

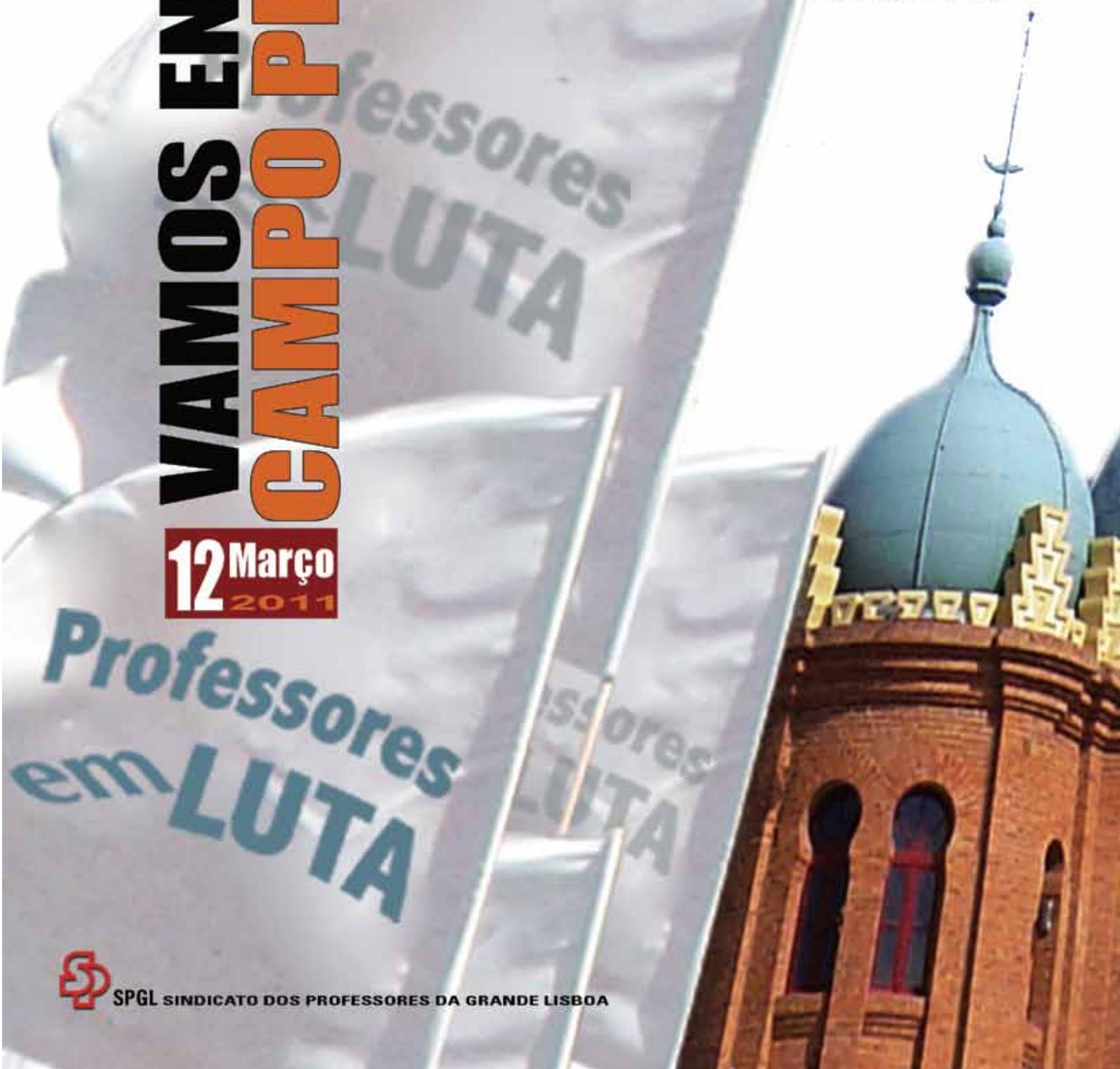
VAMOS ENCHER O CAMPO PEQUENO

12 Março
2011

EF

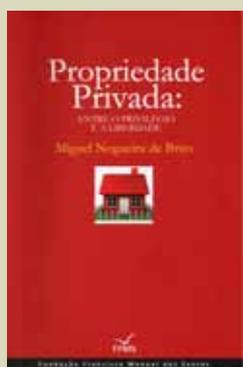
ESCOLA Informação

Nº 243 Março 2011 . MENSAL . 0.50€



SPGL SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA

LEITURAS



Brito, Miguel Nogueira (de)
**Propriedade privada:
entre o privilégio
e a liberdade,**
Fundação Francisco Manuel
Pereira dos Santos, Lisboa, 2010.

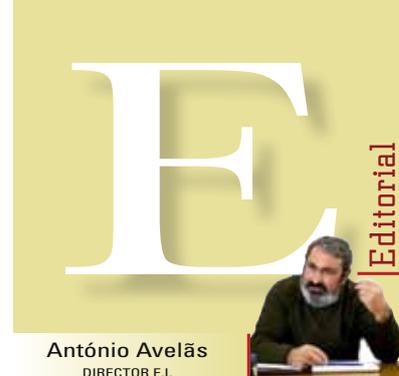
Esta pequena obra de divulgação centra-se na distinção entre a concepção pré-moderna de propriedade e a concepção moderna, o que desde logo é um estímulo à sua leitura. Para o autor a primeira concepção, que tem em Aristóteles o seu principal representante, subordina a propriedade à comunidade política, ou seja, à polis, de modo que apenas como cidadão o indivíduo pode ser proprietário e, simultaneamente, o “Estado depende dos proprietários, no sentido em que não pode reconhecer ninguém que não seja proprietário” (p.

11). Na perspectiva moderna, a propriedade baseia-se na aquisição e é a expressão da liberdade e autonomia do indivíduo, independentemente das considerações relativas à justiça distributiva, presentes na concepção aristotélica. O Estado limita-se a garantir a aquisição e preservação da propriedade que, segundo as doutrinas do jusnaturalismo laico, é anterior à constituição da ordem político-jurídica, surgindo como um direito natural. Mais tarde, a superação destas concepções conduziu a uma tese que, mantendo a intocabilidade da propriedade privada, lhe impõe, porém, um ‘limite’: esta não é um direito natural pré-político, mas um direito regulado e delimitado pelas leis do Estado político.

A questão que, em primeiro lugar, se coloca é a questão da justiça distributiva, completamente incompatível com a concepção liberal de propriedade formulada por Locke e, mais tarde, por Kant, nos seus “Princípios metafísicos da filosofia do Direito”. O autor inteligentemente tenta resolver esta dificuldade com uma solução conciliatória: na actualidade, “a substituição da justiça pela liberdade”, que é o alfa e o ómega da concepção moderna, implica que o reconhecimento da propriedade privada “deve ser completado através de um princípio social, com expressão nas modernas sociedades através das ideias do Estado social de Direito ou do Estado de Bem-Estar” (p. 14). A própria Constituição da República Portuguesa expressa esta conciliação, já que, juntamente com o reconhecimento do direito à propriedade privada (art. 62º), reconhece também um conjunto de direitos económicos, sociais e culturais e ambientais. O autor defende, porém, que “não existe uma concepção social da propriedade, mas apenas uma concepção social que limita a propriedade e, simultaneamente, uma concepção de propriedade que

reclama o princípio social” (p. 60). Este princípio leva-o a concluir que a autonomia da “questão social» não conduz por nenhuma via à superação da propriedade privada”, considerando como “terrível” não “o direito de propriedade, mas a sociedade que o pretenda abolir” (p. 124). Esta concepção não é aceitável, já que parte do pressuposto de que a propriedade privada moderna se limita a ser um domínio sobre as coisas. Pelo contrário, o que a caracteriza especificamente é um comando sobre o trabalho dos outros que não surge a montante do processo produtivo, como acontecia no mundo pré-moderno em que o trabalhador era escravo ou servo e não formal e juridicamente livre. Actualmente, o direito de propriedade transforma-se cada vez mais numa espécie de direito natural protegido pelas leis. Por isso, a ‘superação’ da propriedade privada continua a colocar-se como exigência dos trabalhadores assalariados exercerem um controlo sobre as condições de produção e a organização de trabalho.

O facto dos regimes políticos que tinham como objectivo a ‘superação’ da propriedade privada terem falhado não justifica a postura de Miguel Nogueira de Brito, pois, como dizia Konrad Lorenz, “o contrário de um erro não é necessariamente a verdade, mas pode ser um erro de sinal oposto”, como é confirmado pela actual crise económica e financeira cujas causas residem precisamente na transformação da propriedade privada em direito absoluto sob a protecção das leis. ■



António Avelãs
DIRECTOR E.I.

12 de MARÇO

ENCHER O CAMPO PEQUENO

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE!

Há quem diga que o “faz de conta” é uma das características do nosso comportamento. Se, como norma geral, terão ou não razão não é o que me preocupa. O que me parece evidente é que “o faz de conta” se instalou de armas e bagagens no reino do ministério da Educação. Ninguém com o mínimo de informação e de bom senso acredita no modelo de avaliação de desempenho – se é que tal se lhe pode chamar – que actualmente desvirtua as aprendizagens, destrói o normal ambiente de trabalho, envenena as relações entre os professores. De todos os conflitos, absurdos e injustiças está de certeza o ME informado; não creio que lhes falte o bom senso que já Descartes considerava ser a coisa mais bem distribuída. Aos responsáveis do ministério da Educação falta-lhes coragem e dignidade. Fecham os olhos à realidade. Fazem de conta... Talvez à espera de muito em breve se verem livres do lugar que ocupam. Se é que ocupam, porque de facto, todos já percebemos que não há ministério da Educação, é o das Finanças que determina o que a 5 de Outubro faz ou deixa de fazer.

É provável que para o ministério da Educação o acordo assinado com os professores em Janeiro de 2010 tenha sido apenas mais um “faz de conta”. Para os professores, porém, não foi. Tratou-se de um acto de enorme seriedade em que se negociou um conjunto de princípios que, reparando muito parcialmente os dislates e as irracionalidades de Lurdes Rodrigues, criavam condições que permitiriam a redignificação da profissão docente e um clima de trabalho nas escolas. A que se acrescentava a necessidade de um concurso extraordinário em 2011 que permitisse a mais que justa entrada na carreira aos docentes contratados e a saudável “circulação” dos professores dos quadros. O modo rápido e tranquilo como quem assinou e negociou o acordo o deixou cair face às exigências do ministério das Finanças permite levantar a suspeita quanto à seriedade de quem o negociou e assinou. Também é assim que se descredibiliza a política e os políticos.

Em vez de uma maior estabilidade profissional, Setembro próximo trará um aumento desmesurado do desemprego entre os professores. Faz-se tábua rasa do que ainda há pouco eram bandeiras pedagógicas – a área de projecto, o estudo acompanhado, o par pedagógico em EVT, a criação de escolas com “dimensão humana”. Ignoram-se sobre estas e outras matérias os pareceres do Conselho Nacional de Educação e dos directores das escolas. Não se vislumbra qualquer ideia pedagógica sustentada no reino da 5 de Outubro, onde se faz de conta que funciona um ministério da Educação.

Por tudo isto, os professores e educadores vão voltar à rua, às manifestações e provavelmente às greves. Vão voltar a encher o Campo Pequeno! Para os mais velhos, encher o Campo Pequeno tem uma simbologia muito marcada, uma simbologia de vitória: foi um momento marcante no combate a uma das distorções incluídas no ECD – a prova de candidatura. Façamos com que esta simbologia de vitória se mantenha, para os mais velhos e para os mais novos. Que 12 de Março deixe claro à sociedade portuguesa que ainda há quem se preocupe com a escola, com a educação e com a profissão docente: os professores e os educadores! ■



ficha técnica:

Director: António Avelãs . Chefe de Redacção: Manuel Grilo . Conselho de Redacção: Luis Viana, Joaquim Veiguinha, Rolando Silva, Teresa Chaveca, Isabel Pires, . Redacção: Lígia Calapez. Paginação e Grafismo: Dora Petinha . Capa: D.Petinha . Composição: Luisa Pereira . Revisão: Luisa 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

O que mudar na Escola Pública?

21 Cidadania

Será a democracia possível no mundo islâmico?

23 Reportagem

Escola Intercultural

26 Escola/Professores

26. Profissionais em Bibliotecas Escolares – Q.B.?

28. Ensino Particular

29. Escola Secundária do Restelo
Escolas tomam posição

30. Encontro dos trabalhadores
da Administração Pública

31 Opinião

Reconfiguração do Estado e Provisão
do Serviço Público de Educação

32 Jornadas Pedagógicas

33 Aos Sócios

35 Consultório Jurídico

Licença para Adopção

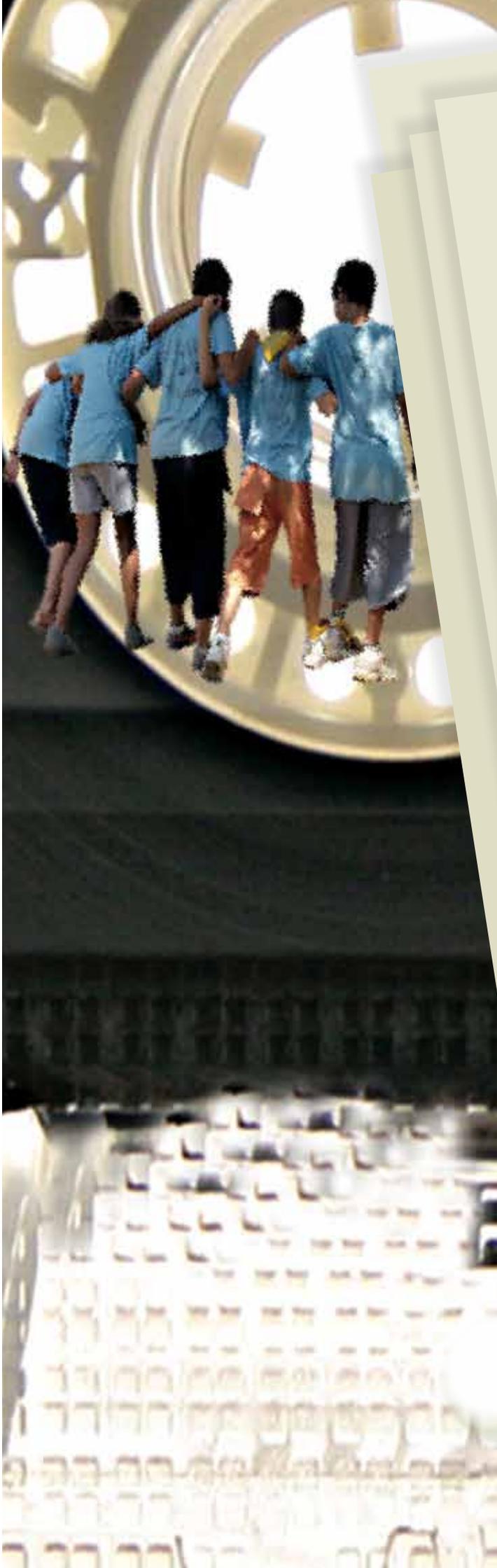


“Não é aceitável que o Ministério da Educação de todo o planeta Terra seja, neste momento, uma coisa que se chama OCDE”

Jurjo Torres

PÁGINA 8





Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO Nº243 Março 2011

■ “Reflexão e acção completam-se, também na vida sindical” – é a significativa conclusão de uma das sessões sectoriais que complementaram a conferência “O que mudar na escola pública”. Uma ideia que no fundo está subjacente à iniciativa em si e se viu confirmada nas intervenções e debates que se desenvolveram ao longo dos dias 12 e 13 de Fevereiro, e de que aqui damos uma muito breve ideia. O Dossier inclui ainda uma entrevista com Jurjo Torres, catedrático da Universidade da Coruña que interveio na Conferência e um trabalho de Rolando Silva em que se analisa a perspectiva neoliberal do Pisa.■

O que mudar na escola pública

A escola pública só viverá como escola de qualidade

“O que mudar na escola pública” foi o tema da conferência promovida pelo SPGL, a 12 e 13 de Fevereiro, em Lisboa. Um tema abordado de diferentes ângulos, tendo como ponto de partida a Intervenção de Jurjo Torres, da Universidade da Corunha, que o lançou numa perspectiva dupla das ameaças e desafios que hoje se colocam à escola.

Quem avalia a capacidade de pensar, a educação ética e moral, a capacidade de resolver conflitos, a abertura a outras culturas? Estas algumas das questões colocadas por Jurjo Torres, para de seguida denunciar a imposição de lógicas neoliberais no ensino, nomeadamente as pressões para a privatização (e/ou o financiamento público do ensino privado). Um quadro em que se confrontam – como linhas de tensão – duas formas de encarar a educação: como educação para a cidadania ou como formação de trabalhadores/consumidores. O que está hoje em causa é a possibilidade de afirmação de um modelo segregador, com escolas-clubes e cada grupo social educado em separado. Ou seja: em

vez de uma escola como instituição que nos ensina a viver todos juntos, a dualização do sistema educativo, com o privado para os ricos e o público para os pobres e imigrantes.

