper com o controlo asfíxiante da burocracia ministerial. **Entendo que devem ser os Conselhos Pedagógicos das escolas (ou, já que infelizmente existem, dos agrupamentos) a definir, exigir e organizar, da forma mais prática possível, a formação dos seus docentes**, utilizando apenas quando necessário o apoio que lhes possa ser dado pelos Centros de Formação existentes, apoio que apenas deve ser pedido quando manifestamente não seja possível encontrar formadores de entre os docentes da escola/agrupamento. Que sejam abolidos por inúteis os organismos que certificam, creditam e acreditam, lá do trono da sua distância, acções cuja utilidade e valor se mede no concreto terreno de cada escola. Deixem-me dar um exemplo do caricato a que este modelo administrativo-burocrático pode conduzir: os professores (e professoras, claro) de Dança da Escola de Dança do Conservatório Na-

cional durante vários anos tiveram formação anual com a professora Bárbara Fewster, com quem trabalhavam arduamente durante 3 ou 4 semanas em cada ano. Programa de formação que, ao que julgo saber, será continuado com a participação de outras professoras, agora russas. Formação exigente directamente ligada à sua prática profissional mas que, por não se enquadrar nos labirintos legais das creditações e acreditações das acções de formação contínua, os (as) obrigam a frequentar, para efeitos de progressão, umas quaisquer acções sobre informática ou quadros interactivos, saberes de que provavelmente nunca farão uso nas suas aulas de Dança. Centrar de facto a formação contínua na escola, aproveitando os recursos nela existentes, poderá “dar menos nas vistas” mas é muitíssimo mais eficaz. E permite que ela se faça com respeito pelo horário de trabalho do professor/educador, nas horas não lectivas de estabelecimento, como a lei prevê (mas não se cumpre) pondo termo a este trabalho extraordinário não pago que é a imposição de frequentar a formação contínua obrigatória à noite, aos sábados e até mesmo aos domingos. Talvez este seja um campo onde se possa manifestar a tão falsamente propagandeada “autonomia” das escolas. Talvez este modelo possa revitalizar e dar sentido aos conselhos pedagógicos, órgãos cada vez mais domesticados à vontade dos directores. ■

(1) Sobre os absurdos reais destes mega-agrupamentos, a FENPROF divulgou um estudo descritivo que pode ser consultado em www.fenprof.pt.



O Projecto de Revisão Constitucional

do PSD

Joaquim Jorge Veiguiha

Em finais de Julho, o novo líder do PSD, Pedro Passos Coelho, decidiu apresentar um projecto de revisão constitucional como forma de assinalar a sua *rentrée* como dirigente máximo do segundo maior partido português. Este projecto assinala a entrada em cena de um PSD que renuncia à sua componente social-democrata para assumir claramente uma matriz neoliberal que, apesar de sempre ter estado presente no partido fundado por Sá Carneiro, nunca, como agora, se tinha explicitado tão claramente. Perante a social-liberalização do PS de José Sócrates, que ocupa cada vez mais o lugar político do PSD de Cavaco Silva da segunda metade dos anos 80 relativamente às questões económicas e sociais, a única alternativa que resta ao PSD é uma viragem à direita como forma de demarcar-se do actual Partido Socialista. Depois de ter desistido do reforço dos poderes do Presidente da República, o projecto de revisão constitucional do PSD mantém, no plano económico e social, o seu objectivo de desmantelar o incipiente e frágil Estado de bem-estar português. Assim, no art. 53º, relativo à segurança no emprego, a proibição dos “despedimentos sem justa causa” é substituída pela expressão proibição dos “despedimentos sem razão legalmente atendível” e nos arts. 64º (Saúde) e 74º (Educação) a designação “tendencialmente gratuito” comum a ambos é substituída pela frase aparentemente inofensiva “não podendo, em caso algum, o acesso [à educação e à saúde] ser recusado por insuficiência de meios económicos”.

O desaparecimento da proibição dos despedimentos por justa causa abre as portas à discricionariedade e arbitrariedade patronais que podem sempre invocar ou inventar uma pretensa “razão legalmente atendível” para despedir o trabalhador e constitui ainda uma regressão relativamente ao Código de Trabalho que no art. 351º define as modalidades de despedimento por justa causa ou por facto imputável ao trabalhador. Na versão final o PSD introduziu duas novas causas de despedimento, o despedimento por inaptidão e por desempenho insuficiente. Nada de original, já que ambas figuram no Código de Trabalho. No entanto, é extremamente grave o princípio que está na base desta norma: o partido de Passos Coelho defende que deve ser a lei e não a Constituição da República a estabelecer os limites ao despedimento de um trabalhador. Mas isto significa que passará a não existir nenhuma garantia constitucional para os despedimentos que ficarão completamente dependentes das conjunturas governamentais e parlamentares. A desaparecimento da designação “tendencialmente gratuito” põe em causa a universalidade do serviço nacional de saúde e da escola pública. Em ambos os casos, todos os cidadãos têm acesso à educação e à saúde públicas, independentemente do nível do seu rendimento. O facto dos rendimentos dos cidadãos serem desiguais não é incompatível com o princípio da universalidade de acesso, já que os que possuem um rendimento mais elevado pagam impostos mais elevados e, por conseguinte, não são beneficiados relativamente aos que têm rendimentos mais baixos. Em contrapartida, a expressão

“não podendo, em caso algum, o acesso ser recusado por insuficiência de meios” prepara as condições para a formação de um sistema de saúde e educação a duas velocidades: um sistema de saúde e educação públicos para os que carecem de meios económicos e um sistema de saúde e educação para os que, já não possuindo “meios económicos insuficientes”, podem, de facto, ser excluídos do primeiro. Eis como, por detrás da preocupação retórica com a desigualdade – “em caso algum, o acesso pode ser recusado por insuficiência de meios” – se esconde a legitimação e a potenciação das desigualdades reais, bem como o debilitamento dos sistemas de saúde e educação públicas que deixarão de ser universais para passarem a ser destinados apenas aos que dispõem de “meios económicos suficientes”. Esperemos que esta tentativa de pôr em causa o que resta do Estado social português não passe na Assembleia da República. ■



ProfMat'2010

Centenas de professores de Matemática reúnem-se em Aveiro



“Aprendemos imenso. Isto é uma reciclagem total”. É a opinião de duas jovens professoras dos Açores, contaminadas pelo “bichinho” que leva muitas centenas de professores de Matemática a participar no ProfMat’.

O ProfMat’2010 - Encontro Nacional de Professores de Matemática – reuniu, dias 1 a 3 de Setembro, na Universidade de Aveiro, centenas de professores. Uma iniciativa que englobou também, dias 4 e 5, diversos Cursos e um Seminário de Investigação em Educação Matemática.



to Klein para o século XXI”, uma iniciativa internacional. Ou a conferência de Eduardo Veloso, figura prestigiada da APM e da educação matemática, sobre “Simetrias no Ensino Básico”. Ou ainda as conferências sobre História do Ensino de Matemática.

As conferências com discussão, sessões práticas, simpósios de comunicações, tal como as exposições e convívio, foram, como habitual, espaços de debate em torno da vida profissional dos professores. Debates ainda enriquecidos com momentos em que a Matemática é vista por professores de outras áreas, devolvendo o olhar dos outros sobre a Matemática e quem a ensina e abrindo, simultaneamente, novas oportunidades de enriquecimento mútuo e colaboração.

Grandes questões do momento – como os novos programas do ensino básico, a experimentação e sua avaliação e o ensino secundário profissional – foram naturalmente debatidas em diferentes painéis. O ajustamento ao programa do ensino de Matemática, de 1997, a Reforma do Ensino Secundário, as discrepâncias sentidas entre o planeado e o que foi concretizado, foram algumas das reflexões feitas em torno dos caminhos que têm vindo a ser percorridos. Destaque mereceu também, em vários momentos, tudo o que se refere à própria condição de ser professor. Como a necessidade de dar prioridade à formação contínua com ligação à prática lectiva ou, mais globalmente, o imperativo de criar condições favoráveis ao desempenho profissional. ■

O ProfMat’ é um encontro anual promovido pela Associação de Professores de Matemática (APM), e que este ano foi implementado em parceria com o Departamento de Matemática da Universidade de Aveiro.

A valorização da vertente pedagógica do ensino a par da sua componente científica, a preocupação com a dimensão social da cultura matemática e a motivação dos jovens e das famílias marcam esta como outras iniciativas da APM, uma associação de referência

entre as associações profissionais de professores.

Não por acaso a conferência plenária de abertura foi sobre “Os Fins da Educação e o Envolvimento Familiar na Educação Escolar” e os “Jogos Matemáticos” foram tema de destaque, no ano em que milhares de jovens se reuniram em Santarém para a final do Campeonato Nacional de Jogos Matemáticos.

