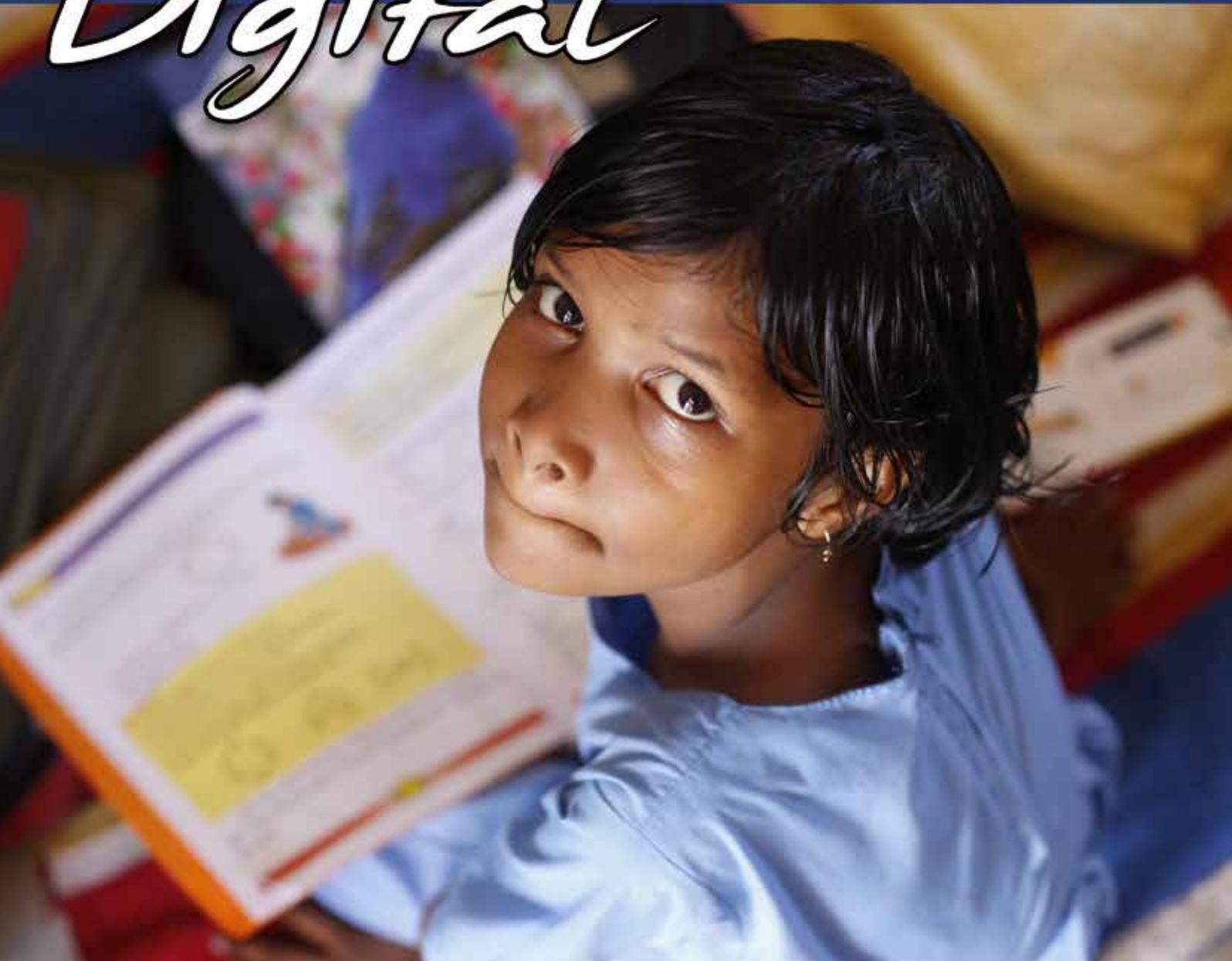




ESCOLA informação

Digital

| nº 24. fevereiro. 2020 | 
SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA . SPGL



DOSSIER:
A diversidade na escola

**IMIGRANTES, REFUGIADOS NAS ESCOLAS
INTEGRAÇÃO SIM, RACISMO NÃO!**

Sites e Blogs



ICE – Instituto das Comunidades Educativas

<https://iceweb.org/>

O ICE – Instituto das Comunidades Educativas – é uma associação de âmbito nacional, de utilidade pública sem fins lucrativos, com o estatuto de ONGD e sede em Setúbal. Constituído a 15 de julho de 1992, é o resultado da confluência de projetos de intervenção e do envolvimento e articulação de autarquias, coletividades, associações, escolas, universidades e serviços públicos, personalidades ligadas à cultura e educação e diferentes ONG's.