Jurjo Torres considera tarefa essencial a defesa do sistema público a vários níveis. Sendo para tal essencial, nomeadamente, a dignificação da política, a denúncia dos efeitos negativos da globalização neoliberal, a defesa da função pública (e o próprio sentido do seu trabalho, como compromisso social), a exigência de o Estado potenciar as redes públicas de ensino, uma boa formação de professores em que sejam valorizadas as dimensões científica, psico-pedagógica, filosófica, sociológica.

Questões centrais igualmente abordadas por António Avelãs que sublinhou que a escola pública só viverá como escola de qualidade.

Escola de massas e diversidade

A escola de hoje tem de adoptar um modelo mais diverso ou o risco será termos uma escola dual. O alerta foi dado por João Formosinho, que considerou que a gramática da escola actual foi criada para uma escola de elite, quando neste momento temos uma escola de massas. Mas a mesma ideia esteve presente em

diversas intervenções.

Em causa está, nomeadamente, uma pedagogia em que a criança continua como ouvinte e não construtor da sua aprendizagem e o professor como transmissor de conteúdos e executor de programas.

Esta mesma necessidade de considerar a diversidade da escola (sem categorizar os alunos mas promovendo a inclusão de todos, nomeadamente os que apresentam alguma forma de deficiência), foi abordada por David Rodrigues que citou um sociólogo da educação para afirmar não ser possível ser pragmático sem encontrar soluções complexas para problemas inerentemente complexos.

Na perspectiva de uma escolaridade obrigatória de 12 anos, Roldando Silva propôs a sua divisão em dois grandes ciclos de 6 anos. Um do básico, outro do secundário. Desdobrando-se este último em 3 anos de ensino unificado e três anos de um ensino mais específico.

As repetências não servem os alunos

A avaliação introduz sempre situações críticas nos sistemas (positivas ou não), lembrou Ana Carita, na introdução de um tema nevrálgico que, uma vez mais, se revelou polémico.

Manuela Esteves foi clara ao con-



siderar ser impensável um mundo educativo sem qualquer forma de avaliação. Uma avaliação em que, para lá da aprendizagem dos alunos, estão também presentes a qualidade da escola, os currículos, os projectos de escola, entre outros itens. E que engloba diferentes formas. Com uma advertência: não afunilar o trabalho da escola para a preparação dos exames.

Em geral “a repetência tem efeitos negativos e não melhora a aprendizagem dos alunos”. Recorrendo à experiência do programa Rua Sésamo, Maria Emília Santos defendeu a importância da avaliação formativa para a melhoria dessa aprendizagem.

A generalidade dos adultos diz: “Eu saio diferente deste processo”, afirmou Almiro Lopes numa intervenção de análise e valorização da importância das Novas Oportunidades. Sublinhando que está em causa o desenvolvimento de uma educação pós-inicial e não um mero paliativo. Neste quadro, o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) deve ser visto

como um ponto de partida num processo educacional mais amplo, exigindo a optimização da função formativa (envolvendo projectos individuais e colectivos).

Há espaço para a esperança e a intervenção

Num olhar mais político sobre o sistema educativo, Luísa Mesquita sublinhou que “a escola não é de facto a mesma para todos” e denunciou, em particular, as pressões, sobre a escola, das políticas neo-liberais. Entretanto, e apesar das dificuldades, as escolas podem ser espaços de reflexão. E, contra a normalização e racionalidade mercantilista, a educação pode-se assumir como um instrumento de combate à crise, de formação de um espírito crítico e informado.

Numa mesma abordagem política, referiu a matriz democrática da actual Lei de Bases (apesar das suas limitações). Questão que Artur Baptista – na sequência do painel com representan-

tes dos partidos políticos – viria a salientar, afirmando que, se alguma ideia será possível reter para futuro, é a de que qualquer alteração à Lei de Bases teria que passar por um amplo consenso e participação de todos.

Numa breve síntese sobre as intervenções realizadas ao longo dos dois dias da Conferência, António Avelãs lembrou: “Há muito que não falávamos tanto de educação”. E salientou a necessidade de debater e aprofundar esta temática.

Um debate a prosseguir. ■

“Conhecer apenas fragmentos desagregados da realidade faz de nós cegos e impede-nos de enfrentar e compreender problemas fundamentais do nosso mundo enquanto humanos e cidadãos, e isto é uma ameaça para a nossa sobrevivência”

Edgar Morin, in Ciência Hoje, 22-5-2009

“A rigidez do modelo educativo é uma rigidez militar”

Entrevista com Jurjo Torres

“O que se pretende é que a pessoa domine toda uma série de conhecimentos e de práticas necessárias para um determinado modelo económico. Por suposto, para operar dentro desse sistema económico. E não para o pôr em causa”, afirma Jurjo Torres, professor catedrático de Didáctica e Organização Escolar na Universidade de La Coruña. Numa entrevista em que defende uma profunda mudança da lógica do sistema educativo.

Foto: Felizarda Barradas

Dossier

O QUE MUDAR NA ESCOLA PÚBLICA?

8 ESCOLA Informático

“O que mudar na escola pública” foi o tema desta conferência. O que remete para as próprias mudanças na sociedade, nomeadamente ao nível da informação globalizada e da diversidade de origens culturais e nacionais. Na sua perspectiva, o que é mais importante mudar, tendo em conta essas alterações na sociedade?

Os sistemas educativos actualmente dominantes na escola pública têm uma origem, que é importante lembrar: um Estado que pretende formar para a cidadania. Mas numa perspectiva estritamente nacional. No caso de Portugal, de tornar os jovens conscientes de que são portugueses. Isso fez-se com um currículo muito redutor, em que se diz: nós somos os melhores, temos uma história - que o sistema educativo vai reler e refazer - belíssima. E o mesmo nas outras matérias - como geografia, matemática, literatura - a ideia que se transmite é sempre que nós somos seres fantásticos.

Uma abordagem que só permite uma única leitura da realidade.

É a cultura dos manuais escolares. Os manuais escolares são uma fonte informativa exclusiva onde está a verdade oficial. O que implica que todos estamos de acordo em que a história é esta, a geografia é esta, a ciência é esta e as explicações dadas são todas correctas. Tal como na Bíblia... E tende a converter-nos em pessoas dogmáticas. Porque não há lugar ao debate, à dúvida, ao reconhecimento de que haja interesses, preconceitos.

Pode-se admitir que um estudante entre em contacto com o conhecimento cultural servindo-se única e exclusivamente de uma fonte informativa?

Ora este conhecimento é construído por seres humanos. Que têm o seu ego, interesses, preconceitos. E as mulheres sabem bem disso. Porque todo o conhecimento, nas diversas áreas disciplinares, era centrado no homem. E para a sua libertação e conquista da igualdade, as mulheres tiveram que demonstrar como a perspectiva

masculina afectava a interpretação dos factos.

No mundo em que vivemos, o mundo em que a criança vive, deparamo-nos com uma quantidade de fontes culturais, uma sobreabundância de informação. Estou a falar desde a rádio à internet, TV, revistas científicas.

Uma escola que prepara para um mundo que chamamos de informação, não se pode basear numa única fonte informativa. O que haverá que ter é muitas, diferentes, em todos os sentidos - de tal forma que a pessoa aprenda a mover-se no mundo e, portanto, aprenda a ser crítico.

E não se aprende a ser crítico manejando uma única fonte informativa, mas várias e muito diferentes. Então vamo-nos dando conta de como há interesses ocultos ou interesses explícitos, distorções, preconceitos.

Para mim essa é uma função indispensável de uma instituição escolar no mundo de hoje. Que é diverso, multicultural. Palavras com que todos concordamos, mas que muitas vezes não passam de puros slogans e não se concretizam nas práticas.

Na própria sala aula, temos hoje estudantes de várias origens, como antes não tínhamos. E a escola não pode ter o mesmo discurso, veicular as mesmas imagens, como se estes novos alunos e os seus povos não existissem.

Coloca-se então aqui a questão dos próprios conteúdos e do modo de ensinar.

Uma das grandes questões que se coloca ao sistema educativo é a revisão dos conteúdos com que se está a trabalhar, que não correspondem ao mundo de hoje. No mundo adulto estudamos as coisas de uma forma mais interdisciplinar. É uma organização do pensamento muito mais interdisciplinar. No ensino, continuamos a manter estruturas e formas de organização medievais.

Onde é que está a certeza, a segurança empírica de que as crianças aprendam melhor estudando língua, literatura, matemáticas e



história, separadamente? Não seria possível que estudassem antes por grandes temas?

Por exemplo – direitos humanos, o mundo da pobreza, a vida nas cidades, a vida no mundo rural, o mundo da internet. Seria muito mais adequado ao mundo de hoje. Claro que nos primeiros anos de escolaridade haveria que apostar em determinadas tarefas muito elementares – a leitura, a escrita, algumas operações matemáticas. Fora disso, nada indica que uma pessoa, para saber história, deva começar por saber muitíssimo da pré-história e, progredindo, chegar ao século XX (ou não, porque não há tempo).

Com o actual sistema educativo, nada se aprende sobre questões tão importantes como: os movimentos artísticos do século XX; ou o cinema; ou acontecimentos fundamentais da história do século XX, como, por exemplo, a guerra do Vietname. Já nem falo da guerra do Golfo, que entrará no sistema educativo dentro de 40 – 60 anos...

Penso que esse tipo de debate falta. Estamos no século XX. Não estamos no século XVIII.

Importa debater e rever, na escola, o mundo dos conteúdos e o mundo dos recursos didácticos. Seguidamente, ver que formação deveremos dar aos professores para trabalhar deste outro modo.

Quais as estratégias para ensinar as aprendizagens. E, por último, que modalidades de avaliação.

O que se está a fazer é o contrário. É a obsessão de como avaliar. A pressão do Estado no sentido de avaliar.

Comece-se por diagnosticar, investigar. Faça-se pesquisa. E quando tivermos evidências, definam-se os modos de trabalhar, os modelos organizativos para a escola.

A rigidez do modelo educativo é uma rigidez militar. Parte-se do princípio que todos os estudantes são iguais. Portanto, entram à mesma hora, saem à mesma hora, têm os mesmos recursos didácticos.

O manual escolar pressupõe que todos sabem o mesmo, todos têm os mesmos interesses e as mesmas motivações. Por isso damos-lhes os mesmos exemplos, as mesmas ilustrações. Tudo igual. E a manifestação deste saber manifesta-se exclusivamente na resposta às perguntas.

Este tipo de questões são decisivas, são urgentes. E pressupõem que se abra um debate.

Eu sou um crítico. Penso que a crítica é uma dimensão incontornável. É fundamental aprender a ler criticamente. Uma aprendizagem que começa em criança e só termina no dia em que se morre. Entretanto, é sempre possível melhorar esta capacidade crítica. O que pressupõe um esforço, que se tome consciência disso e se trabalhe para tal.

Penso que nos falta esse tipo de questionamento. Rever os modelos organizativos. São modelos muito militares. Normalizadores.

Educar para o optimismo é um dos princípios que defende. Em termos práticos – como?

Há uma forma de informação em que se trabalha, se diagnostica o problema e se fala da realidade como é, de dura e injusta como é ou foi. Mas, ao mesmo tempo, se procuram caminhos de saída. Penso que é esse o caminho.

São três os grandes temas que, na minha opinião, se fossem abor-

dados pelo sistema educativo, fariam com que tivéssemos a geração de adultos mais optimistas da história.

Antes do mais, a escravatura. Ensinar que houve uma época em que existiu a escravatura. E que todos os filósofos, as pessoas mais sábias do mundo, a justificavam: uns nasceram para escravos e outros nasceram para cidadãos.

Que fizeram os escravos e algumas pessoas que não eram escravos, mas que se foram dando conta do que se passava, para ir modificando esta situação? E como é que se situaram, nesse processo, os grandes filósofos e pensadores?

Entretanto, a escravatura passou a ser considerada um delito. E a ONU estabeleceu, com todos os países do mundo, que a escravatura é ilegal. É verdade que hoje também pode haver situações de escravatura. Mas é ilegal. Não há nenhum argumento científico, nenhuma teoria, nada que a defenda. É um delito, per si.

O que é que aconteceu? Como foi possível esta evolução? Se conseguimos isso, que pode haver hoje no mundo mais difícil do que foi então lutar contra a escravatura?

Outro tema: o nazismo. Como é que um dos povos mais cultos do mundo, os alemães, elege democraticamente alguém como Hitler? E comete as barbaridades que sabemos? Como é que as universidades e os diferentes campos de conhecimento trabalharam no sentido de construir um conhecimento racista e nazi? E como se desmontou tudo isso?

Uma outra área, que permite um grande optimismo: a história das mulheres. Num determinado período da história pôs-se mesmo em causa se seriam seres racionais. Nos anos 70, toda a ciência e a psicologia, diziam: as mulheres não são iguais aos homens. O seu pensamento lógico, matemático, é muito deficitário. Só são iguais aos homens nas capacidades linguísticas. Os sábios antigos, como Aristóteles ou Demócrito, defendiam que só os homens deveriam votar (não as mulheres). Que aconteceu ao longo destes séculos, que tipo de ideias se desenvolveram, que

linhas de intervenção se implementaram para que, hoje, o simples enunciado de tais afirmações seja delito?

Como se reviu todo o conhecimento? Que é que foi feito?

O currículo optimista desenvolve estas ideias.

O currículo optimista não é, nem pouco mais ou menos, infantilização. Infantilização é evitar falar às crianças de como os adultos podem também ser maus e a humanidade injusta. É mantê-las numa espécie de Disneylândia.

O problema é: quando essa mesma criança sai da escola e regressa a casa vai deparar com um pai que está desempregado, uma mãe que está desempregada, uma casa em que se passa fome, uma casa degradada, um bairro em que muitas vezes não há arruamentos. E vai querer explicações.

E a criança precisa dessas explicações. Se a escola não ajuda, cada um irá procurá-las, por si. Mas poderão encontrar-se explicações falsas e pode-se acabar a odiar os próprios pais. E a ocultar, a mentir sobre quem se é. Há muitas crianças que mentem sobre quem são os seus pais e envergonham-se deles e não querem que os venham buscar à escola, porque não são como eles gostariam. E não há ninguém que lhes diga: que sorte que tens por ter tais pais, porque, apesar de viverem tão mal, te dão tudo o que lhes é possível.

O sistema educativo deveria explicar estas realidades. E poderia explicá-lo optimisticamente. Dizer que têm que ser corrigidas as injustiças e que por isso devemos lutar e estamos lutando na sociedade.

Que importância é que podem assumir, neste contexto, as experiências e projectos inovadores, alternativos, que são implementados em escolas por iniciativa de professores?

A mim parece-me maravilhoso. A escola tem que atender a realidades peculiares e é lógico que os profissionais a adaptem a essas realidades. Mas, claro que o profissional tem que explicar o que está



a fazer e porquê.

Essas inovações, há que as justificar e explicar bem. Todo o projecto educativo que se implementa tem que estar muito bem justificado, muito bem argumentado. Porque é que vamos fazer isto, porque é que esta opção é melhor que a outra. E depois dar-lhe seguimento e implicar o maior número de pessoas nesse projecto. Mas sempre explicando o que se está a fazer e porquê.

O importante é que o colectivo de professores ou professoras que introduz inovações, procure e tenha explicações para isso. Contribuindo assim, com o seu conhecimento, para outras experiências idênticas.

Para a teoria educativa essas coisas são importantes.

Uma última questão: que obstáculos maiores se levantam à implementação de uma educação mais aberta, mais libertadora?

Todas as dimensões estruturais que envolvem o sistema educativo e que tratam de o condicionar, redireccionar – para outras finalidades.

O que se está a passar neste mo-

mento é que as ideologias mais de direita são muito fortes e dominantes. Porque a esquerda tem mais problemas e foi muito atacada, dizendo-se que já não havia ideologias porque a única que havia chamava-se socialismo e caiu com o muro de Berlim. E a partir daí não haveria alternativas.

Levaram muita gente a acreditar nisso. E muitas pessoas continuam a ter dúvidas: se chegou o fim da história, se o único modelo possível é este.

Não é aceitável que o Ministério da Educação de todo o planeta Terra seja, neste momento, uma coisa que se chama OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico. Não de desenvolvimento social, nem de desenvolvimento ético, nem de desenvolvimento pessoal, nem artístico. Não – de desenvolvimento económico!