De entre as múltiplas conferências e sessões que tiveram lugar ao longo de três dias, destacam-se, nomeadamente, a apresentação do pensamento e obra de Félix Klein – particularmente conhecido pelo seu trabalho na geometria não euclidiana -, no âmbito do “Projec-

“Os professores engrossam o caldo cultural”

Entrevista com Arsélio Martins

“

Uma boa parte da crítica social – e da crítica social mais profunda – devia vir da compreensão científica que as pessoas têm do mundo, da forma de o transformar, usando ciência”. Palavras de Arsélio Martins - professor de Matemática em Aveiro e que termina nestes dias as suas funções como presidente da APM - que de algum modo sintetizam o seu entendimento da dimensão social da ciência e da cultura.

Da conversa havida nos jardins da Universidade de Aveiro, enquanto decorriam os trabalhos da ProfMat 2010, aqui tentamos reproduzir o essencial.

EI - Em poucas palavras, como caracterizaria a Associação de Professores de Matemática?

Arsélio Martins - Esta associação é talvez a única em que, todos os anos, são substituídos membros da direcção e, de dois em dois anos, é eleito um novo presidente.

É uma associação muito forte – com muitos núcleos e grupos – e a direcção reflecte essa realidade. A facilidade com que se procede a estas mudanças é uma prova da sua vitalidade.

Entretanto, o fundamental da associação é, antes do mais, o espírito associativo.

Somos uma associação profissional, um movimento docente que trata das condições da profissão. Trata do que é ser professor, do conhecimento profissional dos professores enquanto conhecimento científico e conhecimento pedagógico. Da arte de ser professor. Esta, para nós, uma questão essencial. Uma questão que, em Portugal, ainda é pouco abordada.

Qual a sua opinião sobre a arte de ser professor?

A arte de ser professor não é uma ciência exacta. A arte de ser professor é: a pessoa que faz escola, que faz coisas,

que se junta a outros, que *troca cromos*, para saber como é que pomos o currículo em acção.

O ser professor é saber a ciência, saber a pedagogia. E, depois, é preciso verificar se funciona, com as mudanças sociais que estão a acontecer.

A APM teve um papel muito importante nesse trabalho e nessa compreensão.

O que é trocar cromos?

Eu sei uma matéria e transformo aquilo numa coisa que possa ser trabalhada com os estudantes - e depois tenho que ver se funciona. Eu chamo *trocar cromos* entre os professores, dizer: eu

fiz assim neste assunto e funcionou, ou não.

E assim, ao *trocar cromos*, aprendemos muito mais. Há coisas de ciência e de educação que só aprendemos, de facto, quando percebemos pedagogicamente qual é a melhor maneira ou quais são as possíveis maneiras de fazer algo. E isso exige saber muita ciência, ser culto – a cultura matemática – e fazer ciência.

Falemos então de cultura. E de cultura matemática.

A cultura está muito compartimentada, actualmente. E a cultura docente não pode ser compartimentada. Os professores são os únicos que têm que trabalhar com a cultura toda. E em princípio deviam ser os mais cuidadosos em não desvalorizar nenhuma das culturas. Porque, quando nós dizemos que o ensino básico é para todos, significa que ninguém, nenhum adulto, pode dizer que aquilo não lhe diz respeito. Se é básico, a pessoa tem que fazer um esforço. E, de certeza, tem as ferramentas necessárias para aprender.

Porque a verdade é que a manutenção funciona. Se não houvesse cultura matemática suficiente, a manutenção no país não funcionava. A maior parte dos sistemas funcionam. As pessoas vão ao multibanco e, por razões democráticas, deveriam saber qual a matemática que usa o multibanco para confiarem nele. E os professores deviam ter uma grande preocupação de falar de cultura, de um ponto de vista utilitário também. Dizer: isto usa-se nisto. E explicar às pessoas. Porque é que os alunos devem aprender a decompor números. E dizer porque é que é preciso saber aquilo.

Quando nós falamos de cultura matemática, de certa maneira é de cultura democrática que estamos a falar. Porque estamos a dar ferramentas às pessoas para terem confiança nelas, criticarem ou não criticarem.

Uma boa parte da crítica social – e da crítica social mais profunda – devia vir da compreensão científica que as pessoas têm do mundo, da forma de o transformar, usando ciência. E refletindo e discutindo nas suas comunidades, desse ponto de vista.

Entretanto, há problemas ao nível da

cultura matemática.

Temos um problema social grave, que é o ensino correr mal. Não corre tão mal como isso – porque uma coisa é os resultados, outra é como a sociedade se aguenta nos seus sistemas de manutenção. E, como toda a gente sabe, não há acidentes de mais... e agora os condutores de comboio não são como os de antigamente ... agora têm que saber questões de programação, de algoritmos, e a verdade é que resolvem esses problemas.

Claro que isso não chega – é preciso melhorar.

Por exemplo – a primeira conferência neste ProfMat foi sobre o envolvimento das famílias na educação escolar. Nós temos muitos encontros regionais. Mas depois carreamos para estas conferências muita experiência e muita discussão das condições em que o ensino é exercido, das exigências – mas sempre do ponto de vista do saber profissional.

A actividade de uma associação profissional é, claramente, ver em que condições e criar as condições para que os professores trabalhem de acordo com aquilo que é o saber profissional.

Na sua perspectiva o que é, neste momento, ser professor?

O que sobra dos professores, na cabeça das pessoas, será sempre: deu aulas ou não deu aulas. Deu aulas bem, transmitiu conhecimentos, fez escola, as pessoas gostavam dele porque aprendiam com ele, porque aprendiam coisas diversas, porque aprendiam Matemática, que é para aplicar nisto ou naquilo – isto é que é ser professor. E isto, ainda por cima, é uma coisa que se pode dizer que é comum a todas as áreas profissionais. Porque todos os professores, em princípio, participam dessa compreensão do mundo e do poder fazer.

A questão de ser profissional, para nós, neste momento, é o problema mais complicado.

A educação não é um sistema só de professores. Os professores têm um papel. Mas depois há psicólogos, há assistentes sociais, há outros sistemas sociais, outros subsistemas, que têm que fazer o seu trabalho.

Se os professores se deixarem baralhar e fizerem tudo – prejudicam o emprego de um modo geral, alteram as regras de emprego e, particularmente, esquecem o que são, qual a sua função. E muitas vezes há confusão sobre isso.

Na minha perspectiva – o que é ser professor? No essencial são os profissionais que dão aulas. E dar aulas não significa fazer sessões em porta fechada. Não. São pessoas que se relacionam com os outros e, ao relacionar-se com os outros – dominando conhecimentos científicos, ou culturais, ou linguísticos – têm a arte de poder fazer com que a geração seguinte receba, em boas condições, um património fundamental para poder prosseguir a luta da Humanidade.

Ou seja: há que valorizar a educação, valorizar a escola.

É preciso que cada cidadão retenha o património essencial para poder ser livre e igual aos outros em direitos. Sempre que uma pessoa está prejudicada em termos de cultura científica e pedagógica e de educação, está muito prejudicada.

Assim nós temos que sublinhar, para a sociedade toda, que a educação – não é para nos tornar todos iguais, que nós não somos iguais – é para nós podermos decidir. Em igualdade de circunstâncias, podermos decidir, com toda a informação.

E isto é importante, não só individualmente como socialmente. Se cada um souber como decidir, pode haver mais hipóteses de nós não sermos geridos por uma dinastia qualquer, por pessoas que se vão reproduzindo, mas geridos pelas pessoas que têm mais capacidade para isso.

Neste momento há muita gente a abandonar a escola. E desistem cedo demais. Temos um problema grave com isso.

Quanto aos professores – não temos que fazer tudo – devemos assumir a nossa dignidade. E, depois, fazer com que os sistemas funcionem. E fazer com que os sistemas funcionem não é fazer tudo o que nos mandam. É muitas vezes fazer com que outras pessoas façam as coisas – e com mais habilidade. É participar no todo social.

A organização escolar tem que saber que há tarefas que são prejudicadas se não forem bem preparadas – e uma dessas é dar aulas.

Dar aulas é, assim, o essencial.

Sim. Porque é um teatro, é arranjar um modo de comunicação, é organizar actividades interactivas com os alunos, que os alunos possam fazer, é ter uma imaginação prodigiosa para, se aquele plano não funcionar, fazer outro, para reflectir sobre aquilo quando as coisas falham, ou melhorá-las ainda quando as coisas funcionam mais ou menos bem.

A nossa profissão é uma profissão de detalhes. É tudo pormenores. A lista de pormenores é imensa. Às vezes o que funciona é um minuto – são as pérolas – e importa ver como é que esse minuto vai ser potenciado a seguir. Se as pessoas não tiverem tempo para reflectir depois sobre isso em conjunto com os outros, a nossa profissão é muito prejudicada.