Anima várias redes de parceria e tem como finalidades a organização, gestão, animação e apoio a projetos de intervenção, investigação e desenvolvimento, no âmbito educativo, cultural, social e económico.

Através do *site* pode-se ficar a conhecer projetos envolvendo escolas, como o FAAZ - Ferramentas Ambientais de A a Z, ou ter acesso a recursos pedagógicos como o Momento de Antena com fichas temáticas sobre cidadania ou o Kit Pedagógico Romano Atmo (Alma Cigana).



Kids for Planet Rights

<https://kidsforplanetrights.org/>

Foram necessários nove meses de trabalho de coordenação para 310 alunos de 10 a 17 anos de Portugal, Polónia, Espanha, Suécia, Finlândia, República Checa, Croácia, Alemanha, Itália, França, Guiana, Ilha da Reunião, Polinésia Francesa, animados por 27 professores, escreverem juntos 18 artigos sobre biodiversidade, agricultura, ar, impacto da tecnologia, preservação dos oceanos, energia, etc.

No passado dia 27 de novembro de 2019, apresentaram, em Estrasburgo, no Parlamento Europeu, a Declaração Europeia dos Direitos do Planeta e dos Seres Vivos, reconhecendo a interdependência da humanidade e do planeta Terra como parte do mesmo ecossistema.

No *site* pode-se consultar a Declaração em francês e em inglês e ficar a saber mais sobre este projeto.

Sofia Vilarigues

Quando todos apregoavam ser contra salários baixos

A proposta do governo para aumento dos trabalhadores da administração pública - 0,3% - é objetivamente ridícula e inaceitável. Aliás, no essencial não foi uma proposta, mas uma imposição. Os 10 euros acrescentados aos salários mais baixos não alteram esta asserção. Justifica-se, pois, que os trabalhadores da administração pública manifestem a sua indignação: estarão em greve a 20 de março.

Além do mais, como é óbvio, o setor privado apoiou-se neste não-aumento imposto pelo governo aos seus trabalhadores para o aplicar aos trabalhadores do setor privado. As propostas de aumentos de 0,3% ou até menos constam nas propostas apresentadas pelos patrões nos diversos setores da economia.

Lembre-mo-nos, porém, que durante a campanha eleitoral para as últimas eleições legislativas praticamente todos os partidos e “personalidades” asseguravam em alta voz que era necessário aumentar os salários porque um país de baixos salários era um país condenado ao não desenvolvimento. Bastaram seis meses para ficar claro que tal era apenas um discurso de ocasião para enganar os votantes. Entretanto a emigração de quadros qualificados continua a bom ritmo...

CGTP-IN: luz e sombra de um congresso

Decorreu a 14 e 15 de fevereiro o XIV Congresso da CGTP-IN, central sindical que mais coerentemente tem lutado em defesa dos direitos de quem trabalha, através de uma postura que concilia a capacidade reivindicativa na “rua” com a apresentação de propostas de concertação social que, mesmo quando não aprovadas, não deixam de influenciar positivamente os resultados finais.

O Congresso foi uma manifestação de vitalidade, de afirmação de que os trabalhadores continuarão a ter na CGTP-IN o pilar principal de resistência e de apoio na construção de uma sociedade que respeite quem trabalha.

Contudo não deixa de lamentar-se que no programa de ação aprovado sejam ignorados ou tratados “a vol d’oiseau” questões tão importantes como as implicações no mundo do trabalho das inadiáveis medidas de combate às alterações climáticas, a proliferação de sindicatos muito “corporativos” e à margem das centrais sindicais, a ineludível quebra de sindicalização. Politicamente, não há reflexão e análise sustentada sobre a experiência da “geringonça” ...