E isso é a vida do ser humano? Somos pecinhas de uma engrenagem para fabricar dinheiro?

Quem é que avalia as várias dimensões do conhecimento? Que coisas é que o PISA não avalia? Falando de educação integral – uma pessoa bem formada teria que o ser nas mais diversas dimensões.

Não apenas em matemática, ciências e leitura. E quem é que tem em conta as outras dimensões?

O que se pretende é que a pessoa domine toda uma série de conhecimentos e de práticas necessárias para um determinado modelo económico. Por suposto, para operar dentro desse sistema económico. E não para o pôr em causa. Pretende-se que seja trabalhador ou trabalhadora. Não que, enquanto trabalhador ou trabalhadora, diga: este modelo é mais justo, e o que estão fazendo aqui com os salários e a distribuição e as condições, não é justo. Não se pretende formar para que alguém questione o modelo.

Agora o grande problema é: os sistemas educativos vivem fundamentalmente dependentes destas lógicas e das correspondentes avaliações.

Muito se fala de que modelos de avaliação, formas de avaliação.

E onde é que se fala de conteúdos, de que tipo de escola, porquê, qual a finalidade do sistema educativo, que recursos educativos deveríamos ter, que instalações? ■

O Pisa Como instrumento de conformação dos sistemas de ensino numa perspectiva neoliberal

• **Rolando Silva**
Direcção do SPGL

Tocaram as trombetas (ou seria uma espécie de novas vuvuzelas?), estrelejam no ar foguetes, houve retórica parlamentar abundante... Imaginem que, no meio deste “verdadeiro” e beethoveniano hino à alegria (sobre o “triumfo” das políticas educativas em Portugal) até houve, por parte da Ministra da Educação, elogios aos Professores e Educadores, para intervalar com a “castanhada” do costume em cima dos “agentes de ensino”... Mas, afinal, o que é que está por detrás (como se fosse invisível) de mais esta enorme cortina de fumo e deste dantesco e oco cenário de “paraíso” educacional?

1● O que é o PISA?

Será melhor começar por esclarecer o que é o PISA (abreviatura de *Programme for International Student Assessment*), já que se trata de um programa internacional de avaliação comparada da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico), destinado a produzir indicadores sobre o desempenho dos alunos da faixa etária de

15 anos (idade em que se pressupõe que, na maioria dos países, se situa o termo da escolaridade básica obrigatória).

Esses indicadores, que pretendem tirar conclusões sobre a efectividade dos sistemas educacionais (e que o GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional do ME – tecnocraticamente chama “monitorizar, de uma forma regular, os sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos, no contexto de um enquadramento conceptual aceite internacionalmente”), são estabelecidos com base em provas e questionários, com a perspectiva da mensuração das competências dos alunos nas *literacias de leitura, matemática e científica*, além da resolução de problemas.

O termo “*literacia*” (em Português do Brasil, “letramento”) foi escolhido para reflectir a amplitude dos *conhecimentos, habilidades e competências* que estão a ser avaliados, procurando o PISA verificar a *operacionalização de esquemas cognitivos* em termos de:

- Conteúdos ou estruturas do conhecimento que os alunos precisam adquirir em cada domínio;

- Processos a serem executados;

- Contextos em que esses conhecimentos e habilidades são aplicados.

Para cada domínio há uma escala contínua onde são representados os níveis de desempenho individuais e as distribuições dos desempenhos das populações. O desempenho do aluno é definido através de níveis sucessivos de competência alcançados. Na *literacia de leitura* os alunos devem realizar uma vasta gama de tarefas com diferentes tipos de textos, desde a *recuperação de informações específicas* até à *demonstração de compreensão geral, interpretação do texto e reflexão sobre o seu conteúdo*. As três dimensões em que é

avaliada incluem:

(1) a *forma do material de leitura* (textos em prosa, mas também listas, formulários, gráficos e diagramas);

(2) o *tipo de tarefa de leitura*, a que correspondem as várias *habilidades cognitivas próprias de um leitor efectivo* (habilidade em identificar e recuperar informações, em desenvolver uma compreensão geral do texto, interpretando-o, reflectindo sobre o conteúdo e a forma do texto e construindo argumentações para defender uma opinião ou um ponto de vista);

(3) o *uso para o qual o texto foi construído* (um romance, uma carta pessoal ou uma biografia são escritos para uso “*pessoal*”; documentos oficiais ou discursos políticos são para uso “*público*”; e um manual ou relatório são para uso “*operacional*”). Procura-se determinar o desempenho dos alunos numa destas situações de leitura, incluindo diversos tipos de leitura nos itens de avaliação, uma vez que a sua resposta tem sido variável em função de cada um deles.

A *literacia matemática* que pretende determinar o uso de competências matemáticas em vários níveis, abrangendo desde a realização de *operações básicas*, até ao *raciocínio* e às *descobertas matemáticas*, é avaliada, também, em três dimensões:

(1) O *conteúdo de Matemática*, definido em primeiro lugar em termos de conceitos matemáticos mais amplos (tais como *estimativa, mudança e crescimento, espaço e forma, raciocínio lógico, incerteza e dependências e relações*) e, só depois, em relação a ramos do currículo (tais como *relações numéricas, álgebra e geometria*);

(2) O *processo da Matemática*, definido pelas competências matemáticas gerais (o *uso da linguagem matemática, escolha de modelos e procedimentos e capacidade de re-*



Foto: Bert Groenhuizen

solução de problemas);

(3) As *situações nas quais a Matemática é usada*, variando desde os contextos particulares até àqueles que estão relacionados com questões científicas e públicas mais amplas.

Finalmente, a *literacia científica*, envolve o *uso de conceitos científicos* necessários para compreender e ajudar a tomar decisões sobre o mundo natural e a *capacidade de reconhecer questões científicas, fazer uso de evidências, tirar conclusões em bases científicas e comunicar essas conclusões*. Tal como os anteriores domínios, é avaliada em 3 dimensões, a saber:

(1) Os *conceitos científicos* necessários para compreender certos *fenómenos do mundo natural e as mudanças decorrentes de atividades humanas* (mesmo que os conceitos utilizados sejam do campo da Física, Química, Biologia e Ciências da Terra e do Espaço, eles serão aplicados a *problemas científicos presentes na vida real*, incidindo a avaliação em três grandes áreas de aplicação: ciências da vida e da saúde, ciências da terra e do meio ambiente e ciências e tecnologias;

(2) Os *processos científicos*, centrados na capacidade de adquirir, interpretar e agir com base em evidências, em cinco domínios: *reconhecimento de questões científicas, identificação de evidências, elaboração de conclusões, comunicação dessas conclusões, demonstração da compreensão de conceitos científicos*;

(3) As *situações científicas*, selecionadas principalmente da vida quotidiana das pessoas em diferentes contextos, variando de situações

personais ou particulares, até questões públicas mais amplas, incluindo, também, por vezes, questões globais. Além dos países que fazem parte da OCDE são ainda convidados outros a participar neste “campeonato”, que se iniciou no ano 2000 e que decorre de 3 em 3 anos. No primeiro ciclo do PISA participaram **265 mil alunos** de 32 nações (28 da OCDE) e o enfoque da avaliação situou-se na *literacia de leitura*. Em Portugal participaram 149 escolas (**11 privadas** e a grande maioria das públicas), num total de 4 604 alunos, que iam do **5º ao 11º anos de escolaridade**.

Em 2003, participaram **250 mil estudantes** de 41 países (incluindo a totalidade dos 30 da OCDE) e o enfoque maior foi colocado na avaliação da *literacia matemática*. O nosso país participou com 153 escolas (**12 privadas**), abrangendo 4 608 alunos, desde o **7º ao 11º anos de escolaridade**.

Em 2006, no denominado terceiro ciclo do PISA, o maior enfoque foi na *literacia científica*, participaram 60 países, com mais de **200 mil alunos** pertencentes a 7 mil escolas, das quais 172 delas eram portuguesas (**20 privadas**), abrangendo 5 109 alunos, desde o **7º ao 11º anos de escolaridade**.

Também, no documento do GAVE, podemos saber *como foram escolhidos os alunos* para estes três primeiros ciclos do PISA: “A população alvo consistiu nos alunos que, na altura da sondagem, tinham idades compreendidas entre os 15 anos e três meses e os 16 anos e dois meses, desde que frequentassem a escola, independentemente do tipo de insti-

tuição onde o fizessem. A selecção foi feita segundo um processo de amostragem aleatória estratificada, a partir das escolas do país. Em Portugal, explicitamente, foram tidas em conta nesta selecção a representação das regiões (NUT II) – Alentejo, Algarve, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Norte, Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira – e a dimensão de cada escola. De uma forma implícita, foram considerados o carácter público ou privado da escola e o estatuto socioeconómico médio dos seus alunos.”

Com a maior sinceridade e alguma candura, o documento que estamos a citar, respondendo à questão “*o que se espera alcançar com este estudo?*” diz, textualmente, em tradução do documento original da OCDE: “os resultados deste estudo poderão ser utilizados pelos governos dos vários países envolvidos como *instrumentos de trabalho na definição e/ou refinamento de políticas educativas* (sublinhado meu) tendentes a melhorar a preparação dos jovens para a sua vida futura.”

2● Os resultados do PISA 2009

Em 2009, o maior enfoque foi, pela segunda vez, na *literacia de leitura*, participaram 65 países (dos quais 33 são membros da OCDE). O número de alunos portugueses testados foi de **6 298** (5 109, em 2006), pertencentes a **212 escolas** (172, em 2006), tendo sido seleccionados aleatoriamente 40

alunos em cada. Em termos organizacionais o processo de constituição da amostra foi integralmente conduzido e controlado pela OCDE.

	2006	2009	Variação
Leitura	472	489	+17
Matemática	466	487	+21
Ciências	474	493	+19

Fonte: ME

Na comparação entre 2006 e 2009, a **variação foi positiva em todos os três domínios**, atingindo 21 pontos em Matemática, 19 em Ciências e 17 em Leitura. Contudo, apesar de ser quantitativamente o índice mais baixo de variação, foi na literacia de leitura que, no conjunto dos 33 países da OCDE, Portugal foi o 4º país que mais progrediu e, na literacia científica alcançou ainda mais sucesso, tendo atingido o 2º lugar em termos de progressão, no conjunto dos 33.

Na soma do **conjunto dos 3 domínios**, considerando os quatro ciclos de avaliação, Portugal progrediu cerca de 20 pontos, tendo sido o país que mais progrediu no conjunto dos países da OCDE. Por domínios, em leitura Portugal obteve o 4º lugar na progressão, no período entre 2000 e 2009, tendo alcançado o mesmo lugar em matemática, no período entre 2003 e 2009, enquanto que nas ciências ficava em 2º lugar, no período entre 2006 e 2009.

Segundo a OCDE, a progressão registada deveu-se a dois factores:

- (1) A redução da % de alunos com desempenhos negativos (níveis 1 e abaixo de 1);
- (2) O aumento da % de alunos com desempenhos médios a excelentes (níveis 3, 4, 5 e 6).

Ainda segundo as mesmas conclusões, Portugal é o 6º país cujo sistema educativo melhor compensa as assimetrias socioeconómicas, sendo o nosso país um dos países com maior % de alunos de famílias economicamente desfavorecidas que atingem excelentes níveis de desempenho, **em leitura**. Neste domínio, Portugal obteve em literacia de leitura **489 pontos**, em 2009 (contra os 470, em 2000), situando-se pela primeira vez, na média dos 33 da OCDE, e ocupando a posição 21 (em 2000, a posição portuguesa era a 25ª, em 27 países). Tal evolução deveu-se ao facto **dos níveis negativos, neste domínio, terem diminuído 9 pontos, enquanto os níveis médios e excelentes aumentaram 7,5 pontos**. Em **literacia matemática**, Portugal

obteve **487 pontos** (contra 466, em 2003), melhorando 21 pontos, que se devem a **um aumento de 9,5 pontos na % dos alunos com níveis médios a excelentes e a uma diminuição dos níveis negativos em 2,9**.

No domínio da **literacia científica**, Portugal obteve **493 pontos**, tendo registado um aumento de 19 pontos entre 2003 e 2009, que é idêntico ao aumento da literacia de leitura, no período entre 2000 e 2009. Tal aumento foi sobretudo expressivo no período de 2006 a 2009, **devido ao aumento de 7,9 pontos na % de alunos desde os níveis médios a excelentes e a uma diminuição de 2,8 pontos nos níveis negativos**.

	Alunas	Alunos
Leitura	508	470
Matemática	481	493
Ciências	495	491

Fonte: ME

Um resultado comparativo entre a performance das alunas e dos alunos portugueses não deixa de ter algum significado: em **literacia de leitura**, as alunas portuguesas obtêm uma pontuação superior à dos alunos em 38 pontos. Em **literacia matemática** verifica-se que os alunos obtêm melhores resultados. Em **literacia científica**, as alunas apresentam um resultado ligeiramente superior aos dos alunos.

3. O triunfalismo governamental no modo como foram recentemente apresentados os resultados do PISA de 2009 em Portugal

Sem dúvida que estamos perante os melhores resultados verificados no conjunto destes quatro ciclos avaliativos. No caso dos aumentos pontuais, há que considerar que no modo como foram conseguidos, ao nível da leitura isso verificou-se pelo aumento percentualmente mais significativo da diminuição dos níveis negativos, enquanto que, na matemática e nas ciências, o aumento percentual mais significativo foi o dos alunos que se situam agora entre os níveis médios e os excelentes.

Mas é preciso ter em conta que os resultados alcançados se situam ao

nível médio dos resultados entre os 33 países da OCDE. Por isso é que algumas reacções se colocam na postura de quem deveria aceitar estes resultados com moderada satisfação e não com a euforia de quem acabou de ganhar um “campeonato”.

Logo na apresentação dos resultados, a 7 de Dezembro de 2010, a excitação da Ministra da Educação é visível: atribui a si própria o facto do aumento de 17 pontos em leitura se dever à sua preparação, há 4 anos, do Plano Nacional de Leitura. Ninguém a poderá acusar de não revelar imodéstia, mas falta-lhe uma base da literacia científica: o Q.E.D. (*quod erat demonstrandum*)...

Claro que lhe fica bem, na sua postura governamental, contemplar os docentes com duas frases positivas: **“Atribuo os resultados tão positivos de Portugal no PISA 2009 aos professores e ao trabalho que realizam na sala de aula com os seus alunos. A qualidade e o empenho dos docentes é o factor mais determinante do sucesso dos alunos.”** Para estas, é que não é necessário mesmo o Q.E.D., o mesmo se podendo dizer em relação às direcções das escolas e às famílias e associações de pais que acompanham a educação das crianças e jovens.

Quanto à atribuição à política educativa do seu governo dos louros da “coisa”, com base num grande aumento nos últimos anos da generalização da educação pré-escolar (que vai mesmo a passo de caracol ultimamente) e ao investimento realizado em todos os níveis do “novo sistema de ensino”, é caso para perguntar: qual investimento, quando estamos em pleno desinvestimento no orçamento para a Educação? Que “novo” ensino é que terá descoberto a Ministra, que mais ninguém o enxerga?

Já em velocidade uniformemente acelerada para a asneira, considerar a avaliação de desempenho docente como um dos factores que também contribuíram para a “coisa”, quando só foi completado administrativamente um ciclo de avaliação, é mesmo e tão só cortina de fumo e propaganda. De todo.

Já que falamos de propaganda, o Primeiro Ministro, três dias passados, propôs, à Assembleia da República, nada mais nada menos do que um debate sobre educação. Não é preciso imaginar para quê: para poder construir um dique da mais demagógica espécie da nefasta retórica propagandística.

Aqui, é que vemos que estamos mesmo em pleno “campeonato”: *“Portugal, depois de décadas e décadas de atraso, apresenta-se hoje – tomando como referência as competências demonstradas pelos nossos alunos em literacia de leitura, matemática e ciência – na faixa média dos países da OCDE, à frente de países como a Espanha ou a Itália, e em situação próxima de outros, como o Reino Unido, a Dinamarca ou a Alemanha.”*

Aqui, é que nos apercebemos finalmente que a “coisa” tem contornos homéricos, pois consegue destruir três mitos: o mito do facilitismo, o do fatalismo e o da falsa escolha entre uma escola para todos e uma escola de qualidade... Depois de arrasar os mitos, lá vem a velhinha promessa, que ainda gatinha nos seus primeiros passos: garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos. É obra. Vamos ter na história da educação em Portugal, com toda a certeza, o período pré-socrático, o socrático e o pós-socrático, logo a seguir ao pós-moderno...