E é preciso também ir mudando práticas em que os alunos são passivos para práticas mais activas. E ir mudando práticas que são simplesmente de transmissão de conhecimento para práticas de formação cultural dos cidadãos, de “engrossar o caldo” cultural. E a Matemática é parte disso. E ninguém lhe dá importância. Se não se sabe uma coisa de Matemática, mesmo básica, é considerado normal. E no entanto, tudo o que as pessoas fazem tem a ver com a Matemática.

E é grave, do ponto de vista democrático, se as pessoas não souberem que podem confiar na maior parte dos sistemas porque o que está em causa é a Matemática. Uma espécie de ordem natural das coisas, que até o caos tem.

O vosso hino frisa a alegria. A alegria é importante na profissão de professor?

Claro que é. Se vamos tristes para as aulas, se não vamos convencidos que aquilo é para o bem, não vale a pena. Actualmente a vida dos professores é mais complicada porque, além do mais – é por isso que o caldo cultural é tão importante, e nós aqui falamos muito de caldo cultural – não é só ensinar ci-



ência. Nós ensinamos ciência. E a ter esperança. Porque a ciência, como a tecnologia, como outra coisa qualquer, é um conhecimento que tanto pode dar para o bem como para o mal.

Por isso, toda a gente deve aprender que, tudo aquilo que nós fazemos é em prol da capacidade da humanidade de progredir para o bem. Mas a humanidade também tem a capacidade de (se) destruir. E os nossos dirigentes têm muita experiência nisso... do ponto de vista do ambiente, por exemplo. O bem – não há nenhuma entidade superior a defini-lo – somos nós que o definimos também.

E os professores têm um papel muito importante nisso. Ensinam ciência. Engrossam o caldo cultural e dizem: isto é para fazer o bem.

E é isto que as associações profissionais podem e devem fazer. É acompanhar as pessoas. Dar a conhecer todos os instrumentos, tudo o que há. Para as pessoas crescerem em sabedoria e terem liberdade. ■

Perspectivas de trabalho

Elsa Barbosa é a nova presidente da APM. Neste breve diálogo, dá-nos conta dos planos e perspectivas para a Associação.

Quais são as perspectivas em relação à actividade da associação?

Como todos nós sabemos a profissão de professor está a passar por tempos muito conturbados. E isso reflecte-se naturalmente na associação e na vida da associação. Não tem sido fácil manter a mesma disponibilidade que temos tido até aqui para o voluntariado, por exemplo.

O que eu mais gostaria de ver concretizado, no final destes dois anos, era o reforço da formação de professores.

O objectivo seria dar novo impulso ao Centro de Formação e proporcionar aos professores de Matemática formação de qualidade, com a exigência pretendida, desde norte a sul do país.

Um outro objectivo é passar melhor a informação e as opiniões e as ideias que a associação defende já há tanto tempo e veicula.

Nem sempre as temos conseguido fazer passar para fora. Não é que elas não existam, que não sejam pensadas, mas chegam com dificuldade aos sócios, não chegam à maioria dos professores de Matemática, não chegam de modo algum à comunidade em geral. E é muito importante que se passe essa mensagem. Em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Tem algumas estratégias nesse sentido?

Eu ainda estou a começar. Mas penso que tem que se apostar numa importante mais-valia desta associação – a grande interacção que sempre tem havido entre os investigadores na educação matemática e os próprios professores. Nós mesclamo-nos todos muito. Alguns são só investigadores mas muitos são investigadores e também professores na escola. E eu penso que isso é uma mais-valia para

nos conseguirmos organizar e tentar passar a nossa mensagem.

Reiterar a ligação existente – que é rica e já é antiga – entre professores e investigadores em investigação matemática, é também condição para conseguir melhorar a qualidade do ensino em Portugal e a aprendizagem dos alunos. Tem que haver esta estreita colaboração para conseguirmos chegar mais longe.

De grandes vectores – e são só dois anos, não posso apostar em muito mais – tenho apenas o manter e, se possível, incrementar ainda mais, o trabalho dos grupos de trabalho. Temos grupos de trabalho em áreas distintas. Iremos tentar que haja alguma ligação entre eles e com a própria direcção, para que se consiga tornar mais visível o trabalho que desenvolvem. O mesmo diria em relação os núcleos regionais, que estão espalhados pelo país. ■



Sobre a APM

A Associação de Professores de Matemática (APM) é uma associação portuguesa de professores ligados à educação matemática, que abrange todo o território nacional e todos os níveis de escolaridade, do ensino pré-escolar ao Ensino Superior. Foi criada em 1986, contando actualmente com cerca de quatro milhares de sócios. A APM disponibiliza uma diversidade de publicações e materiais para apoio à actividade profissional dos professores.

A APM promove anualmente a realização de encontros nacionais, dos quais destacamos o ProfMat, e encontros regionais, que muito contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores. A formação contínua é ainda promovida através do Centro de Formação da APM.

Estas actividades são promovidas pelos sócios que, para além da participação nos órgãos associativos, trabalham colaborativamente em Grupos de trabalho, Núcleos Regionais e Comissões Organizadoras de eventos.

Os seus objectivos são:

- Promover o desenvolvimento do ensino da Matemática a todos os níveis;
- Estimular o intercâmbio de ideias e de experiências entre as pessoas que se interessam pelos problemas da aprendizagem desta disciplina;
- Apoiar e divulgar actividades relevantes para a aprendizagem da Matemática;
- Promover a participação activa dos professores de Matemática de todos os graus de ensino na discussão e implementação de novas práticas pedagógicas;
- Fomentar o seu interesse e participação em projectos de investigação e de inovação pedagógica;
- Intervir na definição da política educativa, especialmente no que respeita aos problemas do ensino da Matemática.

Para saber mais:

<http://www.apm.pt/>



Concursos ou jogos de sorte ou azar?!

Vitor Miranda
Dirigente do SPGL

Abril - Em Abril chamámos à atenção: as datas de manifestação de preferências não constavam do aviso de abertura do concurso. Não constaram desse, nem de qualquer outra legislação. A Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação/Ministério da Educação (DGRHE/ME) deixaram milhares de professores com as vidas suspensas, agarrados a um computador à espera das datas das ditas.

Mês 5, 6, 7 e 8 - Passaram-se Maio, Junho e Julho, iniciou-se Agosto e... nada.

5 de Agosto - No dia 5 de Agosto lá apareceu a aplicação. Os mails e mensagens multiplicaram-se entre os professores a dar conhecimento que essas

tinham começado, advertindo os mais incautos, ou os que, por qualquer motivo, estivessem longe de um computador, num verdadeiro jogo de passa-a-palavra. Assim lá foram os “*candidatos a*” manifestando as suas preferências qual jogo de “*mastermind*” ou Sudoku. Se estava em férias, paciência... ou levou o seu PC, net, códigos, preferências e angústias ou...

Ainda assim convém aqui referir que, logo no momento de preenchimento das preferências, mais uma vez as coisas não correram bem. Havendo a possibilidade de escolher entre horários anuais ou temporários, completos ou incompletos, a aplicação informática não permitia escolher a opção “horários anuais” e depois a opção “horários anuais ou temporários” - um autêntico Poker.

Para quem não conhece o sistema não parece grande problema, uma vez que a segunda engloba a primeira mas para

quem vive a situação sabe bem quais podem ser as consequências. Confuso?! Passamos a explicar: 1.º - o candidato é colocado de acordo com as suas escolhas (até aqui não há dúvidas); 2.º - o candidato ao manifestar preferências por “horários anuais ou temporários” ficará colocado no horário que aparecer primeiro e que corresponda à sua opção. Assim se na sua 2ª opção houver um horário temporário é imediatamente colocado (azar), independentemente de haver um horário completo na sua 12ª opção que será atribuído a alguém menos graduado (sorte). As queixas e pedidos de esclarecimento para a DGRHE foram muitos mas a resposta... a resposta foi a de quem não está a concurso “ao manifestar preferências pela opção horários completos ou temporários” está a englobar os dois (azar). Pois é, até aqui já sabíamos; a questão é que impossibilitaram a muitos docentes de ficarem em horários anuais pelo

motivo acima exposto (azar).

Ainda nesta fase convém referir as confusões geradas com a possibilidade de renovar a colocação. A aplicação dispunha da possibilidade de se dizer sim ou não à renovação da colocação, mas: - para muitos candidatos em condições de o fazer ela não aparecia; - para muitos candidatos que o não poderiam fazer ela lá estava.

Passada a correria de preencher formulários, passar-se-iam quase três semanas até à saída das colocações.

30 de Agosto – Bingo. As tão esperadas listas saíram. Além dos cerca de 10.000 professores que renovaram a sua colocação (e não o contrato) (sorte) mais cerca de 7000 professores obtiveram novas colocações (sorte), mais de 30.000 por colocar (azar). Muitos, na ânsia de saberem do seu futuro o mais rápido possível, optaram pelo serviço do ME que informava, via sms, da colocação ou não. Até aqui se registaram irregularidades: candidatos que recebiam mensagem a dizer que não tinham sido colocados, quando constavam da lista de colocação e outros que estariam colocados mas não constavam das listas.