Registe-se também como negativa a oposição da maioria (tendência comunista) à presença de sindicalistas da corrente do bloco de esquerda na comissão executiva. O secretarismo das maiorias nunca deu bons resultados e nunca reforçou a luta dos trabalhadores. ■

Miguel André

Nº24

FEV. 2019

SUMÁRIO



[4. Editorial. José Feliciano Costa](#)

[5. Dossier. A diversidade na Escola](#)

[6. “Nós estamos a aprender todos”](#)

[10. Centro de Acolhimento para Refugiados \(CAR II\)](#)

[11. A educação dos refugiados em crise](#)

[12. Gerir a diferença é muito difícil. Esse é o grande problema que ainda existe](#)

[15. Uma exposição para mostrar à escola “as coisas dos países deles”](#)

[15. Dia Internacional da Língua Materna](#)

[16. Um desafio, uma vantagem, mas, sobretudo, uma responsabilidade](#)

[17. Cidadania. O reconhecimento da diversidade do outro](#)

[19. Reportagem. Nós temos de estar misturados. Todos nós precisamos da outra parte](#)

[21. Bairro Padre Cruz – diálogo e confronto entre paisagens](#)

[22. O papel da escola: “valorizar a escola na comunidade”](#)

[23. “Através do cinema e artes contribuir para que a escola se transforme”](#)

[26. Escola/Professores](#)

[26. 31 de janeiro: greve fechou maioria das escolas](#)

[26. Plenário Nacional define objetivos e formas de luta](#)

[27. Conselho Geral aprova Relatório de Atividades e Orçamento para 2020](#)

[27. SPGL assinala Dia da Mulher e dia dos namorados/as](#)

[28. 4ª Conferência Nacional do Ensino Superior e Investigação](#)

[31. Carreira Docente e Professores](#)

[35. 14º Congresso da CGTP](#)

[36. Intervenção do SPGL](#)

[38. Opinião. Igualdade de género: 265 anos é muito tempo](#)

[39. Aos Sócios](#)

[43. Consultório Jurídico. Dispensas para formação](#)



ficha técnica:

Diretor: José Feliciano Costa . **Chefe de Redação:** Manuel Micaelo . **Conselho de Redação:** António Avelãs, Albertina Pena, Paula Rodrigues, Paula Santos, Joaquim Veiguinha, Carlos Leal . **Redação:** Lígia Calapez e Sofia Vilarigues (Jornalistas). **Design Gráfico e Paginação:** Dora Petinha. **Capa:** Dora Petinha sobre foto de Pixabay . **Composição:** Fátima Caria . **Revisão:** Lígia Calapez . SPGL . Edição e Propriedade de: **Sindicato dos Professores da Grande Lisboa**, Rua Fialho de Almeida, 3, 1070-128 Lisboa . NIPC: 501057528 Periodicidade: Mensal. Depósito legal: 9157/85 . ICS: 109893.



José Feliciano Costa
DIRETOR ESCOLA INFORMAÇÃO

Esta é uma luta que exige o envolvimento de todos nós

Uma frase sintetiza bem o que se passou na reunião de 22 de janeiro com o Ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues. “Se preocupados entrámos mais preocupados saímos”. O ministro, não tendo sido parco em palavras, porque falou muito, entrando, por vezes, em provocações sem sentido, sobre as nossas questões reivindicativas nada disse. Ou melhor, disse que estava disponível para construir avenidas de negociação mas que não podíamos meter-nos em becos sem saída.

Por conseguinte, as reuniões aconteceriam quando o ministro assim o entendesse, pois ele definiria o calendário dito negocial e até os assuntos a debater. Percebemos de imediato que os tais becos sem saída são as nossas questões mais centrais, as nossas principais reivindicações, nomeadamente a recuperação do tempo de serviço, os horários de trabalho, um regime justo de aposentação, concursos e a normalização da carreira, entre outros. É importante referir que a reunião aconteceu três meses após a tomada de posse do ministro e aconteceu porque “ameaçamos” com a nossa presença diária à porta do Ministério da Educação até sermos recebidos. Esta intenção foi anunciada perante a ausência de qualquer resposta aos nossos reiterados pedidos de agendamento de uma reunião, logo após a tomada de posse do Governo.

Acabou por ceder, marcando a reunião para uma data posterior à sua ida à Assembleia da República, onde se deslocou no dia 17 de janeiro para participar no debate da especialidade sobre Educação, demonstrando uma clara falta de respeito para com os educadores e professores e a sua organização mais representativa.

Aliás, também neste dia os professores estiveram presentes junto ao Parlamento, manifestando o seu forte protesto num cordão humano, denunciando uma proposta de Orçamento de Estado que passa claramente ao lado dos problemas da Educação.

A 31 de janeiro, os educadores, professores e investigadores marcaram presença na greve e na manifestação nacional da Administração Pública, dando visibilidade às suas reivindicações específicas mas também aos problemas da Educação em geral.