4

A contestação a este triunfalismo por parte dos Sindicatos de Professores e da Blogosfera nacional sobre temas educativos

Logo no próprio dia da divulgação dos resultados, a FNE (Federação Nacional de Educação), pela voz de João Dias da Silva, afirmava: *“Os resultados demonstram uma melhoria no comportamento dos alunos, uma progressão no posicionamento de Portugal, em relação a outros países da OCDE, o que significa um esforço significativo feito pelos nossos professores, alunos e escolas, no sentido da melhoria dos conhecimentos e das competências”*. Mas afirma que o estudo tem “insuficiências” que todos “detectam”, nomeadamente: *“Analisa os alunos num único momento, numa única etapa, não avalia a qualidade do percurso escolar do aluno, porque se limita a um teste realizado por uma única vez”*.

A FENPROF tomou posição em 10 de Dezembro com um comunicado divulgado pelo seu Secretariado Nacional, com o título significativo de:

“Melhoria dos resultados aferidos pelo PISA são fruto do trabalho de professores e alunos, apesar das políticas educativas”. O texto começa por fazer uma desmontagem do discurso na A.R., feito nesse mesmo dia pelo P.M., salientando que *“segundo o Primeiro-Ministro, até a criação de 86 mega-agrupamentos, em 1 de Agosto de 2010, teria sido reconhecida como muito importante para que os resultados dos alunos, aferidos pelo PISA, tivessem melhorado em 2009!”* Depois de criticar o discurso da Ministra da Educação, o comunicado termina lembrando que os compromissos assumidos pelo governo português, a nível internacional, nomeadamente na Cimeira Iberoamericana de aumentar o investimento na Educação, acabarem por se traduzir, na prática, negativamente: *“já em 2011, Portugal vai reduzir as verbas para a Educação em 11,2%!”*

A blogosfera assumiu uma estratégica variedade de posições, mas predominaram as tácticas de suspeição sobre as análises feitas aos números apresentados: o *Ciberdúvidas* diz que apesar de haver alguns progressos, por exemplo em relação a 2000, onde éramos o 3º a contar do fim, agora somos o 27º num total de 75 países e economias, ou seja, *“no limite inferior da faixa da média dos países”*.

José Manuel Fernandes, num texto intitulado “O Estudo da OCDE e o futuro das nossas melhores escolas”, vai na mesma linha e escreve *“um pouco mais de honestidade intelectual e um pouco menos de fanfarras propagandística permitiriam não só constatar que Portugal continua abaixo da média”*; um pouco mais à frente, diz: *“Mais: ao ler as conclusões da OCDE para os diferentes sistemas de ensino terá de se reco-*

em Portugal não é possível, a não ser de forma muito marginal, no sistema público.” E remata: *“Mais: a OCDE indica que ‘é a combinação de autonomia e de uma responsabilização efectiva que parece produzir os melhores resultados’, o que contraria a norma portuguesa, onde a centralização napoleónica é dominante.”*

Em *O Insurgente*, João José Cardoso escreve: *“Agora como não chumbam estão no 10º ano e fazem testes Pisa com muitos melhores resultados.”* Mais à frente, porém, lança a estratégia da suspeição: *“Por coincidência a subida da média nacional nos testes Pisa resulta sobretudo da subida dos piores alunos, ou do truque de terem sido substituídos por outros, correspondendo aos que em 2006 estavam no 10º ano, bastando para isso que os alunos dos CEFs com 15 anos não tenham feito o teste.”*

E acabo com Paulo Guinote que, no seu comentário sobre “Pisa 2009 – É Mais Fácil Progredir Quando Se Parte De Muito Baixo”, escreve: *“São por certo boas notícias, mas as explicações que estão a ser dadas – na onda da propaganda mais básica – são enganadoras. Em especial as que remetem para medidas que não chegaram a ser verdadeiramente implementadas. Fica aqui a peça de apresentação da propaganda que, como todas as peças do género, sublinha os avanços, ignorando que o desempenho ainda é meramente sofrível.”*

E termina com um agradecimento a quem lhe enviou uma curiosa tabela, que não me eximo a reproduzir: *“Agradeço a quem me enviou este pormenor das amostras de alunos que fizeram os testes PISA 2006 e 2009 em Portugal. De um ano para o outro, aumentaram bastante*

Ano de escolaridade em que se encontravam os alunos que fizeram os testes do PISA em 2006 e 2009 (em percentagem).

	7º	8º	9º	10º	11º
2006	6,6	13,1	29,5	50,7	0,2
2009	2,3	9,0	27,9	60,4	0,4

Fontes: PISA DATA ANALYSIS MANUAL: SPSS® SECOND EDITION
OECD 2009, Pág. 31

PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Volume I
OECD 2010, Pág. 180

nhecer que, nalguns domínios, Portugal segue na direcção errada. O estudo indica, por exemplo, que os ‘sistemas que obtêm melhores resultados permitem às escolas escolherem os seus programas’, algo que

(10%), os que já estão no 10º ano. Podem dizer que é sinal do maior sucesso. Mas também se pode dizer que a selecção da amostra foi mais ... sei lá... atenta.”

5. A fundamentação teórica e a imposição das políticas neoliberais na área da educação em Portugal

Na sua notável conferência de 11 de Fevereiro, em Lisboa, Jurjo Torres Santomé desmontou a má fundamentação filosófica e pedagógica das teorias neoliberais sobre a educação e as suas respectivas políticas nesta área, bem como as imposições que estão a ser feitas por diversas instituições internacionais da área económica às políticas educativas dos diversos países.

Do ponto de vista filosófico, os discursos ideológicos da direita assentam nas ideologias do *individualismo*, do *psicologismo*, do *naturalismo* e do *inatismo*, partindo do princípio de que já existe *igualdade de oportunidades*, pelo que as diferenças quanto ao sucesso e ao rendimento escolares devem tão só ser explicadas por diferenças de inteligência ou de esforço pessoal (ver J. Torres Santomé, 2001, cap. V, pp. 164 e ss.). Aquilo que Torres Santomé chama *economização da política* está patente logo no capítulo primeiro da citada obra, intitulado “Um Mundo em Crises e Reestruturações”, de que cito um excerto: *“Este tipo de organismos mundialistas (o FMI, a OCDE, a OMC), com o apoio das grandes empresas multinacionais, são o verdadeiro cérebro das políticas neoliberais, até ao ponto de chegarem a construir todo um grande emaranhado de redes de força para lograr o consentimento da população às suas propostas. É o controlo dos recursos financeiros que têm nas suas mãos aquilo que lhes permite dirigir as linhas de pensamento da imensa maioria dos meios de comunicação de massas, o controlo das publicações de numerosas editoriais, exercer autoridade nos partidos políticos que estão no governo sobre a base de créditos e “doações” para as suas campanhas, influir notoriamente no trabalho de instituições de formação e inclusivamente instituições educativas, em especial as universidades, através da concessão de subvenções económicas para a promoção de determinadas linhas de investigação, etc. Em resumo, são os organismos económicos de carácter mundialista os que*

também financiam a construção de discursos de acordo com os seus interesses de privatizações e da exploração que, além do mais, divulgam com insistência e impertinência.”

(J. Torres Santomé, 2001, pág. 21). Por isso, não é para admirar que na sua mensagem enviada ao Embaixador de Portugal, a propósito dos resultados do PISA 2009, o Secretário-Geral da OCDE, Angel Gurría, tenha dado alguns “recados” aos nossos políticos, de que cito nomeadamente dois: *“Os alunos recebem indicações claras sobre como devem trabalhar para alcançarem os seus objectivos pessoais. Quanto a este aspecto, as avaliações nacionais no quarto, no sexto e no nono anos, recentemente introduzidas, constituem marcos importantes para Portugal”*. E, quase logo a seguir, *“Portugal melhorou significativamente a formação de professores. E o novo sistema de avaliação de professores e de escolas foi um passo importante para melhorar o nível de responsabilidade dos actores.”*

Já estão a ver onde o nosso Primeiro Ministro foi buscar a inspiração para a tal estória da avaliação de professores com efeitos retroactivos nos resultados do PISA, e o que a OCDE quer: avaliação sumativa externa em força dos alunos, para fomentar a concorrência e a competição individualista do seu trabalho nas escolas, “boa” formação de professores (aligeirada das extensas cargas curriculares de índole científica de antanho, como quer e impõe o Banco Mundial desde os anos 70 do século passado) e, claro, uma avaliação centralizada e burocrática dos docentes e das escolas. Também estão a ver onde as Ministras da Educação do XVII e XVIII governos constitucionais foram buscar a sua absorção ideológico-criativa...

Recorrendo a Boaventura de Sousa Santos para a continuação desta ilustração de Torres Santomé, cito: *“Em 1987, o relatório da OCDE sobre as universidades atribuía a estas dez funções principais: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de selecção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais*

les: igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social.” (remete esta citação para o próprio relatório de 1987 da OCDE, pp. 16 e ss.) E comentava Boaventura de Sousa Santos: *“Uma tal multiplicidade de funções não pode deixar de levantar a questão da compatibilidade entre elas. Aliás, a um nível mais básico, a contradição será entre algumas destas funções (nomeadamente aquelas que têm merecido mais atenção nos últimos anos) e a ideia de universidade fundada na investigação livre e desinteressada e na unidade do saber. Pode, no entanto, argumentar-se que esta contradição, mesmo que hoje exacerbada, existiu sempre, dado o carácter utópico e ucrónico da ideia de universidade (...). Já o mesmo se não pode dizer das contradições entre as diferentes funções que a universidade tem vindo a acumular nas últimas três décadas. Pela sua novidade e importância e pelas estratégias de ocultação e de compatibilização que suscitam, estas contradições constituem hoje o tema central da sociologia das universidades.”* (Boaventura Sousa Santos, 1994, pp. 164-165)

Se as questões se colocam deste modo a nível do Ensino Superior (e aqui apenas veio à baila a questão das universidades), já nos Ensinos Básico e Secundário o problema é o do modo como se poderão compatibilizar as pressões que se fazem quanto ao aumento do sucesso escolar e à diminuição do abandono com a questão dos exames nacionais e da qualidade da via alternativa, que são os Cursos Profissionais e que sendo indispensáveis para manter uma quantidade apreciável de alunos no sistema até aos 9 e, agora, até aos 12 anos de escolaridade obrigatória, não deixam de ser uma segunda escolha, ou uma opção à força, que é questionada por muito boa gente quanto à sua efectiva qualidade e qualificação. E quando, ainda sobre as questões práticas ou teórico-práticas dos Ensinos Básico e Secundário, em tempos de crise é que se vêem, por exemplo, como aparecem justificativos que nada justificam, de que poderíamos dar o exemplo para a excelente intenção de aligeirar a carga curricular dos alunos destes níveis de Ensino, que quase toda a gente reconhece que deve ser feita, traduzida em alterações curriculares da supressão da Área de Projecto (e do Estudo Acompanhado?), ou do par pedagógico em



Foto: Jorge Caria

Educação Visual, mas que têm por detrás claras e muito fortes pressões economicistas de cortes orçamentais como pano de fundo e que inevitavelmente terão consequências desastrosas no domínio do desemprego de dezenas de milhar de docentes, a partir de Setembro, se forem levadas por diante.

Continuando nas questões teóricas vejamos, agora, o contributo de Licínio Lima, na explicitação da mudança do enfoque das pedagogias a que temos assistido nas duas últimas décadas, por causa do papel de legitimação da economia, e não da pedagogia, das decisões políticas relativas à área da Educação: *“Assim se pode compreender a transição do lema pedagógico do ‘Aprender a Ser’ para o lema da ‘Aquisição de Competências para Competir’, bem como a mudança de modelos de políticas sociais e educativas e de concepções de Estado, a que farei seguidamente brevíssima referência.”* (Licínio Lima, 2008, pág. 18).

E continua: *“Mais do que corresponderem a políticas de educação precisas, ou mesmo efectivamente actualizadas em conformidade com as respectivas concepções educacionais, trata-se sobretudo de dois tópicos que são aqui tomados como símbolos, e como possíveis indicadores, da transição de ideais e de políticas*

de inspiração social-democrata, típicos de políticas sociais baseadas no conceito de Estado-Providência, para concepções políticas de feição neoliberal e neoconservadora, baseadas na reforma do Estado e no protagonismo do mercado e da iniciativa privada na educação.” (Ibidem, pág. 19)

Creio que agora já todos percebemos que o PISA está concebido segundo uma lógica de avaliação de inspiração neoliberal, avaliando competências para a competição, impulsionada pelo mercado, apenas se preocupando com as cargas curriculares que dizem respeito à literacia da leitura, matemática e ciências da natureza, fugindo como o diabo da cruz das ciências sociais, por causa do seu potencial perigoso de activar o espírito crítico e a contestação dos alunos perante as desigualdades sociais. E que conceber uma educação que defenda os valores democráticos da cidadania, da justiça e da igualdade, não só de acesso como também de sucesso educativo, possa ser considerado “subversivo” pelas ideologias neoliberais e neoconservadoras que vão sendo impostas pelos organismos mundiais de índole económica que, como um polvo, tudo parecem controlar.

Contudo, as coisas não têm de continuar a ser necessariamente assim...

Referências bibliográficas:

O que é o PISA? – foi elaborado com base no recurso aos sítios da OCDE, do Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação de Portugal e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”) do Brasil.

Os resultados do PISA 2009 – foram divulgados pelo ME, em 7 de Dezembro de 2010, através de um resumo em Português (*PISA 2009, apresentação*) e do próprio relatório *Pisa 2009 Results*, 5 volumes, em Inglês.

A Fundamentação... – foi feita com base em três textos fundamentais: (1) Jurjo Torres Santomé, *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata, 2001; Boaventura de Sousa Santos, *Pela Mão de Alice – O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto, Afrontamento, 1994; e Licínio Lima, *Políticas de Educação ao Longo da Vida: Sob o Signo da Modernização e da Competitividade*, em Norberto Ferreira da Cunha (coordenação), *Pedagogia e Educação em Portugal (Séculos XX e XXI)*, Vila Nova de Famalicão, Câmara Municipal, 2008 (o texto de Licínio Lima reporta-se a obras suas publicadas em 2005) ■

Conferência “O que mudar na Escola Pública” Sínteses da Sessão Especial



Confirmadas as principais linhas reivindicativas e lançadas novas pistas de intervenção

No passado dia 17 de Fevereiro, tal como estava agendado, realizou-se o debate sectorial (pré-escolar, 1º CEB, Especial e 2º, 3º CEB e Secundário) no plano da acção reivindicativa, entre os participantes nos dias 11 e 12 de Fevereiro na Conferência “O que mudar na Escola Pública?”.

Foi feita uma avaliação bastante positiva da Conferência, propondo-se que, em futuras iniciativas, se associem às comunicações necessariamente mais teóricas da responsabilidade dos convidados, depoimentos/relatos de experiências em curso nas escolas e agrupamentos.

Relativamente à possível reorganização dos ciclos de ensino, decorrente do prolongamento da escolaridade para 12 anos, não houve consenso quanto à sua eventual reorganização. Foi manifesta a preocupação dos participantes no debate sobre o efectivo sucesso das aprendizagens realizadas na escola e a sua articulação com o sucesso dos jovens, quer no prosseguimento de estudos, quer na sua integração na vida activa. Neste qua-

dro, discutiu-se o papel e a qualidade das ofertas de currículos alternativos e profissionalizantes nas escolas públicas, manifestando-se alguma apreensão quanto às expectativas criadas nos jovens que muitas vezes são frustradas.

Ainda no que se refere à reorganização curricular foi salientada a natural interligação do tema a outro sobre o qual existe actualmente pouca informação organizada: a formação inicial dos docentes. Para além da afirmação de alguns princípios já assumidos sobre a formação de professores, como é o caso da formação para os docentes de Educação e Ensino Especial, há alguma confusão com o que hoje se passa neste plano. Ficou o repto para reunir e organizar toda a informação sobre este tema com o objectivo de clarificar o(s) sistema(s) e modelo(s) de formação inicial em curso no país.

As preocupações sobre os horários de trabalho dos docentes e o respectivo conteúdo funcional atravessaram todos os debates sectoriais realizados, dando razão às posições sindicais assumidas junto do ministério da

Educação no sentido de exigir uma negociação séria sobre esta matéria. Importa recordar que, a actual equipa do ME, se esquivou, sistematicamente, a agendar tal negociação.

Outro tema que atravessou todos debates foi a preocupação sobre a precariedade de emprego e instabilidade que hoje se vive na escola portuguesa que começa a ter repercussões já no pagamento de salários (ou componentes específicas de salários) aos docentes – devido ao financiamento pelo POPH, nomeadamente nas escolas integradas nos TEIP.

A previsão do aumento de desemprego dos docentes actualmente contratados e a falta de horários para os docentes dos quadros foram outros aspectos que continuam agendados como aspectos a denunciar e a combater no plano reivindicativo.