Setembro de 2010 - A história repete-se: Ou se está colocado (sorte) ou se está desempregado (azar).

Não importa se se tem 1, 3, 10 ou 15 anos de serviço. Para o professor contratado não há futuro, nem estabilidade, nem projectos; há angústia, há precariedade, há incógnita.

Mão-de-obra altamente especializada, vê-se, todos os anos, na contingência de um concurso que se quer transparente mas que, ano após ano, se transforma numa lotaria de variáveis mutantes e que piora com a contratação “directa” por parte das escolas. O concurso como o conhecemos vai desaparecendo. O que foi ontem não o é hoje.

1 de Setembro - Os colocados correm às escolas a proceder à sua apresentação (sorte), os desempregados correm aos centros de emprego a requerer o fundo de desemprego (azar). Estes últimos acedem agora à aplicação Bolsa de Recrutamento/Oferta de Escola

(BR/OE) na expectativa de virem a ser colocados em breve. Mas mais uma vez é um tiro no escuro.

Nestas aplicações vão entrando os horários disponíveis que são marcados por hora de chegada para, num determinado dia, saírem como colocação em BR ou, depois de entrevistas individuais e de acordo com critérios diversos de escola para escola, em OE.

9 de Setembro - Todos desesperam pela saída das listas. Mas não há listas (azar). Os candidatos apenas têm acesso à lista de colocação do seu grupo. É impossível controlar se houve ultrapassagens, se houve muitos horários, se ainda falta muito (azar). Ainda assim quem consegue colocação (sorte) depressa se apercebe das injustiças (azar). Como os horários são numerados por ordem de entrada, mais uma vez a subversão das listas ocorre. Um candidato que tenha colocado em 1.^a opção um horário que deu entrada às 13.30 com o número 320, e em 40.^a opção um horário que deu entrada às 13.29 e, portanto, com o número 319, será colocado neste 2.^o. Desta forma a graduação dá lugar, tal como num jogo de roleta, à arbitrariedade, à casualidade, em suma ao caos e à injustiça, totalmente fora do controlo dos intervenientes que não jogam com todos os dados ou números. Dir-se-ia batota.

17 de Setembro - Novas colocações. O ME diz que tudo decorre conforme o esperado. Entretanto já foram colocados mais cerca de 3.000 professores em necessidades transitórias. Ao todo, cerca de 20.000 precários que satisfazem as necessidades do sistema como mão-de-obra barata. Os que ainda não conseguiram colocações continuam a concorrer às OE's ou às Actividades de Enriquecimento Curricular. Concorrem a grupos de recrutamento, a lugares de técnicos especializados, de desenvolvimento de projectos. O ME diz que são necessidades residuais mas o que é certo é as escolas precisarem deles: as turmas e os “meninos” continuam sem professores, sem educadores, sem animadores, sem téc-

nicos...

E ainda não referimos a batota que se faz sentir nas Ofertas de Escola ou nas famosas TEIP's. Nestes concursos não há lei para quem precisa de um *certo professor específico*... mesmo que este tenha menos qualificações do que os seus concorrentes. A denúncia por parte dos lesados tem sido muita mas fica para sempre um sentimento de impunidade e desespero. E já agora adiantemos: será que existem professores insubstituíveis??!!

A batota que o ME tem vindo a fazer ao longo do tempo reflecte-se agora neste espaço de tempo aqui retratado. A batota de não abrir as reais vagas das necessidades das escolas, a batota de introduzir a avaliação como item de graduação, a batota de continuar a deslocar professores sem quaisquer contrapartidas, a batota de dizer à opinião pública que estes docentes preenchem vagas temporárias, a batota de negar um futuro a que todos têm direito, a batota de fazer, a muitos, acreditar que esta é a única solução possível. Mas a batota terá o seu tempo, o seu fim.

Está na hora de reunirmos forças, de denunciar a batota, de nos juntarmos, de, em conjunto, lutar por concursos dignos, honestos, reais e livres do livre arbítrio. **Está na hora de dizer basta, de dizer que não somos carne para canhão, de dizer que não podem fazer de nós gato-sapato e que não, não somos transitórios. Transitórios são os Governos e as equipas do ME, nós continuaremos a ser PROFESSORES.** ■





Estatuto Aluno (2):

“É preciso que algo mude, para que tudo fique na mesma”

Rolando F. Silva
Dirigente do SPGL

A promulgação em D.R. do Estatuto do Aluno, ou melhor, a segunda alteração ao E.A. aprovada na Assembleia da República, em 22 de Julho p.p., com os votos favoráveis de uma maioria conjuntural PS/CDS é uma boa ilustração da frase de Lampedusa, imortalizada no cinema por Visconti. É mais um exemplo (a par da avaliação do desempenho docente ou da organização dos horários dos professores) em como existe uma clara continuidade entre as políticas educativas destes dois últimos governos, pese embora a diferença de imagem que possa existir entre uma “Bruxa Má” e uma “Alice no País das Maravilhas” educativas. Com efeito, é preciso recuar muitas décadas, certamente aos anos 30 do séc. XX, para encontrar uma política educativa tão autoritária e centralizadora e, ao mesmo tempo, tão esmagadora da autonomia das escolas e da autonomia profissional dos docentes.

Ao mesmo tempo, as questões fundamentais da escola pública portuguesa, numa altura em que está em curso o prolongamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, como sejam, por exemplo, a questão do abandono e do insucesso escolar, o combate à indisciplina na escola, ou a necessidade de criar condições de trabalho nas escolas para que se possa alcançar um ensino de qualidade, entre outras, passam completamente ao lado deste documento.

1. As várias propostas dos partidos políticos e o que acabou por ser aprovado

Na primeira parte da abordagem deste documento (*EI, n.º 237*, de Abril/Maio 2010) fizemos uma síntese das principais propostas dos vários partidos políticos que, se bem que fracturantes, entre uma visão mais liberalizante e penalizadora dos alunos e/ou dos pais (por parte dos partidos da direita) e uma visão mais integradora em relação aos vários elementos componentes da comunidade escolar (por parte dos partidos de esquerda), apresentavam alguns aspectos onde as fronteiras por vezes até não se afastavam demasiado. Mas o PS, apesar de tudo, foi obrigado a fazer algumas cedências até porque tinha propostas que eram claramente ao arpejo de todas as outras forças po-



líticas, como foi o caso de não prever a retenção do aluno por excesso de faltas, em nenhuma situação. Aqui o partido do governo teve de seguir a proposta do CDS que previa, nestas situações, a existência de um *plano individual de trabalho*, o que corresponde em quase todos os outros partidos a um plano de acompanhamento. A exclusão do aluno só está prevista quando se verificar uma reincidência reiterada no incumprimento do dever de assiduidade. Outra influência proveniente das propostas do CDS foi a introdução de um novo capítulo relativo ao *mérito escolar*, com a incidência mais voltada para os prémios pecuniários do que para os quadros de honra, cabendo no entanto às escolas e agrupamentos a obtenção desses financiamentos para a sua respectiva atribuição. Por outro lado, já as penalizações aos alunos e, sobretudo, aos pais que o

PSD e o CDS propunham acabaram por cair completamente. Ainda no que diz respeito a medidas que estão no papel e que dificilmente irão ser postas em prática, ressalta-se uma medida claramente positiva, que tem a ver com a constituição de *equipas multidisciplinares* (uma proposta dos partidos de esquerda) que estando previstas não estão regulamentadas, pelo que as coisas ficam em “stand by”.

De resto, o diploma não acrescenta muito, do ponto de vista prático, em relação ao que já se fazia antes: é certo que há agora uma distinção, quanto aos seus efeitos, entre as *faltas justificadas e as injustificadas*, os *procedimentos disciplinares são agilizados em termos de tempo* (mas a escola continuará transformada num mini-tribunal) e as *funções e os poderes do Director sobrepõem-se*, agora, ainda mais claramente, em relação *às dos Conselhos de Turma* (diminui a proximidade e a democraticidade no processo de decisão).

2. Quando irão ser postas em vigor as novas medidas?

Uma das coisas que levanta mais curiosidade é a de saber quando é que o novo diploma vai ser posto em execução. Se o exemplo vem de cima e se olharmos para o que está no portal do M.E., então constata-se que é a primeira alteração, a de 2008, que ainda está em vigor, com os esclarecimentos que a ela se reportam...

Quanto às escolas, uma lei aprovada em 22 de Julho, referendada pelo Presidente da República na última semana de Agosto e publicada no dia 2 de Setembro no Diário da República, ou seja, em pleno arranque do novo ano lectivo, vai exigir a alteração do regulamento interno das escolas e agrupamentos, processo que tem vários trâmites e que, possivelmente só estará concluído em finais de Novembro. Mas não se vê pressa em nenhum lugar, a própria ministra pareceu herdar o gosto da sua antecessora pelas reuniões em directo com os Directores e com a nova estrutura entretanto criada para favorecer o controlo directo do ME sobre os estabelecimentos de ensino e respectivos agrupamentos ou megagrupamentos:

exactamente o Conselho de Escolas.