No final de mais uma iniciativa do SPGL, esta mais no plano da reflexão sobre os vários aspectos que a escola portuguesa vive actualmente, concluímos, uma vez mais, que a reflexão não é inimiga da acção e vice-versa. Antes, reflexão e acção completam-se, também, na vida sindical! ■



Educação de Infância

Em sessão especial da Conferência “O que mudar na escola pública” os educadores de infância manifestam a sua preocupação em relação à falta de cumprimento da legislação sobre a educação de infância sendo

necessário e urgente uma mudança de atitude. Sendo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica, é tão necessário criar condições de trabalho para o exercício da função docente, como sentir o reconhecimento do trabalho desenvolvi-

do em prol quer da formação pessoal e social quer dos “alicerces” para o sucesso, num percurso educativo ao longo da vida.

Foram discutidas algumas temáticas consideradas bastante relevantes e pertinentes que resultaram em toma-

das de posição reivindicativa. No que diz respeito à **estrutura do sistema educativo**, defendeu-se:

- Um primeiro ciclo até aos 6 anos de idade, em que, nos 3 primeiros anos, seja assumido pelo Estado a existência de uma rede pública de creches, tutelada pelo Ministério da Educação. É fundamental dar resposta às necessidades das famílias que, devido ao elevado número de mulheres e homens trabalhadores, necessitam de espaços onde deixar os seus filhos, durante o seu horário de trabalho, e não os encontram com qualidade. Por outro lado, é primordial dar uma resposta educativa às crianças que seja simultaneamente facilitadora de um despiste precoce de situações e garantida pelo acompanhamento e supervisão pedagógica, de docentes qualificados, conforme o previsto na Lei;

- Que a partir dos 3 anos seja garantida a universalização de frequência da Educação Pré-escolar, sendo obrigatório a frequência do Jardim de Infância aos 5 anos e o ingresso no primeiro ciclo do ensino básico, com os 6 anos já completos. Deste modo, revoga-se a possibilidade de ingresso condicional a quem completa os seis anos entre Setembro e Dezembro. Para reforçar esta posição é importante não descuidar os estudos existentes que demonstram que a frequência de, pelo menos, dois anos de jardim de infância potencia melhores resultados no percurso das aprendizagens;

- Uma efectiva articulação entre ciclos de modo a promover uma interligação curricular e a assegurar uma sequencialidade positiva.

Quanto à **organização curricular** defendeu-se:

- O reforço da operacionalização das orientações curriculares para a educação pré-escolar e não um currículo nacional por forma a evitar uma “escolarização” precoce da criança, designadamente nos seus aspectos mais negativos como a selectividade e a uniformidade, de modo a preservar a identidade própria da educação de infância;

- Que a avaliação é um procedimento indispensável e transversal, por ser suporte da acção educativa. Por sua vez, a avaliação na educação de infância deverá ser formativa, factor essencial para a consolidação da qualidade educativa e do desenvolvimento da criança, contendo a perspectiva do individuo e da sua relação com o outro e o meio envolvente. O acto de participar na avaliação possibilita uma sólida formação de base para todos os cidadãos e mune-os de instrumentos para o sucesso educativo ao longo da vida.

Na formação inicial de professores deverá ser integrada a aquisição de competências para lidar com fenómenos sociais que se repercutem na escola. A formação contínua deverá orientar-se para as necessidades de formação identificadas pelos próprios docentes, tendo em conta as carências das escolas e do sistema.

No que diz respeito a **condições para o exercício da função docente** foi defendido:

- Que as funções docentes são as contempladas no ECD e no perfil geral e específico de desempenho profissional do educador de infância, não lhe podendo ser atribuídas funções de outros profissionais.

- Que o horário de trabalho e sua organização deverá ser de 22 horas

lectivas para a Educação Pré-Escolar e que o número de horas da componente não lectiva seja definido tendo em conta as de estabelecimento e de trabalho individual. Deverá haver uma distinção clara e séria entre tarefas lectivas e não lectivas de estabelecimento, contemplando estas últimas a formação contínua, as reuniões e o atendimento aos encarregados de educação.

- É de capital importância a aplicação do calendário escolar do Ensino Básico à Educação Pré-Escolar contextualizado pela organização escolar existente (agrupamentos) em que se exige uma verdadeira articulação entre sectores de educação e ensino, no quadro de uma efectiva sequencialidade entre os vários departamentos. Pese embora ter sido contemplado, neste ano lectivo, por momentos de pausa lectiva, destinados à avaliação ou planificação, estes carecem ainda do usufruto por parte de alguns educadores de infância.

Ainda nas **condições de trabalho** defendemos:

- A redução de alunos por turma de modo a não ultrapassar, no Jardim de infância, os 19 alunos por docente. No caso de crianças com 3 anos a turma será de 10. Se a turma for de idades heterogéneas e dele fizer parte um grupo de 10 crianças de 3 anos deverá ter mais um educador.

- A colocação de um auxiliar por cada sala de actividades e a necessidade dos estabelecimentos serem dotados de outros profissionais que garantam não só saúde, higiene e segurança dos docentes e discentes bem como de apoio à actividade educativa como psicólogos, terapeutas ou técnicos de serviço social. ■



1º Ciclo do Ensino Básico

O 1º ciclo do Ensino Básico continua a confrontar-se com inúmeros problemas: horários sobrecarregados, tarefas burocráticas e administrativas, falta de docentes para apoio e substituição, falta de auxiliares, demasiadas exigências para a componente não lectiva de estabe-

lecimento.

Há muito que o SPGL vem fazendo propostas no sentido de alterar as políticas educativas no que concerne a este ciclo de ensino. O Ministério da Educação tem ignorado estas propostas. No entanto, hoje, elas fazem ainda mais sentido e por isso continuarão a ser o centro das nossas rei-

vindicações.

Porque defendemos uma escola pública de qualidade continuamos a exigir:

- a redução da componente lectiva;

- que o apoio ao estudo não seja assegurado pelos docentes titulares de turma, uma vez que acresce tempo lectivo ao horário, verificando-se na

prática o exercício de 27 horas lectivas, o que não corresponde às 25 horas estabelecidas no ECD;

- que as tarefas administrativas sejam realizadas por trabalhadores não docentes do agrupamento;
- a colocação de docentes de apoio em função das necessidades de cada escola identificadas nos conselhos pedagógicos;
- a colocação de mais assistentes operacionais;
- a definição legal de critérios na distribuição de serviço docente bem como na colocação dos professores/

as nas diversas escolas do agrupamento;

- a implementação de equipas educativas;
- a suspensão deste modelo de avaliação, burocrático, penalizador, competitivo e contrário à lógica do trabalho em cooperação e partilha;
- a alteração do modelo das actividades de enriquecimento curricular, sendo que estas devem decorrer sempre após o horário lectivo curricular e possuir um carácter eminentemente lúdico.

As reformas não podem ser benéficas

quando o único intuito é o economicista. A Educação, nomeadamente ao nível das primeiras aprendizagens, não pode compadecer-se com falta de recursos: humanos, técnicos, materiais nem com o encerramento de escolas. É um número de ilusionismo fazer crer que se aposta na Educação, quando a estratégia é a dos cortes e da regressão. A qualidade da escola pública também se mede pelo respeito dos direitos das pessoas que nela trabalham. ■



Educação Especial

Ser pragmático é ter respostas complexas para problemas complexos, conforme David Rodrigues,¹ e porque só existe uma Educação, admitir uma regular e outra especial é um erro,² dizia Luis Miranda Correia, o sector de Ensino Especial optou por reflectir nos problemas que considerou mais relevantes para os docentes deste sector.

Assim, **considerou o sector que:**

- . A resposta à organização do sistema educativo, em relação à Educação Especial, deve ser encontrada no âmbito do agrupamento, explicitado claramente no âmbito do seu Projecto Educativo e consequente Plano Anual ou Plurianual de Actividades, assim como com a clarificação das funções dos docentes no seu Regulamento Interno e Regimento Interno do Núcleo/Serviço/Departamento de Educação Especial;
- . A reorganização das respostas educativas, decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória, poderá e deverá ser solucionada com o aumento de docentes de educação especial, com a colocação de técnicos (terapeutas de fala e ocupacionais, psicólogos, assistentes operacionais);
- . Defendemos instrumentos de avaliação pedagógica para a elegibilidade dos alunos

O horário de trabalho do docente de EE, suas componentes e respectivos conteúdos estão definidos no Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho com as alterações dadas pelo Despacho nº 13856/05, de 13 de Maio (ponto 12)

Em relação à **habilitação para a Educação e Ensino Especial** com as implicações do Processo de Bolonha parece-nos que toda a argumentação possível deverá ter como premissa a Inclusão e para que serve a Educação Especial.

Assim,

- . Está adquirido e legislado que a habilitação para a docência de qualquer ciclo de ensino, incluindo o pré-escolar, deverá ser o 2º Ciclo de Estudos;
- . As disciplinas de Necessidades Educativas Especiais na formação inicial deverão ser áreas fundamentais, tão “nobres” como as de Pedagogia, reflectindo-se nas unidades de crédito que lhe serão atribuídas;
- . Em relação aos concursos defendemos a Intervenção Precoce como um grupo de recrutamento;
- . A saída do Departamento de Expressões é essencial para a assunção da identidade da Educação Especial;
- . A habilitação para a Educação Especial deverá ser adquirida após 3 anos de serviço docente. Fundamentamos esta proposta na necessidade

de conhecer o funcionamento da escola como organização e de conhecer as especificidades de cada ciclo de ensino; Por outro lado, conforme a Professora Manuela Esteves, *segundo os melhores estudos na matéria, os professores passam em média três anos na primeira fase do ciclo de carreira profissional – uma fase de exploração, de sobrevivência ou de descoberta, como costuma ser designada*³.

- . A aquisição da habilitação para a Educação Especial decorrerá como a actual “pós-graduação” com a duração de um ano lectivo;
- . Ponderamos ainda, e foi já argumentado pelo grupo negociador da FENPROF, que o tempo de serviço prestado antes da aquisição da especialização seja majorado em 0,5 valores e o tempo de serviço prestado após a aquisição da especialização seja majorado em 1 valor. ■

¹ Intervenção de David Rodrigues na Conferência “O que mudar na Escola Pública”, 19 Fevereiro 2010

² Revista Escola Informação nº 129, Junho 1997

³ Em Fevereiro de 2010



Será a democracia possível no mundo islâmico?

Joaquim Jorge Veigunha

Desde os atentados às Torres Gémeas de Nova Iorque, o debate sobre o mundo islâmico tem-se centrado na questão da sua compatibilidade com o mundo moderno e, mais especificamente, com a democracia. Os apologistas do “choque das civilizações”, expressão do politólogo norte-americano Samuel Huntington, que escreveu, em 1996, *The clash of civilizations or the remaking of world order*, ensaio que ressuscitou das cinzas após o 11 de Setembro de 2001, argumentam que não. A tese central do ensaio é que no mundo islâmico, ao contrário do que aconteceu no mundo judaico-cristão, a esfera religiosa não se separou da esfera

política, o que teve como principal consequência o predomínio da teologia sobre a política e, conseqüentemente, uma cultura que rejeita congenitamente a democracia.

Esta tese foi desmentida pela vaga revolucionária que recentemente levou à queda de Ben Ali e Hosni Mubarak na Tunísia e no Egito, as duas ditaduras laicas do mundo árabe-muçulmano. É importante, porém, fazer uma breve retrospectiva histórica para que possamos avaliar criticamente o que está a acontecer actualmente. De um modo geral, poderemos dizer que o que tem caracterizado uma parte deste mundo até tempos muito recentes é o antagonismo entre um Estado laico nacionalista – que assumiu formas autoritárias ditatoriais que o distinguem,

porém, das monarquias hereditárias do Golfo Pérsico – e o islamismo político que, desde a guerra do Afeganistão, não tem cessado de crescer.

O ‘socialismo árabe’ de Nasser

Esta disputa ideológica e política desencadeia-se na época de Nasser, que derruba através de um golpe militar a monarquia egípcia de Faruk em 1952, instituindo um regime que se autodesignou ‘socialismo árabe’ pelo programa que tentou realizar: propriedade estatal dos principais meios de produção, reforma agrária, com a eliminação dos latifúndios e a repartição das terras pelos camponeses

e políticas de redistribuição do rendimento. No entanto, o regime nasseriano pode ser considerado uma espécie de 'revolução passiva', para utilizar a expressão de Gramsci, já que resulta mais de um processo de implantação estatal das reformas sociais do que de uma revolução política de tipo radical jacobino centrada na mobilização de massas. O seu contraponto foi a Irmandade Muçulmana, fundada por Hassan al-Banna, em 1928, mas que teve em Sayid Qutb a sua principal figura de referência após a morte do seu fundador. Influenciado pelo islamita paquistanês Abu Ala Maududi, Qutb defende um Estado islâmico em que a soberania política se exerce em nome de Deus e a lei universalmente aplicável é a *sharia*. O ideólogo da Irmandade muçulmana seria executado pelo regime de Nasser e a sua organização ilegalizada. O contrário aconteceu com os partidários de Maududi no Paquistão. Estes inspiraram o golpe de Estado militar de Zia ul-Haq, que, em Julho de 1977, derrubou Ali-Bhuto, que seria executado, e conduziu à islamização da sociedade, fenómeno que deixou fortes raízes no Paquistão, apesar do recente restabelecimento de uma débil e instável liberal democracia. Com a morte de Nasser, morreu também o 'socialismo' árabe. O seu sucessor, Anuar al Sadate, apostou na liberalização económica, mas não na democratização política. O mesmo aconteceu com Hosni Mubarak, o que teve como principal consequência o aumento das desigualdades económicas e sociais, acompanhado por uma explosão demográfica e por um fraco crescimento económico. Este fenómeno, que também marcou a Tunísia de Ben Ali, gerou elevadas taxas de desemprego a que, mais recentemente, não escaparam os jovens licenciados. A Irmandade Muçulmana e os grupos islamitas de outras nações do mundo árabe-muçulmano constituíram até há pouco tempo o contraponto das fracturas e desigualdades sociais crescentes, assumindo funções sociais que um Estado laico cada vez mais separado da população se tornou incapaz de desempenhar: criação de sociedades comerciais e industriais que vendem os seus produtos a preços competitivos; fundação de hospitais, dispensários e escolas islâmicas; promoção de organizações de ajuda e de apoio social;

concessão de subsídios aos comerciantes em dificuldades e aos jovens estudantes para a compra de casa, etc.

A crise das ditaduras laicas e militares

A crise dos regimes laicos militaristas é uma evidência que não pode ser negada. Expoente máximo desta crise foi a Argélia dos finais dos anos 80 e dos princípios dos anos 90, em que a Frente Islâmica de Salvação (FIS), fundada por um antigo partidário da Frente de Libertação Nacional (FLN), o partido governante desde a independência, venceu as eleições legislativas de Dezembro de 1991 com 42,27% dos sufrágios. No entanto, o Alto Conselho de Estado argelino anulou os resultados eleitorais da FIS nestas eleições, bem como nas eleições regionais de 12 de Junho de 1990, onde os islamitas obtiveram 54,25% dos sufrágios. O resultado foi uma guerra civil que fez centenas de milhares de vítimas e incontáveis atrocidades. Repare-se que a tentativa de democratização política na Argélia, iniciada pela nova lei eleitoral de 2 de Abril de 1991, mas que teve a sua origem nos motins de Outubro de 1988, abriu uma autêntica caixa de Pandora, que acabou por restabelecer o domínio dos militares e por abolir o pluralismo político. A 'vaga revolucionária' que se iniciou na Tunísia e se alastrou ao Egipto e a outros países islâmicos em que se multiplicam os chamados 'dias de raiva', deve ser interpretada segundo estes pressupostos históricos, embora se devam destacar fenómenos inéditos que ultrapassam o tradicional conflito entre as ditaduras militaristas laicas e os islamitas, herdado da época de Nasser. Até tempos recentes, estas 'legitimavam-se' perante o Ocidente e uma parte da população autóctone com o argumento de que a sua queda abriria a porta a um regime islâmico centrado na *sharia*. No entanto, este argumento perdeu toda a sua validade, já que no Egipto e na Tunísia a reivindicação central é tanto a exigência da democracia, do fim das detenções arbitrarias e da tortura, como de melhores condições de vida para todos, com particular destaque para a revolta dos jovens que já não são em grande parte os camponeses iletrados da época de Nasser, mas pessoas desaproveitadas

com formação universitária, como o jovem tunisino vendedor ambulante que se imolou pelo fogo. No presente, o fundamentalismo islamita foi completamente ultrapassado e a própria Irmandade Muçulmana dá sinais de que está a preparar-se para se tornar uma organização aparentada com as democracias cristãs do Ocidente. No entanto, esta postura pode ser apenas uma inflexão táctica. A democracia política no mundo árabe e muçulmano é possível, mas terá que ser uma democracia com dimensão social que contribua efectivamente para a diminuição das desigualdades, para o emprego dos jovens e a melhoria das condições de existência de todos. Caso contrário, ressurgirá em força o islamismo político com a sua intolerância relativamente ao Estado laico democrático, acusado de não ter conseguido dar uma resposta adequada ao agravamento das desigualdades económicas e sociais. Por enquanto, os islamitas jogam com o tempo: quanto mais adiado for o restabelecimento da democracia, mais favorecidas serão as correntes aberrantemente teocráticas. Crítico do minimalismo social e económico da actual liberal democracia, o islamita tunisino Rachid Ghanuchi, dirigente do partido En Nahda, proibido durante o regime de Ben Ali, em entrevista ao jornal *Le Temps* de 6 de Fevereiro de 2011, lança um desafio: "A laicidade pretende que estamos ligados às coisas deste mundo cá de baixo e apela a um desenvolvimento económico e da equidade que não tem em conta a religião." Da resposta laica a este desafio dependerá o futuro da democracia política no mundo árabe e muçulmano. ■



Escola Intercultural

Num mundo multicultural em permanente mudança

Com a responsabilização colectiva de todos, e não apenas de cada um individualmente, através da criação de associações e de redes, tudo é possível. Esta uma das mensagens de optimismo da Conferência sobre a Escola Intercultural, que decorreu ao longo de dois dias – 18 e 19 de Fevereiro – no Instituto Goethe, com a presença de mais de uma centena de participantes. Uma iniciativa que se insere no projecto “Interação, Diversidade e Tolerância”, que conta nomeadamente com a participação do SPGL. E de que aqui damos breves flashes.

Oponto de partida do encontro – como referido por Joachim Bernauer, do Instituto Goethe, uma das organizações promotoras da iniciativa – é a realidade multicultural das nossas sociedades, e em particular das escolas. Uma realidade positiva que se afirma, entretanto, num contexto difícil, marcado, por exemplo, pelos discursos políticos racistas da extrema direita, na Alemanha ou na Holanda, pela invocação do “fantasma do Islão”, ou pela expulsão de comunidades ciganas de França.

As dimensões sociais e políticas da interculturalidade - e os próprios debates e ambiguidades em torno do conceito - reflectem-se necessariamente na escola. Que, entretanto - como vários projectos apresentados na Conferência comprovam - pode afirmar-se (apesar de dificuldades e contradições) como um espaço gerador de oportunidades, de combate aos estereótipos e de comunicação intercultural, numa perspectiva de cultura como um processo dinâmico, como referido por Christian Ernest (Associação Zeipfeil, Alemanha).

Kuno Rinke, da revista alemã “Apre-

ndizagem Política”, defendeu que “a aprendizagem deve ser focada no sujeito”, evitando assim os estereótipos, a separação entre nós e os outros. Os alunos não devem ser reduzidos à sua condição de imigrantes – “quais são as prateleiras por que nos dividem, em que gavetas somos colocados?” – pois todos nós “vivemos muitos mundos” e o mais importante é ter em conta o que nos une.

Um mundo multicultural e em permanente mudança

Em Málaga, Andaluzia, a presença de



FOTO: SPGL - Paulo Machado

múltiplas culturas registou nas duas últimas décadas um incremento sensível. Em Cáceres, 27% da população é hoje de origem marroquina. São exemplos concretos que necessariamente implicam novas abordagens, uma adaptação da escola a realidades diversas e em permanente mudança.

As respostas ensaiadas pelas escolas para responder a esta realidade em que, como referido por Maria Ángeles Nieto, os alunos crescem no grupo de iguais e nas redes reais e virtuais, são

pleno e um plano de reforço de orientação e apoio.

Este plano de apoio – de participação voluntária – inclui acompanhamento escolar e oficinas de teatro, artes marciais, música.

Quando a polícia vem buscar crianças à escola

Escola multicultural é também escola solidária e defensora dos direitos humanos. É nessa perspectiva que, em

de considerar a imigração como um perigo.

Ao arrepio destas políticas, há quem se mobilize pelas crianças (apesar das tentativas de criminalização da solidariedade). A Rede conseguiu que muitas crianças regressassem à escola e os seus pais obtivessem finalmente documentos para a legalização da sua situação.

Daí a perspectiva optimista de Dominique Giannotti, que frisou que cabe à sociedade civil reagir colectivamente, num processo de reacções em cadeia. Uma responsabilidade que é de todos. Por força da unidade, através de associações, de redes – defendeu – “tudo é possível”.

Conhecer a cultura dos outros

“Para fazer da interculturalidade uma coisa real é preciso conhecer a cultura dos outros”. Um princípio defendido por Francine Bouvet (Collège Gabriel Havez, França), numa intervenção em que falou de aulas para alunos sem conhecimentos prévios da língua francesa. O que envolve fornecer às crianças imigrantes ferramentas que lhes permitam integrar-se com êxito. Por exemplo: contando, em francês, contos dos seus países. Ou ainda, através da música, do desporto, das artes plásticas. E ainda, com as crianças francófonas, facultar intercâmbios que lhes permitam conhecer as realidades dos países de onde provêm as crianças imigrantes. A ideia da importância do conhecimento de outras culturas está também presente num projecto desenvolvido por alunos e professores de uma escola de Brasov, na Roménia – a construção de um calendário multicultural. No calendário é dedicada uma página dupla aos feriados característicos, bem como aos símbolos, monumentos e personalidades relevantes de cada uma das minorias (no caso da Roménia, não se trata de imigração, mas de minorias que historicamente partilham diferentes regiões do país).

O formal e o não-formal, com a arte de permeio

A ONG Baraka, sediada em Bucareste, Roménia, tem como objectivo apoiar o



FOTO: SPGL - Paulo Machado

particularmente interessantes.

Nas escolas secundárias de Valle del Guadalhorce, em Málaga, aposta-se, simultaneamente, em projectos de interculturalidade em que a questão linguística é trabalhada, em planos de acção tutorial, com adaptações curriculares e diversidade de orientações vocacional e profissional e, ainda, nos mediadores, como forma de “educação entre iguais”. Os mediadores têm aqui papéis múltiplos, nomeadamente ajudando a solucionar conflitos, numa perspectiva do “conflito como algo que deve ser abordado como uma experiência e aprendizagem”.

Em Cáceres, o I.E.S San Martín – num contexto de precariedade económica, matrículas irregulares, desconhecimento da língua castelhana, absentismo, competências curriculares diversas – recorreu-se a um sistema compensatório que, nomeadamente, integra um plano de melhoria diversificado e am-

França, foi criada a Rede Educação sem Fronteiras (RESF), com base na fusão de diversos colectivos e movimentos sindicais.

A escola é o local de onde parte o movimento de solidariedade, contra a expulsão de crianças (de pais sem documentos) da escolaridade. Em causa estão situações em que a polícia chega mesmo a ir buscar crianças à escola, por os seus pais estarem indocumentados (mesmo que trabalhem em França há 10 anos, por exemplo).

É contra esta política que os professores se vêm a mobilizar. Pelo direito universal das crianças à escola e pela sua dignidade. Fundamento incontornável do diálogo inter-cultural.

A RESF contesta o carácter utilitarista e securitário das políticas migratórias da União Europeia e denuncia a violação sistemática dos direitos humanos, os retrocessos nos direitos de asilo e agrupamento familiar, a lógica oficial



FOTO: SPGL - Paulo Machado

desenvolvimento de organizações dos direitos humanos através de um trabalho no âmbito da educação e da cultura. Nessa perspectiva implementou, nomeadamente, uma campanha para o ensino dos direitos humanos entre alunos das escolas de Bucareste, recorrendo a metodologias alternativas e interactivas, que incluíam o recurso ao teatro do oprimido. Trabalho que assenta na ideia de que, num mundo muito complexo como o nosso, a educação formal deverá ser complementada por iniciativas educativas não formais. Cujas fronteiras, na verdade – e como as múltiplas experiências e projectos desenvolvidos nas escolas atestam – estão longe de ser estanques.

Dentro de uma mesma lógica de iniciativas educativas não formais, Gisella Mendoza, do Grupo de Teatro do Oprimido, de Lisboa, falou do projecto desenvolvido entre 2007 e 2008 em contexto escolar (estiveram presentes, na Conferência, alunos da EB 2, 3 Almeida Garrett, Amadora). Sublinhando a importância da arte como factor de transformação social, destacou dimensões importantes do Teatro do Oprimido – conhecer a realidade social, reflectir sobre os problemas, apresentar

soluções. O que naturalmente implica auto-reflexão e pesquisa para o aprofundamento das questões que emergem.

A dupla função da escola

A escola tem uma dupla função – afirmou Sílvia Baptista, do Agrupamento de Escolas de Sacavém e Prior Velho – como centro de promoção do sucesso educativo e instituição promotora de desenvolvimento comunitário.

Foi esta dupla função que ficou bem patente. Quer na explanação do projecto educativo do Agrupamento, como projecto multicultural (em que se interligam educação intercultural, igualdade educativa e ambiente educativo). Quer na apresentação, pelo animador Luís Semedo, do projecto Educ'ARTE, implementado na EB 2, 3 Bartolomeu Dias do mesmo Agrupamento, e que assenta na filosofia da educação pela arte. Quer ainda na emocionada informação de Susana Gomes, sobre a recente criação, por antigos alunos desta escola, da Associação de Jovens Estrela do Bairro, na Quinta do Mocho. Uma associação que desde já se prepara para implementar um projecto intercultural.

Numa mesma perspectiva de inclusão, com recurso à arte, se situam outros projectos e iniciativas, nomeadamente o Cinarte (Centro de Inclusão e Arte) do Seixal. Que encara a escola como um espaço em que professores e alunos podem assumir uma atitude criativa e interventora sobre a comunidade.

Lisboa intercultural

Uma breve descrição do que foi o rally intercultural de alunos encerrou os trabalhos da Conferência. Uma descoberta de Lisboa na sua realidade intercultural. De Belém à Amadora, passando pelo Martim Moniz. Da história colonial portuguesa à migração histórica e actual do país. Uma viagem do centro para a periferia. Em que se reforça a consciência, como referiu Sónia Borges (historiadora, Amadora), de que “todos fazemos parte do processo histórico”.

Concluído este passo, o projecto “Interação, Diversidade e Tolerância” irá continuar. A próxima iniciativa está prevista para 4 e 7 de Maio. E muito ficou por debater e aprofundar. ■

Profissionais em Bibliotecas Escolares – Q. B.?



Maria José Vitorino
Professora bibliotecária

Antigamente, os livros de cozinha traziam muitas receitas que começavam por indicar os ingredientes, e, depois das matérias essenciais, lá vinham os temperos, sempre sem indicações muito precisas, nem gramas nem decilitros, usava-se a famosa expressão q. b., significando “quanto baste”, o mesmo é dizer: a olho!

Uma metáfora do que aconteceu recentemente com as bibliotecas escolares. Num país que ainda há 50 anos não tinha escolaridade obrigatória de 4 anos², em 1974 apresentava mais de 30% de analfabetos, e que em 2001 ainda não conseguira reduzir este valor para menos de 9% (dados do INE), não admira que as bibliotecas escolares só

no fim do séc. XX tenham sido objecto de políticas públicas³.

Desde 1996 que o investimento tem sido crescente, e significativo: tanto o do Estado (ver gráficos das estatísticas recentemente divulgadas pela PORDATA), como o das escolas, das parcerias da Rede de Bibliotecas Escolares e dos profissionais, docentes e não docentes, que em cada comunidade educativa se têm empenhado, trabalhando, fazendo formação, desenvolvendo projectos, avaliando e reformulando, servindo inclusive de apoio a outros projectos e programas (PNL, PTE). Nas escolas/agrupamentos e nas bibliotecas municipais⁴, onde muitas vezes bibliotecários e outros técnicos representam um apoio inestimável neste combate pela literacia, a cultura e a autonomia das aprendizagens em todos os níveis de ensino e em todas as regiões de Portugal Continental. Os recursos humanos são essenciais

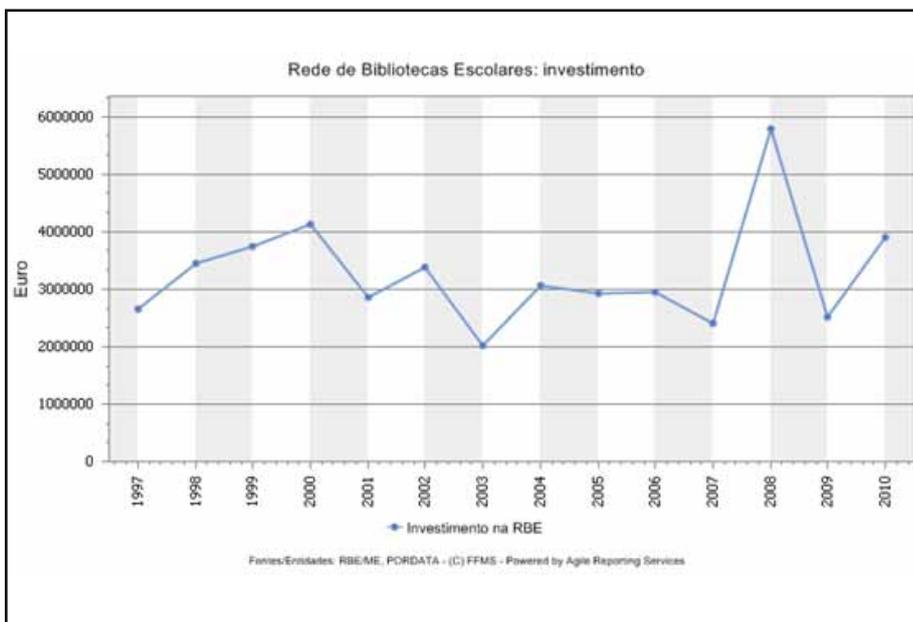
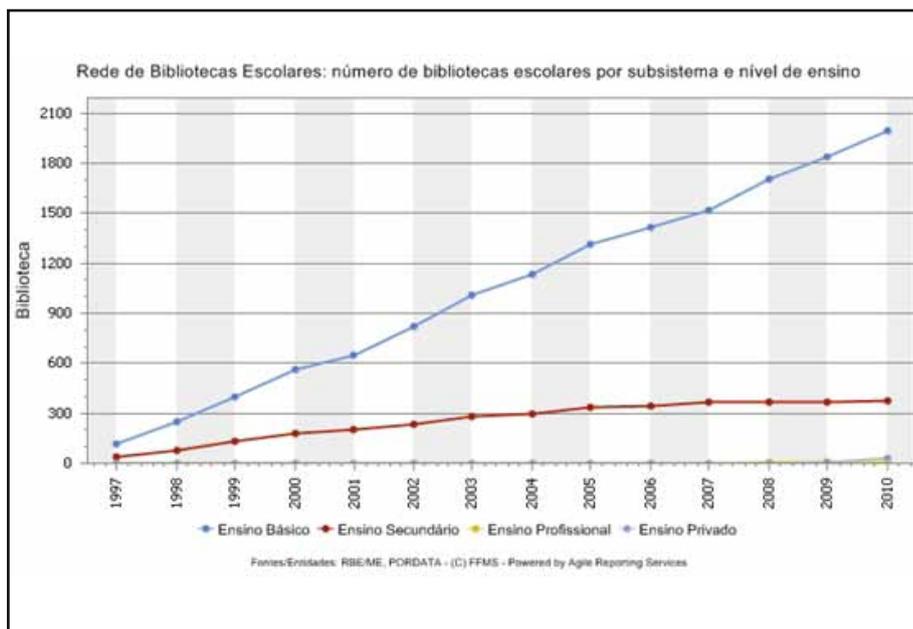
nas estruturas de conhecimento, como até a web nos lembra diariamente – e assim em 2009 a publicação da Portaria N.º 756/2009, de 14 de Julho, veio abrir um caminho de estabilidade, embora relativa, e de reconhecimento do valor da qualificação e da dedicação de professores a funções de professor bibliotecário⁵. A mesma portaria reconhecia a necessidade de equipas (sem no entanto consignar créditos horários nem lugares de assistentes para tal) e a figura do coordenador interconcelhio da Rede de Bibliotecas Escolares, em número sujeito a actualização regular (escassas dezenas). Mais de 1500 docentes foram afectos por procedimento concursal às funções de professor bibliotecário, a tempo inteiro ou, por opção própria, com a leccionação de uma turma ou de 5 horas de apoio. Muitos não detinham, no entanto, as qualificações ideais e, talvez por isso, acorreram a cursos universitários de

especialização, bem como a formação contínua intensa, à semelhança do que desde 1996 têm feito numerosos docentes e não docentes.