3. Conclusões

Não se vislumbra neste documento como é que irá ser resolvida a questão da indisciplina e violência nas escolas, nem tão pouco como se irá resolver o problema do insucesso e abandono escolares.

Se, no que diz respeito à indisciplina, a escola vive num contexto demográfico, social, económico e cultural que a condiciona e influencia, também nos mecanismos gerados pela própria escola esta pode ser ampliada, quando as medidas anunciadas apenas reforçam o papel do Director e deixam cair o papel das estruturas intermédias neste esforço de mediação que deveria necessariamente existir. E quando o tempo de permanência na escola dos alunos é manifestamente exagerado e provoca cansaço e “stress”.

Também, quanto ao abandono e ao insucesso, não se ultrapassam as medidas meramente administrativas (e que misturam assiduidade e aproveitamento escolar) que já existiam sob formas muito aproximadas (os planos individuais de recuperação, que até têm sido usados como uma arma administrativa para fazer ter sucesso alunos que terminam os anos lectivos com graves deficiências de aprendizagem, mas que acabam por passar administrativamente).

A competitividade exacerbada entre os alunos e o voltar quase exclusivamente a escola para a preparação dos alunos para os exames é outro dos factores geradores de “stress” em alguns alunos e de exclusão, noutros, pelo que se trata de modo cada vez mais urgente de transformar a escola num espaço humanizado, acolhedor e motivador para os alunos. Mas quando é que as políticas educativas em Portugal estarão voltadas para trilhar este caminho e não o da selectividade social como principal função e do falso sucesso estrategicamente produzido como forma de tapar o sol com a peneira? ■

Tribuna em defesa da Escola Pública

A União de Sindicatos de Lisboa levou a efeito, no dia 16 de Setembro, uma acção de rua, no Chiado, em defesa da escola pública de qualidade para todos, concretizando assim uma orientação da CGTP que tinha definido esta matéria como de intervenção prioritária.

Nesta acção, que teve uma razoável adesão da população de Lisboa, intervieram Mário Nogueira, secretário-geral da FENPROF, António Avelãs, presidente do nosso sindicato e camaradas de outros sindicatos da União de Lisboa. Das intervenções que alguns não professores fizeram ficou patente que há ainda um longo caminho a percorrer para que a sociedade portuguesa compreenda plenamente o valor da escola, e em especial da escola pública, para o desenvolvimento do país e para o desenvolvimento da democracia portuguesa.

Iniciativa a continuar, pois, e com redobrado cuidado tendo em atenção o que nesta tribuna ficou patente. ■

29 de Setembro Jornada de Luta Europeia

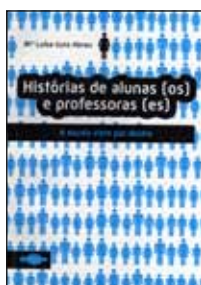


A CES – Confederação Europeia de Sindicatos – marcou uma jornada de luta europeia para o dia 29 de Setembro. Nalguns países (caso da Espanha, p. ex.) esta jornada assume a forma de greve geral. Em Portugal realizar-se-ão duas manifestações, uma em Lisboa e

outra no Porto. Em todas as acções o objectivo geral é claro – combater as políticas que geram o desemprego e agravam as injustiças sociais. A crise financeira e a subsequente crise económica não podem servir de desculpa para a diminuição dos salários, para a precarização das relações de trabalho ou para a facilitação dos despedimentos. Exigimos políticas sociais que favoreçam o emprego e protejam os trabalhadores quando em situação de desemprego.

A competitividade das empresas não pode ser construída com base nos baixos salários e na diminuição dos direitos dos trabalhadores. Os problemas decorrentes das taxas de juro predatórias, que o estado português se vê obrigado a pagar, não podem ser solucionados com a extinção do nosso incipiente estado social ou à custa dos salários dos trabalhadores da administração pública. Vamos à luta e vamos exigir políticas que não acrescentem crise à crise! ■

Nota: Na próxima edição da EI publicaremos uma reportagem desta acção.



Histórias de alunas(os) e professoras (es) A escola vista por dentro

Luísa Abreu, professora de Filosofia na Escola Secundária Padre António Vieira, oferece-nos 20 pequenas histórias vividas no quotidiano da sua profissão. São 20 mas poderiam ser 200, como a própria autora refere em “nota prévia”. Todas elas têm um fundo

real – são circunstâncias vividas. Daí o subtítulo da obra: “**A escola vista por dentro**”. Mas a Escola que é palco destas pequenas histórias não é uma Escola normal: estamos nos anos de 2006 e seguintes – os anos do tenebroso consulado de Lurdes Rodrigues. É uma Escola que mergulhou na descrença, na revolta. Uma Escola que assistiu à debandada das suas (seus) melhores docentes, feridas (os) na sua dignidade. Mas é às (aos) que ficaram que Luísa Abreu dedica estes contos que pretendem ser – e são – uma mensagem de lúcida esperança: a esperança racional de quem, nos momentos mais tenebrosos, não perde a noção dos seus valores.

Luísa Abreu usa uma linguagem e um discurso despreziosos, correctos e fluentes, em tudo opostos aos grandes tramas e teoremas da crítica literária, precisamente porque não quer fazer literatura. O seu objectivo é levar-nos a pensar a Escola, não a partir de teorias pedagógicas mas da sua vivência como professora. Porque nenhuma teoria so-

bre educação nos ensina melhor do que a prática educativa. Uma prática que, como nos “ensina” Luísa Abreu, assenta em sólidos conhecimentos mas também na sábia gestão dos afectos, na capacidade de compreender as situações conflituais para melhor as resolver, no apoio sincero aos alunos e aos pais em momentos difíceis. Se há nestas pequenas histórias uma que resuma esta visão de Luísa Abreu é certamente a relatada em “*Uma escolha difícil*” – a coroa de glória de qualquer professor é ajudar uma aluna ou um aluno revoltado e agressivo a “dar a volta por cima”. Como é isso possível? Bem, leiam esta obra de Luísa Abreu.

“**Histórias de Alunas (os) e Professoras (es) – A escola vista por dentro**” está à venda nos serviços do SPGL a preço de 8 Euros. Pode também ser requisitado o seu envio via CTT mediante o envio prévio de cheque no valor de 10 Euros. ■

Mutilação genital feminina

Agir é a palavra de ordem



Em artigo publicado há alguns meses nesta revista, demos conta dum Seminário Internacional em Lisboa onde foi feito o arranque da Campanha Europeia “Fim à Mutilação Genital Feminina”. Na altura referimos o facto de ser uma campanha com a duração de 2 anos e na qual Portugal está envolvido com várias entidades e organizações abarcando a saúde, a educação, a imigração, os direitos humanos, os direitos das mulheres e o trabalho. A mutilação genital feminina é uma grave violação dos direitos humanos, que nenhuma tradição, religião ou costumes ancestrais poderão justificar ou

desculpar. Para além do número brutal de mulheres e meninas com marcas inapagáveis no seu corpo, na sua saúde física e psicológica para o resto da vida, continuam anualmente em risco 3 milhões de meninas sujeitas a esta prática da excisão genital.

Esta prática é crime em Portugal (Código Penal – artigo 144º - Ofensa à integridade física grave) e, apesar de, eventualmente, estar a comunidade médica mais preparada para responder a este problema, nomeadamente com acesso a um Manual de Apoio a Profissionais de Saúde, **a comunidade escolar (docentes e auxiliares de acção educativa), pela proximidade com as jovens, está numa posição privilegiada para reconhecer os sinais de perigo, agindo para proteger as meninas e jovens em risco.**

Agir é a palavra de ordem. Para além da ajuda à jovem em risco, esse(s) gesto(s) será/são um contributo para a mudança social de eliminação e abandono desta prática aberrante, sendo compromisso das Nações Unidas a sua eliminação no espaço de uma geração! Existem pessoas e instituições que estão familiarizadas com o problema

e que podem ajudar. Os Centros de Saúde, as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Risco e as associações que trabalham este tema têm capacidade para apoiar e indicar os procedimentos a seguir. ■

Contactos:

Linhas Telefónicas:

Emergência Social – 144

Sexualidade em Linha – 808 222 003 (2ª a 6ª das 10h às 19h; sábados das 10h às 17h)

SOS Imigrante - 808 257 257 / 21 810 61 91 (2ª a sábado das 8h 30m às 20h 30m)

Informações, Associações e Sites:

APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima . www.apav.pt

APF – Associação para o Planeamento da Família . www.apf.pt; apfsede@apf.pt; apflisboa@apflisboa.net

Direcção Geral de Saúde – Página Saúde Reprodutiva . www.saudereprodutiva.dgs.pt

UAVIDRE – Unidade de Apoio a Vítimas Imigrantes e de Discriminação Racial ou Étnica . uavidre@apav.pt

Uallado Folai – Associação Guineense de Solidariedade . ualladofolai@gmail.com

UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta . www.umarfeminismos.org; umar.sede@sapo.pt



Em memória do Alfredo Tinoco

Só há poucos dias soube da morte do Alfredo Tinoco, dirigente do SPGL, ocorrida em Agosto, num período em que não era fácil eu ser contactado. Não sabia do seu estado de saúde, pelo que a notícia me apanhou de surpresa. Quero pois aproveitar este Escola Informação para lhe prestar uma simples homenagem. O Alfredo Tinoco, meu colega no último ano do Liceu no D. João de Castro, foi dos que mais me ajudou a despertar para a política e para as lutas contra as injustiças. Foi com ele que me meti nas minhas primeiras manifestações, nos anos de 1967 e 68 contra a guerra do Vietname, foi com ele que arrisquei a distribuição clandestina de panfletos a convocar para as manifs do 1º de Maio. Foi ele que me escondeu, em 1970, quando a PIDE me quis prender. E foi também com ele que bebi uns bons canecos. Obrigado, amigo Tinoco!