Em 2010, nova portaria⁶, coincidente com medidas de reorganização da rede escolar pública (novos agrupamentos), reduz o contingente autorizado de professores bibliotecários. A Rede continua a expandir-se, com novas escolas integradas, e os novos edifícios escolares – desde os Centros Escolares erguidos pelas autarquias às requalificações feitas pela Parque Escolar – ampliam os espaços e equipamentos dedicados às bibliotecas. Documentos oficiais de diversos tipos não cessam de requerer respostas educativas que exigem serviços de biblioteca permanentes, activos e de qualidade, apoiando todo o currículo e muito em particular a promoção da leitura e de literacia. Por outro lado, surgem também indicadores de tendências para retomar uma visão de escola como soma de salas de aula, e de práticas pedagógicas valorizando os manuais (electrónicos ou não) e um ensino centrado no professor consumidor de conteúdos pré-preparados.

Menos de dois anos passados sobre a portaria de 2009, medida que foi saudada a nível nacional e também internacional, e depois de não ter conseguido contemplar cabalmente a avaliação de funções não lectivas neste caso (ao contrário do que se deliberou, por exemplo, para os coordenadores dos CNOS, também sem componente lectiva), eis que o Governo, em tempos de severos constrangimentos financeiros, recua e reduz o tempo que cada professor bibliotecário dispõe para desenvolver tais serviços: com a obrigatoriedade universal de leccionação de uma turma⁷, além de reduzir o número de docentes das escolas, dificulta na prática a adequação da gestão a cada escola/agrupamento e, sobretudo, descredibiliza o investimento que vem sendo feito por parte dos profissionais.

Depois da redução drástica de pessoal não docente ocorrida nos últimos anos, que obriga assistentes com muitas horas de formação e anos de experiência a “circularem” por outras funções, esta medida “cega” contraria as indicações que até aqui se tinham recolhido, inclusive as que constam de conclusões



de avaliação externa da RBE publicada em 2009.

Tais decisões são preocupantes, não apenas do ponto de vista dos profissionais, que sentem piorar as suas condições de trabalho, mas também pelos efeitos que terão para cada aluno(a).

Que importa esta escassez de recursos humanos nas bibliotecas de tantos metros quadrados, assim disponíveis para mil e um outros fins? Q. b.... se faltar algum tempero, poderemos sempre recorrer aos prestativos conteúdos impressos e digitais que editoras e outros fornecedores irão colocando à disposição, de quem pague, de quem confie, de quem não sinta a falta de bibliotecas para todos, por conformismo, cálculo

lo ideológico, visão conservadora, ou simples incultura.

Como escrevia Camões, “Quem não sabe Arte / Não a estima.”⁸

¹ Cartaz promocional RBE 2009

² Foi estabelecida a 4ª classe obrigatória para rapazes em 1956, e para raparigas em 1961.

³ O Programa RBE foi criado em 1996, pelos Ministérios da Educação e da Cultura

⁴ SABE – Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares, nos termos do Acordo de Cooperação RBE

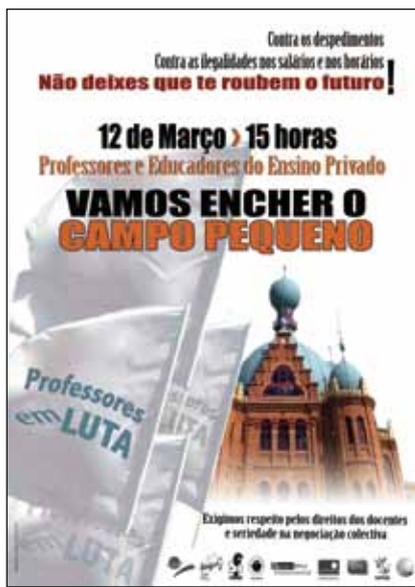
⁵ Não se aborda aqui a questão de outros modelos, como os que promovem o acesso de bibliotecários não docentes a funções similares, pois no nosso País ainda são escassos os exemplos desta alternativa, opção de algumas escolas privadas.

⁶ Portaria N.º 558/2010, de 22 de Julho

⁷ Portaria N.º 76/2011, de 15 de Fevereiro

⁸ Lusíadas, Canto V

Docentes do Privado ao Campo Pequeno



Os docentes do Ensino Particular e Cooperativo, Ensino Profissional Particular, IPSS e Misericórdias irão juntar-se aos seus colegas do ensino público no próximo dia 12 de Março no Campo Pequeno, manifestando também o seu descontentamento, indignação e protesto contra:

- Os despedimentos e as ilegalidades, nomeadamente alterações nos horários e reduções salariais, impostas pelas entidades patronais do ensino privado;
- A crescente precariedade e instabilidade;
- A proposta da AEEP do aumento da duração da carreira no EPC com a existência de dois constrangimentos, que na prática impedem que cerca de 70% dos docentes cheguem ao topo;
- A proposta de congelamento das progressões na carreira;
- Aumento salarial de 0% para 2010 e 2011;
- Os recibos verdes ilegais existentes neste sector de ensino;
- O recurso sistemático aos estágios profissionais, utilizando “mão-de-obra barata”, como forma de substituição de um contrato de trabalho;
- A eliminação do par pedagógico na

Educação Visual e Tecnológica;
 - O fim da Área de Projecto;
 - O fim, na prática, do Estudo Acompanhado e do Desporto Escolar.
 Assim, todos juntos, no dia 12 de Março, vamos encher o Campo Pequeno e sair à rua, pela defesa dos nossos direitos, por um justo financiamento da Educação e por um ensino de qualidade. ■

A.C.T. dá razão ao SPGL

Durante a greve dos docentes da Escola Profissional de Setúbal, ocorrida no passado mês de Julho de 2010, a Direcção daquele estabelecimento de ensino, em total desobediência à lei, decidiu substituir um dos docentes em greve por dois professores do exterior.

O SPGL, de imediato, através de dois dirigentes sindicais, docentes naquela escola, apresentou uma denúncia à Unidade Local de Setúbal da Autoridade para as Condições de Trabalho (ACT).

Vem agora aquele organismo dar-nos razão, e informar que procedeu à elaboração de Participação Crime remetida ao Senhor Procurador da República junto do Tribunal Judicial da Comarca de Setúbal, assim como ao levantamento do respectivo Auto de Notícia.

Perante esta correcta decisão da ACT, o SPGL irá constituir-se como assistente do Processo.

Vale a pena lutar. Mesmo nas condições adversas, a luta pode reverter situações de ilegalidade. Não podemos abdicar da defesa dos nossos direitos! ■

SPGL denuncia ilegalidades

O SPGL, preocupado com a actual situação dos docentes a exercerem funções em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associa-

ção, decidiu pedir uma acção inspectiva aos referidos estabelecimentos, através das unidades locais da Autoridade para as Condições de Trabalho (ACT), de acordo com a localização de cada um.

O SPGL fundamentou o seu pedido no seguinte:

Após a publicação da Portaria 1324-A/2010, (que estabeleceu as novas regras de financiamento das escolas particulares com contrato de associação), as entidades patronais destes estabelecimentos começaram a agir de forma persecutória para com os docentes, procedendo à diminuição de retribuições, à alteração dos horários de trabalho, à alteração das condições dos contratos de trabalho, sem qualquer respeito pelos direitos e garantias daqueles docentes, expressos no contrato colectivo do sector e mesmo no código de trabalho.

Por outro lado, não houve qualquer alteração curricular que determinasse a alteração de horários ou reajustamentos nas disciplinas. De facto, essa reformulação está apenas a ser prevista pelo Ministério da Educação para o ano lectivo 2011/2012. Assim como o número de alunos se manteve e, consequentemente, o número de turmas, necessitando obviamente dos professores para darem continuidade ao ano lectivo.

O SPGL solicitou, ainda, que lhe seja prestada toda a informação sobre as diligências tomadas no sentido de ser reposta a legalidade.

É nosso dever, enquanto Associação Sindical, a denúncia destas situações, em virtude de termos constatado que os docentes têm receio de o fazer, devido às pressões e chantagens a que são sujeitos por parte das respectivas entidades patronais.

Os estabelecimentos de ensino denunciados à ACT são os seguintes:

Colégio Infante Santo, Colégio São Mamede, Colégio Miramar, Colégio Santo André, Colégio Rainha D. Leonor, Externato Penaфирme, Externato João Alberto Faria e Externato Júlio César.

Em breve denunciaremos também as situações ilegais que ocorreram no mês de Fevereiro na Escola Salesianos de Manique e que só agora chegaram ao nosso conhecimento.

Não iremos pactuar com ilegalidades e diminuição dos direitos e garantias tão arduamente conquistados.

Colegas, mantenham-se vigilantes, colaborem denunciando ao sindicato novas ilegalidades, e pressões ilegítimas! ■

Escola Secundária do Restelo

Nem todas as razões são válidas para combater os mega-agrupamentos...

António Avelãs
Presidente da Direcção do SPGL

O combate do SPGL/FENPROF aos mega-agrupamentos tem como fundamento os prejuízos pedagógicos que inevitavelmente advirão da constituição de “unidades orgânicas” com um número muito elevado de alunos e professores e também do facto de se diluir a presença de órgãos de direcção nas

escolas que não são sede de agrupamento. Mas não pode nem deve ser utilizado como argumento contra os mega-agrupamentos a defesa de um elitismo social, a todos os títulos inaceitável. Esse elitismo parece evidente no texto enviado aos encarregados de Educação pela Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Secundária do Restelo, nomeadamente na parte que se transcreve:

“O agrupamento da Escola Secundária do Restelo com outras escolas pode tornar esta escola numa escola completamente diferente, com outra realidade a nível de cursos, pela necessidade de integração de

cursos profissionais ao nível do 3º ciclo e secundário, pela alteração do corpo docente, que resultará da junção com os das escolas envolvidas e também o universo dos alunos será completamente diferente com alunos com outros objectivos que não o prosseguimento de estudos e sucesso na aprendizagem.”. Anteriormente, a mesma carta invoca os resultados dos rankings e o número de alunos que conseguem entrar nas faculdades na primeira escolha como argumentos para que a Escola não seja agrupada.

ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES PAGAS?

Também na Escola Secundária do Restelo surge uma novidade: o projecto de constituição de um coro da Escola – o que é a todos os títulos louvável – justifica a existência de aulas de canto dadas por um maestro. Tudo seria óptimo se a frequência não tivesse de ser paga pelos alunos. Independentemente de ser legal ou ilegal, não nos parece defensável! E não se argumente que são só 60 Euros (pagos uma só vez): não é a questão do preço, é uma questão de princípio. ■

Escolas tomam posição

Avaliação de desempenho e organização do Ano Lectivo

O SPGL recebeu e publicou no seu site (www.spgl.pt) um conjunto de tomadas de posição de escolas relativamente à avaliação de desempenho e ao projecto de Organização do Ano Lectivo que, pela sua extensão, não pode divulgar nesta revista. Apelamos, por isso, à sua leitura a partir do site.

Queremos no entanto dar aqui nota das escolas ou de alguns grupos disciplinares que tomaram estas iniciativas:

Escola Secundária Emídio Navarro (Almada) – Em Reunião Geral de Professores aprovou tomada de posição exigindo a suspensão e substituição do actual regime de avaliação; Em Conselho Pedagógico aprovou uma tomada de posição relativamente

à organização do ano lectivo em que condenam a passagem para a componente não lectiva de todas as tarefas escolares, com excepção das aulas e da direcção de turma diurna e cargos de direcção e gestão.

Escola Secundária José Gomes Ferreira (Lisboa) – Através de abaixo-assinado dirigido ao director mas com conhecimento à Ministra e a outras entidades declaram, justificando, não estarem reunidas as condições para continuar o processo de avaliação docente na escola.

Agrupamento de Escolas de Romeu Correia – Em reuniões de grupo, os grupos 520 (Biologia e Geologia) e o Departamento de Ciências Sociais e Humanas aprovam, sob a forma de abaixo-assinado, tomadas de posição de oposição ao modelo de avaliação e sugerem a adopção de um processo

semelhante ao da “apreciação intercalar”, prolongando-o até 31 de Agosto de 2011 e alargando-o a todos os docentes.

Escola Secundária com 3º Ciclo da Amora – O Departamento de Ciências Sociais e Humanas aprovou um extenso requerimento ao director em que demonstram um conjunto de obstáculos e problemas gerados por este modelo de avaliação que se lhes afiguram impeditivos da salvaguarda do direito de todos os professores a uma avaliação justa, séria e credível.

Escola Secundária Alberto Neto – Os grupos 300 e 320 aprovaram tomada de posição considerando não estarem reunidas as condições necessárias para a aplicação do actual regime de avaliação de desempenho.

Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro – O Departamento de Expressões aprova posição contra a extinção do par pedagógico a EVT e propõe formas de protesto.

Escola secundária Maria Amália Vaz de Carvalho – Os professores desta escola aprovam, sob a forma de abaixo-assinado, tomada de posição sobre a actual situação da escola, as propostas de alteração organizacional e curricular do sistema educativo e a avaliação de desempenho e exigem que o ME assegure o compromisso do investimento na Escola Pública de Qualidade. ■

“Encontro Nacional de Trabalhadores da Administração Pública”

Manuel Grilo
Direcção do SPGL

Realizou-se no passado dia 19 de Fevereiro um plenário com algumas centenas de trabalhadores da Administração Pública no auditório da Voz do Operário, em Lisboa.

Esta reunião esteve prevista para a Praça da Figueira, sob a forma de Encontro Nacional. As condições atmosféricas adversas que se verificaram neste dia (e nos anteriores) levaram a que a organização transferisse este evento para as instalações da Voz do Operário. A decisão da mudança foi tomada no próprio dia o que causou uma natural (e previsível) confusão dos trabalhadores que se deslocavam pelos seus próprios meios e,



FOTOS: SPGL - Paulo Machado

em especial, dos de Lisboa.

O plenário juntou na mesa representantes das organizações que integram a Frente Comum dos Sindicatos da Administração Pública e o secretário-geral da CGTP, Manuel Carvalho da Silva.

Como notas mais salientes das diversas intervenções realizadas ficou a disposição em intensificar a luta contra as medidas deste governo, a decisão em participar na Jornada Nacional de Luta que a CGTP vai realizar no próximo dia 19 de Março em Lisboa e um apelo à participação em acções gerais e sectoriais que visem defender os serviços públicos, designadamente na Saúde, Educação, Justiça, Segurança Social, Ambiente e Água. Na área da Educação, Mário Nogueira referiu a data de 12 de Março e a decisão de convocarmos

os professores para nesse dia enchermos o Campo Pequeno e a Marcha Nacional pela Qualidade na Educação para o dia 2 de Abril.

No final do plenário os presentes desfilarão, em manifestação, até à Praça da Figueira ao encontro dos muitos trabalhadores que ainda aí se encontravam.

Uma nota final, de reparo, que se quer construtivo, à organização: no próprio dia não se devem tomar decisões precipitadas sob pena de provocarmos desnecessárias confusões. É que, afinal, na tarde desse dia, a chuva desapareceu por completo. E, como muito bem sabem os professores, a chuva não impede as manifestações - temos feito muitas com o auxílio dos guarda-chuvas e das capas impermeáveis! ■

Agora prendem dirigentes sindicais?



FOTO: SPGL - Paulo Machado

A história conta-se em poucas palavras e tem traços anedóticos: no final de uma manifestação de trabalhadores da administração pública frente à residência oficial do primeiro-ministro a PSP decidiu prender dois dirigentes sindicais - José Manuel Marques, do STAL e Marco Rosa, da FENPROF - por, alegadamente,

ter desrespeitado o cordão policial, semelhante aos utilizados para enquadrarem as claques de futebol (ao que nós chegámos!...), o José Manuel Marques, e, por razões desconhecidas, o Marco Rosa.

A FENPROF protestou junto do Ministério da Administração Interna por esta violência gratuita e recebeu como resposta, assinada pelo Chefe de Gabinete do Ministro da Administração Interna, Coelho dos Santos, um verdadeiro veredicto: segundo este chefe de gabinete, a intervenção da PSP foi “proporcional e adequada” porque, afirma:

- Os manifestantes fizeram rebentar um “engenho explosivo de pequenas dimensões, vulgo petardo”. Uma acusação absolutamente anedótica!

- Os manifestantes teriam de abandonar o local passando a mais de 100 metros da Residência Oficial do Primeiro-Ministro. Norma legal que apenas se aplica a manifestações e não à circulação de cidadãos. Recorde-se que a concentração havia já terminado e os trabalhadores o que que-

riam era ir para os transportes.

- Acusa José Manuel Marques de não ter obedecido a três advertências dadas pela PSP tendo sido detido por crime de desobediência qualificada.

- Acusa Marco Rosa de não ter obedecido às advertências dadas pela PSP de terminar com agressões sucessivas a um agente da PSP, sendo detido por incorrer no crime de resistência e coacção sobre funcionários.

Acontece que o dirigente da FENPROF, Marco Rosa, detido e algemado em 18 de Janeiro, viu o seu processo arquivado pelo DIAP, não tendo o tribunal, sequer, deduzido qualquer acusação e o dirigente do STAL, José Manuel Marques, foi absolvido pelo tribunal em sentença conhecida no passado dia 14. Precipitações do senhor chefe de gabinete!

A FENPROF pediu já reunião ao Ministro da Administração Interna e anunciou que vai proceder judicialmente contra a polícia por esta intervenção gratuita. ■



Francisco Santos

Reconfiguração do Estado e Provisão do Serviço Público de Educação

A escola pública tem estado sob um ataque que se insere num movimento mais vasto, e que visa a reconfiguração do Estado Social e Provedor de serviços públicos. Nos últimos seis anos a situação agravou-se com a aplicação das medidas de política educativa desenhadas pelos governos de José Sócrates, que pretendem abrir espaço à privatização da educação, como já acontece em larga medida com a saúde. Esta estratégia tem como objectivo fulcral a desvalorização do trabalho, seja braçal ou intelectual, permitindo assim uma acumulação mais rápida e fácil da riqueza produzida, por parte das classes dominantes. Na verdade os trabalhadores do que se chama “nova sociedade do conhecimento” experimentam já, e cada vez mais, a precarização das relações laborais, a deterioração das condições de trabalho e uma crescente pressão sobre o valor das suas remunerações,

visando a diminuição dos salários, ou a sua manutenção em patamares abaixo do limiar da sobrevivência com dignidade, permitindo uma maior e mais fácil acumulação do capital por parte dos accionistas das grandes empresas multinacionais, cuja lógica empresarial assenta na “economia baseada no conhecimento” e na livre circulação do capital. Ao mesmo tempo assistimos a uma despolitização da política, utilizando Instrumentos de Acção Pública que são apresentados como medidas de carácter técnico, com uma racionalidade científica não contestável e que asseguram maior eficiência aos processos de livre circulação dos capitais. Entre estes instrumentos, aplicados à educação, encontramos o modelo de gestão, a avaliação de desempenho, ou o fim dos quadros de escola e a criação dos mapas de recursos necessários ao funcionamento da escola. Tudo sob a batuta das “boas práticas” de gestão. O ataque à escola pública consiste na sua reconfiguração, tendo como

finalidade a criação de um modelo em que o essencial é a valorização do capital humano e a sua adequação às necessidades de funcionamento das empresas. A prazo a escola pública terá como missão a formação de uma força de trabalho eficiente mas acrítica, que garanta a substituição das anteriores gerações de trabalhadores por gente mais conformada e menos apta a contestar a injustiça e as relações desiguais entre o trabalho e o capital. O anterior modelo de ADD, que mereceu o vivo repúdio da generalidade dos professores, foi substituído por outro que não responde à necessidade de ser um instrumento de melhoria da qualidade da educação. Pelo contrário insiste no conceito de prestação de contas, directamente importado da praxis empresarial, em que a noção de provisão de um serviço aos cidadãos é substituída pela ideia de que o fundamental é a redução de custos e a contenção orçamental. Nesta visão os cidadãos passam a utentes/clientes e assiste-se à transformação do Estado-provedor de serviços públicos em Estado empresarial, a quem os clientes se dirigem para adquirir esses serviços ou, numa versão mais “avançada”, num Estado-regulador que apenas se deve preocupar com qualidade dos serviços prestados pelo sector privado. Esta reconfiguração do Estado, e a sua crescente empresarialização, explica a alteração das relações laborais a que estão sujeitos os funcionários públicos, plasmadas na Lei 12-A/2008, que se deve entender como uma tentativa de extinção de algumas

das carreiras especiais da função pública, entre as quais o ECD. Apesar de os professores ainda terem formalmente um estatuto especial, a crescente hierarquização das relações laborais no interior da organização escolar promovida pelo DL 75/2008 sobre a Gestão das escolas, o fim dos quadros de estabelecimento transformados em mapas de necessidades permanentes e temporárias para professores com contrato por tempo indeterminado e com contrato a termo, a recente publicação do DL 18/2011 sobre a organização curricular, as medidas já anunciadas para a Organização do Ano Lectivo 2011/12 como a obrigatoriedade de os professores bibliotecários e os assessores e membros das direcções leccionarem turmas, ou a continuação do programa de fusão de escolas através dos megagrupoamentos, apontam para uma clara diminuição dos direitos dos professores e uma crescente funcionalização do seu trabalho. Quando em Setembro assistirmos à extinção de mais de 30.000 horários, sendo que nem todos eles estão hoje ocupados por professores contratados, saberemos quem são os professores a quem serão atribuídos os horários-zero, terão que concorrer para outras escolas e, a prazo, passarão ao quadro de mobilidade. Será nessa altura que irá emergir, de forma clara e sem possibilidade de fugas, a figura dos directores enquanto último elo e representante do ministério nas escolas e, já não como o “primus inter pares” da mítica gestão democrática das escolas. ■

Jornadas Pedagógicas



DIRECÇÃO REGIONAL DE LISBOA

Acções

Nº	Acção	Dinamizador	Público Alvo	Dia	Hora	Local	Nº
1	Ciência Divertida – Um conceito inovador	Paula Dionísio; Ana Noronha e Dina Clemente	Todos	22 Março (3ª feira)	10h00 às 17h00	EB 2 3 Bairro Padre Cruz	25

Visitas

Nº	Visita	Dinamizador	Público Alvo	Dia	Hora	Local de encontro	Nº
7	Visita ao Metro – Estações do Parque e Marquês de Pombal	Guilherme Rodrigues	Todos	17 Março (5ª feira)	14h30 às 18h00	Porta Estação de Metro do Parque	25
8	À Descoberta da Vila do Redondo(2)	Técnicos locais	Todos	26 Março (Sábado)	07h00 às 22h00	Sete Rios: frente ao Zoo	40
9	Museu do Oriente - Circuitos do Oriente (...)	Alexandre Fernandes	Todos	01 Abril (6ª feira)	18h00 às 20h00	Porta Principal do Museu	25

(2) Ao preço da inscrição acresce 22 € (transporte, almoço e visitas)



Acção 1 ■ Ciência Divertida - Um Conceito Inovador

Rua Prof. Arsénio Nunes, Bairro Padre Cruz, Lisboa

Este *workshop* tem como objectivo mostrar que a ciência não é só para “os grandes”. A ciência pode ser abordada com crianças de todas as idades, de uma forma divertida e educativa. O conhecimento científico não tem idade. Mais do que falarmos sobre este conceito inovador vamos realizar um conjunto de actividades experimentais cuidadosamente seleccionadas, que permitem despertar a curiosidade, criatividade e imaginação das crianças, utilizando materiais de fácil acesso ou aquisição.(...)



Visita 7 ■ Visita ao Metro - Estações do Parque e Marquês de Pombal

- Parque - Navegar pelo Império Português e descobrir a Estação consagrada aos Direitos Humanos.
- A história do Marquês de Pombal – contada em banda desenhada. ■



Visita 8 ■ À Descoberta da Vila do Redondo

Visita guiada ao museu do barro, seguindo-se observação desta actividade numa Olaria local. Almoço Típico Alentejano para a merecida pausa de descontração. Visita ao Lagar de Azeite e à Adegas Cooperativas do Redondo. Aqui poderá fazer a prova de vinhos alentejanos, sendo esta facultativa, e com um preço acrescido pago no local. (...)



Visita 9 ■ Museu do Oriente - Circuitos do Oriente

Circuitos do Oriente – “Presença Portuguesa na Ásia”, “Encomendas Namban. Os Portugueses no Japão da Idade Moderna” e “Deuses da Ásia”

- “O conceito gerador deste grande módulo expositivo foi a construção de uma utopia oriental pelos Portugueses, desde o século XV até aos nossos dias, baseada no comércio, na missionação e no encontro de culturas.”
- “Os primeiros missionários ocidentais que chegaram à Ásia falavam dos ídolos sempre que viam em templos estas estátuas que lhes pareciam estranhas. (...)
- “Encomenda da arte namban no contexto da presença portuguesa no Japão desde a 2ª metade do século XVI até cerca de 1640. (...)”<http://www.museudooriente.pt/243/acessos.htm> ■

JORNADAS PEDAGÓGICAS 2011 - DIRECÇÃO REGIONAL DE LISBOA

Nº de entrada _____ Sindicato _____ Sócio nº _____

Nome _____

Morada _____

Localidade _____ CP _____ - _____

Tel: _____ Tm: _____ E-mail _____

Escola _____

Situação Profissional _____ Grau de ensino: _____ Particular Público

Acções em que pretende participar:

Acção nº Acção nº Acção nº Acção nº

Inscrição por cada Jornada: Sócios do SPGL ou de outros Sindicatos da FENPROF - 3 Euros € Não Sócios - 26 Euros.

Pagamento: € _____ Cheque nº _____ Banco _____

Enviar para: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, Rua Fialho de Almeida, 3 - 1070-128 Lisboa – Tel: 213819177



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: direccao@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 9100
- 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

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

Legislação

• **Despacho nº 18972/2010, de 22 de Dezembro**

Lista das entidades avaliadoras e certificadoras acreditadas pela DGIDC dos manuais escolares.

• **Lei nº 55-A/2010, de 31 de Dezembro**

Orçamento de Estado para 2011.

• **Portaria nº 1277/2010, de 16 de Dezembro**

Estabelece o regime aplicável à tramitação do procedimento concursal simplificado destinado ao recrutamento local de docentes do ensino português no estrangeiro ao nível da educação pré-escolar e dos ensinos básico, secundário e superior.

• **Portaria nº 1324-A/2010, de 29 de Dezembro**

Regulamenta as regras a que obedece o financiamento público dos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo com contrato de associação.

• **Portaria nº 1333/2010, de 31 de Dezembro**

Estabelece as regras aplicáveis à avaliação dos docentes que exercem funções de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associações de escola.

• **Despacho nº 2237/2011, de 31 de Janeiro**

Estabelece o calendário dos exames nacionais para o ano 2011.

• **Portaria nº 36/2011, de 13 de Janeiro**

Clarifica o nível de qualificação decorrente da conclusão com aproveitamento e da certificação dos cursos básicos criados pela Portaria 691/09, de 25 de Junho.

• **Resolução Conselho de Ministros 8/2011, de 25 de Janeiro**

Determina a aplicação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa no sistema educativo no ano lectivo de 2011/2012, e a partir de 1 de Janeiro de 2012, ao Governo e a todos os serviços, organismos e entidades na dependência do Governo, bem como à publicação do Diário da República.

• **Dec-Lei nº 18/2011, de 2 de Fevereiro**

Permite a organização dos Tempos Lectivos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico em períodos de 45 ou 90 minutos e elimina a área de projecto do elenco das áreas curriculares não disciplinares, procedendo à quarta alteração ao Dec-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

• **Despacho nº 2323/2011, de 1 de Fevereiro**

Rede de vinculação, para o ano lectivo 2009/2010, dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo de ensino artístico especializado de música.

• **Portaria nº 60/2011, de 2 de Fevereiro**

Primeira alteração à Portaria nº 1403-A/06, de 15 de Dezembro, que regulamenta diversos aspectos relativos à nova forma de aferição do conhecimento da língua portuguesa para efeitos de aquisição da nacionalidade portuguesa e aprova os respectivos modelos de teste de diagnóstico.

Departamento de Cultura



Qualquer sugestão deve ser enviada para carloscastilho@spgl.pt

Encontra-se aberta ao público a EXPOSIÇÃO de Ilustrações do livro "Histórias da AJUDARIS 2010"

FOTOS: SPGL - Paulo Machado



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



Organize visitas de estudo à exposição, traga os seus alunos!



Foi com profunda consternação que tivemos conhecimento do falecimento do **Rui Paulo Carneiro André**, professor na da Escola Secundária de Santo André.

À família enlutada apresentamos os nossos sentidos pêsames.

A Direcção

Protecção na parentalidade

(continuação)

- **Licença para adopção**
- **Dispensa para avaliação para a adopção**

Por constituir um vínculo que, à semelhança da filiação natural, mas independentemente dos laços de sangue, se estabelece legalmente entre duas pessoas, a adopção também se encontra incluída no âmbito da protecção na parentalidade.

Tal protecção encontra-se sediada nos artigos 44º e 45º, do Código do Trabalho e consubstancia-se, respectivamente, na atribuição, ao candidato a adoptante, de uma **licença** igual à licença parental inicial e na concessão de uma **dispensa** para avaliação para a adopção.

Neste último caso, o conteúdo da protecção manifesta-se na atribuição, aos trabalhadores que pretendem adoptar, de três dispensas de trabalho para deslocação aos serviços da segurança social ou para recepção dos técnicos no seu domicílio, devendo aqueles, para o efeito, apresentar a respectiva justificação à entidade empregadora.

Por sua vez, a licença para adopção é concedida ao(s) candidato(os) a adoptante(s) de menores de 15 anos e é, como se disse, igual à licença parental inicial, de acordo com os nºs 1 e 2, do artigo 40º do Código do Trabalho, a qual já foi abordada nesta rubrica, do “Escola Informação” nº 235/2010.

A licença em questão tem início a partir da confiança judicial ou administrativa do adoptando, de acordo com o regime jurídico da adopção, previsto no artigo 1974º e seguintes, do Código Civil.

No caso da confiança administrativa se traduzir na confirmação da permanência do menor a cargo do adoptante, este tem direito a gozar a licença pelo período remanescente, se a data de tal confirmação ocorrer antes do termo da licença parental inicial.

Quando, durante a licença, se verificar uma situação de incapacidade ou falecimento do candidato a adoptante, o seu cônjuge sobrevivente, que não seja candidato a adoptante e com quem o adoptando viva em comunhão de mesa e habitação, tem direito a gozar o período remanescente da licença ou um período míni-

mo de 14 dias, se aquele for inferior.

Já no caso de internamento hospitalar do candidato a adoptante ou do adoptando, há lugar à suspensão da licença pelo período correspondente à duração do internamento. Neste caso, o candidato a adoptante deverá comunicar o facto à entidade empregadora, comprovando-o, através da apresentação de uma declaração emitida pelo estabelecimento hospitalar onde esteve internado.

Caso esteja em causa a adopção de filho do cônjuge ou de pessoa com quem o candidato a adoptante viva em união de facto este não beneficia do direito à licença. Esta exclusão decorre do facto do objectivo que se pretende alcançar com a atribuição da licença se encontrar satisfeito (acompanhamento da criança).

Quando a adopção pretenda ser efectuada por um casal e, conseqüentemente, haja lugar à partilha do gozo da licença, os candidatos a adoptantes deverão, para dela beneficiar, proceder da seguinte forma:

- a) Informar as respectivas entidades empregadoras, com a antecedência de 10 dias ou, logo que possível, em caso de urgência comprovada;
- b) Fazer prova da confiança judicial ou administrativa do adoptando e da idade deste;
- c) Fazer prova do início e do termo dos períodos da licença a gozar por cada um, entregando, para o efeito, uma declaração conjunta.

No caso da licença para adopção não ser partilhada, o candidato a adoptante também deverá informar a respectiva entidade empregadora, sobre o início e a duração da licença que pretende gozar, o que fará nos mesmos prazos exigidos para a licença partilhada.

Tal como sucede nas vertentes da protecção da parentalidade já abordadas, a violação dos direitos que se enunciaram é passível de responsabilidade contra-ordenacional muito grave, nos termos do artigo 554º do Código do Trabalho. ■

EM LUTA!

**DIA DE
INDIGNAÇÃO E
DE PROTESTO**

**19
MARÇO
15H**



**CONTRA O DESEMPREGO
A VIDA CARA
E AS INJUSTIÇAS**

**MUDANÇA
DE POLÍTICAS**

LISBOA
Privado: SALDANHA
Adm.ª Pública: AMOREIRAS

**GRANDE
MANIFESTAÇÃO
NACIONAL**



**Marcha Nacional
pela Qualidade
na Educação**

Lisboa. 2 de Abril.



ctt correios

TAXA PAGA
PORTUGAL
CONTRATO 87778

**PUBLICAÇÕES
PERIÓDICAS**

AUTORIZADO A CIRCULAR
EM INVÓLUCRO FECHADO
DE PLÁSTICO OU PAPEL
DE 000250110NC
PODE ABRIRE-SE PARA
VERIFICAÇÃO POSTAL