António Avelãs

Agrupamento de Escolas da Boa Água

Não faltaram alertas. Faltaram – e faltam – respostas



“Não temos condições para funcionar. Pelos vistos há quem considere que, para trabalhar com crianças, não é necessária formação específica. Pode ser qualquer pessoa que sai da caixa do Pingo Doce... e vai trabalhar para a escola...”. É o desabafo de Nuno Mantas, director do Agrupamento de Escolas da Boa Água, na Quinta do Conde, em breve conversa informal sobre a insustentável situação que se vive na EB1 da Boa Água.

A falta de funcionários comprometeu a normal abertura do ano lectivo no agrupamento. Uma realidade que se vem a arrastar, e para a qual a direcção do agrupamento insistente e atempadamente alertou. A sede do agrupamento abriu com uma semana de atraso. E de forma precária – com recurso, apenas, às horas atribuídas para contratar auxiliares a meio-tempo.

“No agrupamento há 1270 alunos. Devíamos ter 35 funcionários ao serviço e temos 3”, diz-nos Nuno Mantas.

A situação da EB1 da Boa Água é particularmente grave. É uma escola nova, constituída em Junho de 2009, que conta com 800 alunos. Já no passado ano lectivo a escola funcionou de forma deficiente. Havia 25 auxiliares com contratos de emprego-inserção, destinados a pessoas no desemprego (que, deste modo, ganham um acréscimo de 20% ao subsídio).

O agrupamento deu-lhes formação e queria que alguns continuassem. Mas, a 31 de Agosto, cessaram os contratos. E não abriu qualquer concurso para reposição de funcionários.

“A expectativa era que pudéssemos dar formação a essas pessoas e, nalguns casos, garantir a sua continuidade. Nenhuma das hipóteses foi possível. Nem a continuidade nem o vínculo”.

Assim, “este ano temos que recomeçar tudo de novo. Com a selecção, a formação. São pessoas que chegam à escola e não sabem nada”.

Entretanto, a Direcção Regional de Educação de Lisboa autorizou um pacote de 140 horas para contratar auxiliares a meio-tempo por três euros à hora. (“Uma mulher a dias ganha mais”).

Trata-se, uma vez mais, de contratos de emprego-inserção.

O que é que isto quer dizer na prática? “São contratos com pessoas que estão desempregadas, que vêm prestar funções na escola. Quer dizer: um carpinteiro, a senhora que estava ao balcão da padaria. E vêm para a escola, como auxiliares de acção educativa. É uma conversão rápida!...”

Uma “solução” que nada tem a ver com as necessidades da escola. “O que nós pensamos que esta escola merecia era ser tratada com o regime de excepção que tem, e ser pelo menos criado o quadro mínimo de pessoal não docente. Que não foi.”

A direcção do agrupamento fez tudo o que podia, salienta Nuno Mantas. “Desde Março do ano passado que nós vínhamos a tentar vincular colaboradores. Pessoas que iam terminar contratos e de que dizíamos: esta pessoa é mesmo muito boa,

é mesmo ideal para ficar aqui. Arranjem uma maneira de a vincular. – Ah, não pode ser... Renovar o contrato? – Não, não pode... E outra maneira de vincular esta pessoa à escola? Não pode...”

À radical falta de funcionários acrescem ainda outros problemas, como é o caso da situação das crianças com necessidades educativas especiais.

“Este ano o ME determinou, para o nosso agrupamento, a existência de duas salas. Uma de ensino especial e outra de poli-deficiência. Até ao momento – e apesar de a lei prever a existência de dois professores de educação especial e de dois auxiliares com formação – continuamos a aguardar. Não temos garantias nenhuma”, diz a professora Augusta Maciel.

Ou ainda, os reiterados actos de vandalismo de que a escola tem sido alvo. Por exemplo, em Agosto houve um assalto em que levaram todo o material de cozinha industrial e ainda não se sabe como vai funcionar o refeitório.

“Estamos no início do ano lectivo e, atempadamente, alertámos para a situação existente: quando começou a ser importante, quando começou a ser premente, quando se tornou urgente, imprescindível!”

Não faltaram alertas. Faltaram – e faltam – respostas. ■



Francisco Santos
Delegado Sindical

Escola Pública da comunidade à sociedade

O debate sobre o direito de escolha da escola, que recorrentemente surge na agenda mediática por iniciativa dos sectores neoliberais ligados aos partidos da direita, mas com aceitação pacífica entre vastos sectores de votantes PS, recorre frequentemente à defesa do direito das comunidades decidirem sobre as orientações curriculares e a organização da escola dos seus filhos. A aceitar-se como bom este princípio, não se

percebe porque razão a comunidade cigana é obrigada a mandar os seus filhos à escola, porque motivo se impedem os filhos de cabo-verdianos e guineenses de utilizarem o(s) crioulo(s) em ambiente escolar, ou porque acharíamos inaceitável que um partido político fundasse uma escola cujo ideário assentasse numa pretensa supremacia branca/ariana. Ora a Escola Pública, cuja criação e desenvolvimento acompanhou a consolidação do Estado-nação, assenta no pressuposto de que os interesses individuais e

comunitários se devem conformar com um bem comum, definido como parte fundamental do contrato social, que permite manter a coesão nacional.

Só a provisão do bem público educativo, por parte do Estado, garante a prossecução dos princípios de equidade social, igualdade de acesso e inclusão, que permite diminuir as desigualdades sociais. É por isso que a provisão da escola por parte do Estado deve garantir a todos os cidadãos o acesso a uma educação de qualidade, e não apenas objectivos de

qualificação do capital humano, orientados para a reprodução de desigualdades sociais em benefício da globalização do capital financeiro.

É com base nestes pressupostos que a iniciativa do PSD de retirar da constituição o princípio da provisão do serviço público de educação, **como uma obrigação do Estado**, constitui motivo de preocupação para quem efectivamente defende a Escola Pública e não para quem se limita a agitar bandeiras de conveniência. ■



UM ELÉCTRICO CHAMADO DESEJO

De Tennessee
Williams

Teatro Nacional D. Maria II Sala Garrett

Encenação: **DIOGO INFANTE**

com ALEXANDRA LENCASTRE, ALBANO JERÓNIMO, LÚCIA MONIZ, PEDRO LAGINHA, ANDRÉ PATRÍCIO, ESTÊVÃO ANTUNES, JOSÉ NEVES, MARQUES D'AREDE, PAULA MORA e SOFIA CORREIA

Dia 20/10 • 21h • Preço 10 Euros€

Os bilhetes poderão ser levantados no SPGL a partir de 10 de Outubro.

Organização

Serviços

Protocolos

Cultura

Consultório Jurídico

Aos SÓCÍOS

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: direcao@spgl.pt
•www.spgl.pt

Serviço de Apoio a Sócios

•TEL: 21 381 9192
•apoiোসocios@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 9143
•servicos@spgl.pt

Centro de Documentação

•TEL: 21 381 9119
•fenprof@fenprof.pt

Direcção Regional de Lisboa

•Sintra
Rua Padre Manuel Nobrega,
Lt 8, Loja A, Algueirão
2725-085 Mem Martins
Tel: 219212573 Fax: 219212559
•Parede

Trav. Rocha Martins, F - L,
2775-276 Parede
Tel: 214563158 Fax: 214563157
E-Mail: parede@uniaolisboa-cgtp.pt

•Vila Franca de Xira
Rua Serpa Pinto, 136 - 2º
2600-262 Vila Franca de Xira
Tel.: 263276486 Fax: 263276487
E-Mail: vilafranca@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
E-Mail: caldasrainha@spgl.pt

•Torres Vedras

Bº Vila Morena, Ed. Sol Jardim,
Lj 3 - 2º piso, Bl. 2
2560-619 Torres Vedras
Tel: 261311634 Fax: 261314906
E-Mail: torresvedras@spgl.pt

Direcção Regional de Santarém

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

•Santarém

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

•Tomar

Rua Coronel Garcês Teixeira, 14-A
2300-460 Tomar
Tel: 249316196 Fax: 249322656
E-Mail: tomar@spgl.pt

•Torres Novas

R. Padre Diamantino Martins,
lote 4-Loja A

2350-569 Torres Novas
Tel: 249820734 Fax: 249824290
E-Mail: torresnovas@spgl.pt

Direcção Regional de Setúbal

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

•Barreiro

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

•Almada

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

Cursos de Informática



9º Curso de Iniciação à Informática

1 - OBJECTIVOS

1.1 - OBJECTIVOS GERAIS

- Os objectivos desta acção de formação vêm ao encontro da necessidade de uma alfabetização Informática, inclusão tecnológica e social da faixa etária adulta/avançada.

- Proporcionar aos participantes um curso de informática que desmistifique o computador como máquina complexa, apresentando-o como ferramenta facilitadora, objecto de lazer, comunicação e aproximação social;

- Desenvolver competências de manuseamento do computador contemplando software de formatação de texto (Word2003), browsers de internet (internet Explorer 7), e-mail (Gmail).

1.2 - OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

Na óptica do utilizador, o formando deverá:

- Identificar genericamente as componentes de um computador e o seu sistema operativo;
- Diferenciar programas e documentos;
- Reconhecer e aplicar as potencialidades fundamentais dos softwares Word, Internet Explorer e Gmail.

2 - DESTINATÁRIOS:

Esta formação destina-se a Docentes aposentados ou no activo.

3 - DURAÇÃO – 24h

A acção decorrerá ao longo de 8 sessões, cada uma das sessões de 3h, perfazendo um total de 24h de formação.

4 - ORGANIZAÇÃO:

4.1 - LOCAL

A formação ocorrerá na Sala de Formação do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL), R. Fialho de Almeida 3.

4.2 - DATAS

Terá início no dia 9 de Novembro e termina no dia 2 de Dezembro, às terças e quintas-feiras. Novembro - 9, 11, 16, 18, 23, 25, 30
Dezembro - 2

4.3 - HORÁRIO

Das 14h30 às 17h30

5 - CUSTOS

Sócios - 20 €

Não sócios - 80 €

USL - 25€

6 - INSCRIÇÕES ATÉ 15 de OUTUBRO (limite 18 formandos)

3º Curso de Continuação à Iniciação Informática

1 – OBJECTIVOS

1.1 - OBJECTIVOS GERAIS

Os objectivos desta acção de formação vêm ao encontro da necessidade de uma alfabetização Informática, inclusão tecnológica e social da faixa etária adulta/avançada.

Continuar a desenvolver competências de manuseamento do computador contemplando software de formatação de texto (Word2003), software de música e vídeo (Windows Media Player) browsers de internet (internet Explorer 7), e-mail (Gmail), redes sociais (Facebook), blog (Blogger), uso de ferramentas de armazenamento externo (pen), alojamento de imagens (Picasa).

1.2 - OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

Na óptica do utilizador, o formando deverá:

- Diferenciar programas e documentos;
- Reconhecer e aplicar as potencialidades fundamentais dos softwares Word, Internet Explorer, Gmail e Windows Media Player;
- Identificar e explorar contas interactivas do Facebook, Blogger e Picasa;
- Manusear ferramentas de armazenamento externo, i.e.: Pen

2 - DESTINATÁRIOS

Esta formação destina-se a Docentes aposentados ou no activo com domínio técnico primário na área de informática.

3 – DURAÇÃO – 30h

A acção decorrerá ao longo de 10 sessões de 3h cada, perfazendo um total de 30h de formação.

4 - ORGANIZAÇÃO:

4.1 – LOCAL

A formação ocorrerá na Sala de Formação do Sindicatos dos Professores da Grande Lisboa (SPGL), R. Fialho de Almeida 3

4.2 – DATAS

Terá início no dia 20 de Outubro e término no dia 22 de Novembro, às segundas e quartas-feiras.

Outubro - 20, 25, 27

Novembro - 2 (terça), 3, 8, 10, 15, 17, 22

4.3 - HORÁRIO

Das 14h30 às 17h30

5 – CUSTOS

Sócios-25 €

USL -30 €

Não sócios -85 €

6 - INSCRIÇÕES ATÉ 15 de OUTUBRO (limite 18 Formandos)

SPGL - Departamento de Professores e Educadores Aposentados Ficha de Inscrição



9º CURSO DE INICIAÇÃO À INFORMÁTICA

3º CURSO DE CONTINUAÇÃO À INICIAÇÃO INFORMÁTICA

Nome: _____ NºSócio: _____

Morada: _____

Tel _____ Email: _____

Pagamento da inscrição: Cheque nº _____ Do Banco _____ No valor de _____

O cheque deverá ser endossado ao SPGL

Nota 1: Esta ficha de inscrição, acompanhada do respectivo cheque, deverá ser enviada até 15 de Outubro, para a sede do SPGL (Rua Fialho de Almeida, nº 3 – 1070-128 Lisboa) ao cuidado do Departamento de Professores Aposentados do SPGL.

Nota 2: Para a frequência do curso apenas serão informados os professores seleccionados.

Nota 3: Informações tel.936362412

Viagem a Madrid

25 a 29 de Outubro



Mérida – Madrid – Toledo – Ávila – Salamanca

Dia 25

Lisboa-Mérida-Madrid

07h - Saída de Lisboa (Sete Rios, junto ao Jardim Zoológico) em direção a Mérida onde visitaremos o seu Conjunto Arqueológico, classificado Património Mundial pela UNESCO. Almoço Livre. Continuação da viagem para Madrid. Chegada ao Hotel, jantar e alojamento.

Dia 26

Madrid-Aranjuez

Pequeno-almoço no hotel. Visita panorâmica da Cidade, a Gran Vía, o [Paseo del Prado](#), o [Paseo de Recoletos](#), o [Paseo de la Castellana](#), o [Parque do Bom Retiro](#), a [Plaza de España](#), a Plaza Mayor, a [Puerta del Sol](#)...

Almoço livre. À tarde visita ao Real Sítio de Aranjuez, considerado Paisagem Cultural - Património da Humanidade. Visita ao Palácio Real e Jardins. Regresso ao hotel, jantar e alojamento.

Dia 27

Madrid

Pequeno-almoço no Hotel. Dia livre para descoberta da cidade madrilenha, visitas aos mu-

seus, centros comerciais...

Jantar e alojamento.

Dia 28

Toledo

Pequeno-almoço no hotel. Visita à cidade de Toledo que [Cervantes](#) descreveu como a "glória da [Espanha](#)". Poderemos admirar muitos sítios históricos, incluindo o [Alcázar](#), a [Catedral](#) (a igreja primaz da Espanha), e o [Zocodover](#), seu mercado central. Ali poderemos também visitar monumentos judeus e muçulmanos como a [sinagoga de Santa Maria la Blanca](#), a [sinagoga de El Tránsito](#) e a [mesquita de Cristo de la Luz](#). A cidade foi local de residência de [El Greco](#) no final de sua vida, e é tema de muitas de suas pinturas, incluindo [O Enterro do Conde de Orgaz](#), exibido na [Igreja de Santo Tomé](#). Regresso ao hotel, jantar e alojamento.

Dia 29

Madrid-Ávila-Salamanca-Lisboa

Pequeno-almoço no hotel. Início da viagem de regresso. Breve paragem em Ávila, cidade muralhada, fortemente marcada pela história e berço de Santa Teresa de Ávila que fundou

a [Ordem das Carmelitas Descalças](#). Paragem em Salamanca, uma das cidades espanholas mais ricas em monumentos da [Idade Média](#), do [Renascimento](#) e das épocas clássica e barroca. Almoço e tempo livre para breve visita à cidade. Em hora a combinar continuação da viagem de regresso a Lisboa. Chegada prevista cerca das 21h30.

**Preços: 415€ pessoa em quarto duplo
535€ em quarto individual**

Inclui:

- Viagem em autocarro de turismo;
- Hotel de 3* no centro da cidade;
- 4 pequenos-almoços e 4 jantares;
- Acompanhamento de Guia oficial em Madrid, Toledo e Aranjuez;
- Entradas nos museus e monumentos.
- Seguro de Viagem;

SPGL - Departamento de Professores e Educadores Aposentados **Ficha de Inscrição**

**Viagem a Madrid
25 a 29 de Outubro**

Nome _____ idade _____ Nº de Sócio _____

Morada _____ Localidade _____

C. Postal _____ - Telm. _____ E-mail _____

Acompanhantes (nome e idade): _____

Pagamento: Cheque nº _____ do Banco _____ no valor total _____ €

Nota: A ficha de inscrição deverá ser entregue, acompanhada do respectivo pagamento, até ao dia 8 de Outubro, na sede do SPGL (Rua Fialho de Almeida nº 3 – 1070-128 Lisboa) ou nas delegações regionais, ao cuidado do Departamento de Professores e Educadores Aposentados do SPGL.

Nota: telefone de contacto 960202007.

Departamento de Cultura



Qualquer sugestão deve ser enviada para carloscastilho@spgl.pt

EXPOSIÇÃO "JORNAIS ESCOLARES"

Outubro/Novembro

Inauguração:

6 de Outubro, pelas 18H00

Local da Exposição:

Sede do SPGL, sala de exposições,
rua Fialho de Almeida, 3, 1070-128 Lisboa

Nas nossas aulas, a criança conta primeiro e, mais tarde, escreve livremente aquilo que sente necessidade de exprimir, de exteriorizar, de comunicar...

C. Freinet

- Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, Lisboa
 - Escola Secundária de Sampaio, Sesimbra
 - EB1 Elias Garcia (Agrupamento de escolas Elias Garcia), Sobreda da Caparica, Almada
 - EB 2, 3, de Gualdim Pais (Agrupamento de escolas Gualdim Pais), Tomar
 - Agrupamento de escolas Alexandre Herculano, Santarém
 - EB1/J1 do Infantado (Agrupamento de escolas João Villaret), Loures
- JORNAIS DIGITAIS**
- Agrupamento de escolas Padre Alberto Neto, Rio de Mouro, Cacém
 - Agrupamento de escolas D. Pedro IV, Massamá, Queluz
 - Agrupamento de escolas Verde Horizonte, Mação
 - EB1 do Carregado, Alenquer

Consultar também a Internet SPGL/Frentes de trabalho/ Departamento de cultura.

O Departamento de Cultura do SPGL organiza uma exposição de jornais das escolas da Grande Lisboa, na sede do sindicato, sala de exposições, durante os meses de Outubro e Novembro de 2010.

O **JORNAL** escolar **É considerado enquanto recurso de aprendizagem e, entre outros,**

obedece aos objectivos gerais que se indicam a seguir.

- Incentiva a imaginação e estimula o uso do espírito crítico
 - Factor de coesão entre agentes da aprendizagem (escola)
 - Dinamiza a comunidade escolar (escola)
 - Divulga a escola junto da comunidade escolar (meio envolvente)
- ESCOLAS PARTICIPANTES (1ª FASE)**
- JORNAIS IMPRESSOS**
- Escola Secundária Eça de Queirós, Olivais, Lisboa
 - Escola Secundária de Alves Redol, Vila Franca de Xira
 - Escola Secundária do Monte de Caparica, Almada

Legislação

• Portaria nº 380/2010, de 24 de Junho

Garante aos alunos dos cursos científico-humanísticos do ensino recorrente a possibilidade de realizarem provas de avaliação de equivalência à frequência de várias disciplinas.

• Resolução de Conselho de Ministros 44/2010, de 14 de Junho

Define os critérios de reordenamento da rede escolar.

• Despacho nº 11100/2010, de 6 de Julho

Formação em competências TIC.

• Despacho nº 11120-A/2010, de 6 de Julho

Calendário Escolar para o ano 2010/2011.

• Despacho nº 11120-B/2010, de 6 de Julho

Organização do ano lectivo. Republicação do Despacho nº 13599/2006.

• Despacho nº 11476/2010, de 14 de Julho

Apoio financeiro ao Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

• Despacho nº 11477/2010, de 14 de Julho

Mantém para o ano lectivo 2009/2010, o apoio financeiro aos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar das IPSS's.

• Portaria nº 462/2010, de 1 de Julho

Determina a extensão de contratos colectivos para o Ensino Particular e Cooperativo não Superior.

• Portaria nº 558/2010, de 22 de Julho

Regras de designação de docentes para a função de Professor Bibliotecário.

• Despacho nº 12522/2010, de 3 de Agosto

Ensino Especializado da Música – limita o apoio financeiro a conceder

no ano lectivo de 2010/2011, pelo ME, à frequência dos cursos de iniciação e dos cursos básico e secundário em regime articulado, integrado e supletivo.

• Despacho nº 12955/2010, de 11 de Agosto

Nomeação de comissão Administrativa provisória (CAP), em cada agrupamento constituído por agregação, nos termos do artº 7º do D.L. nº 75/2008.

• Despacho nº 13289/2010, de 18 de Agosto

Rede de cursos do ensino português no estrangeiro para o ano lectivo 2010/2011.

• Despacho nº 13571/2010, de 24 de Agosto

Assessorias técnico-pedagógicas.

• Portaria nº 711/2010, de 17 de Agosto

Regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares

previstas no D.L. nº 396/2007.

• Declaração de rectificação nº 1881/2010, de 14 de Setembro

Organização do ano lectivo.

• Despacho nº 14368-A/2010, de 14 de Setembro

Regula as condições de aplicação, para o ano lectivo 2010/2011, das medidas de acção social escolar.

• Despacho nº 14420/2010, de 15 de Setembro

Aprova as fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente.

• Lei nº 34/2010, de 2 de Setembro

Altera o regime de vinculação de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas, no capítulo referente às garantias de imparcialidade.

• Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro

Segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei nº 30/2002.

Protecção na parentalidade (continuação)

Licenças para assistência a filhos

Na edição do Escola Informação nº 237 (Abril/Maio de 2010) foi abordado o regime jurídico da licença parental complementar vertido no artigo 51º do Código do Trabalho.

Nesta rubrica, vou dar a conhecer o regime da licença para assistência a filhos que possui uma natureza sequencial relativamente àquela (artº 52º do C.T.). Para além disso, e por se enquadrar na mesma vertente da protecção na parentalidade, também farei referência ao regime específico da licença para assistência a filho com deficiência ou doença crónica, sediado no artigo 53º, do mesmo Código do Trabalho.

1 – A licença parental para assistência a filho, prevista no citado artigo 52º do Código do Trabalho, é gozada pelos progenitores depois de esgotada a licença parental complementar, sendo que tal gozo só pode ocorrer, de forma consecutiva ou interpolada, **até ao limite de dois anos**.

Este período poderá ser ultrapassado e prolongar-se até aos três anos, mas isso só sucederá no caso de terceiro filho ou mais.

A lei prevê ainda que, na falta de indicação do período em que o trabalhador pretende gozar a licença, na comunicação que o mesmo se encontra obrigado a fazer ao empregador para poder dela beneficiar, aquela apenas terá a duração de seis meses.

O direito em referência é exercido pelo trabalhador se o outro progenitor exercer também uma actividade profissional ou se encontrar impedido ou inibido totalmente de exercer o poder paternal. Existindo dois titulares do direito (ambos os progenitores trabalham e nenhum se encontra inibido ou impedido de exercer o poder paternal) a licença em questão pode ser gozada por qualquer deles ou por ambos em períodos sucessivos.

Tal como sucede com a licença parental complementar, em qualquer das suas modalidades, o legislador vem também estabelecer, neste caso, um regime de incompatibilidade para o trabalhador que exerce este direito ao impedi-lo expressamente de, durante o gozo da licença, exercer outra actividade profissional

incompatível com aquela finalidade, designadamente trabalho subordinado ou prestação continuada de serviços fora da sua residência habitual.

Para beneficiar do exercício deste direito o trabalhador deve informar o empregador de **forma escrita** e com a **antecedência de 30 dias** dos seguintes elementos:

“a) Início e termo do período em que pretende gozar a licença;

b) Que o outro progenitor tem actividade profissional e não se encontra ao mesmo tempo em situação de licença, ou que está impedido ou inibido totalmente de exercer o poder paternal;

c) Que o menor vive com ele em comunhão de mesa e de habitação;

d) Que não está esgotado o período máximo de duração da licença.”

2 – Quanto à situação de licença para assistência a filho com deficiência ou doença crónica, prevista no artigo 53º do Código do Trabalho, o legislador veio dispor que o regime que a regula é o mesmo que se aplica à licença para assistência a filho atrás abordado, mas com as seguintes especificidades:

a) Esta licença pode ser gozada pelos respectivos progenitores por um período até seis meses, prorrogável até 4 anos;

b) Caso o filho portador de deficiência ou doença crónica tenha 12 ou mais anos de idade a necessidade de assistência tem que ser confirmada por atestado médico.

É de esclarecer ainda que o regime de subsídios a atribuir nas situações abordadas se encontra regulado nos Decretos-Lei nºs 89/2009 e 91/2009, ambos de 9 de Abril, respectivamente para os trabalhadores que exercem funções públicas e para os trabalhadores que exercem funções privadas.

Finalmente é de referir que, a violação dos direitos enunciados na presente rubrica constituem contra-ordenações graves, nos termos do artigo 554º do Código do Trabalho. ■