No dia 12 de fevereiro, no Plenário Nacional de Professores e Educadores, discutiu-se e aprovou-se a resolução que define as estratégias de ação que serão desenvolvidas para dar resposta às nossas reivindicações.

Esta resolução define um conjunto de iniciativas, nomeadamente concentrações, debates, conferências, plenários, uma manifestação nacional no 3.º período letivo, entre outras ações e, nesse mesmo dia, foi entregue pelos professores presentes no plenário, os quais se deslocaram até à residência oficial do Primeiro-ministro.

O plenário reafirmou, também, a disponibilidade dos professores para encetar linhas de diálogo e negociação para a resolução dos seus problemas.

Nesse sentido, no dia 2 de março, foram apresentados no Ministério da Educação um conjunto de documentos que contêm propostas de negociação sobre as nossas principais reivindicações nomeadamente a recuperação do tempo de serviço e a normalização da carreira; a regularização dos horários de trabalho; a proposta para um regime específico de aposentação; concursos justos e o rejuvenescimento da profissão, entre outros.

Pretende-se, desta forma, forçar o Ministério da Educação a negociar, a cumprir a lei da negociação, a respeitar os professores e educadores, os seus direitos e as suas condições de trabalho.

No dia 4 de março, os professores e educadores estiveram à porta do Ministério, concentrados em plenário, exigindo o desbloqueamento dos que estão retidos nos 4.º e 6.º escalões da carreira como, aliás, já acontece nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira.

Caros colegas

Esta é uma luta que nos diz respeito; como tal, exige também o envolvimento de todos nós.

Investir na Educação é prioritário. Ninguém está dispensado de exigir este desiderato a este ou a qualquer outro governo. ■

Saudações



Dossier

ESCOLA INFORMAÇÃO DIGITAL N.º 24 FEVEREIRO 2020

A diversidade na escola

Como se processa o acolhimento e acompanhamento de refugiados em Portugal? E a integração das crianças refugiadas nas escolas? De que modos se desenvolve e que diferenças há entre o ensino do português para refugiados e o ensino de português língua não materna para crianças e jovens imigrantes?

Para podermos ter alguma ideia sobre todas estas questões, fomos falar com a equipa do Centro de Acolhimento para Refugiados (CAR II) e com Joaquim Segura, professor de português língua não materna na Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão.

Este dossier inclui ainda um texto do diretor de Juventude e Educação para os Direitos Humanos da Amnistia Internacional Portugal. ■



“Nós estamos a aprender todos”

A necessidade de inclusão. A possibilidade de aprender muito, todos os dias. O acolhimento e acompanhamento dos refugiados. A sua integração nas escolas. O ensino de português e a alfabetização. Os projetos educativos. Tudo isso esteve presente num animado diálogo com diversos membros da equipa do Conselho Português para os Refugiados.

• Sofia Vilarigues

Jornalista

A Escola Informação foi ao Centro de Acolhimento para Refugiados (CAR II) do Conselho Português para os Refugiados (CPR). E esteve à conversa com Mónica Frechaut, psicóloga e diretora do CAR II; Rita Sousa, assistente social, que acompanha os refugia-

dos acolhidos no Centro; Bárbara Oliveira, da área das relações internacionais, que tem a seu cargo, no Centro, a integração, todo o trabalho que está por trás da inserção na vida ativa; Susana Militão, responsável pelo projeto SEE.TELL.LISTEN, e Isabel Galvão, professora de curso de Português Língua Estrangeira e de alfabetização.

Acolhimento

“Este Centro é um centro de câmbio, é temporário. As pessoas ficam um período de cerca de 3 meses. E, durante este tempo, vamos ajudá-las a navegar e a conhecer um bocadinho a realidade do nosso país”, começa Mónica. Mas a função do Centro não termina aí, há “18 meses do acom-

panhamento que nós prestamos”, elucida Rita.

Face ao contexto anterior que era o encaminhamento direto, o processo de adaptação agora é mais fácil. “As pessoas chegavam aqui – nós íamos levá-las ao município e depois, à distância, e muitas vezes presencialmente, mediávamos todas as questões. O que nós vemos agora é que o processo de adaptação, na nova cidade de residência, é mais fácil. As pessoas têm mais desenvoltura, têm a sua situação documental mais estabilizada, melhores conhecimentos da língua”, afirma Bárbara.

No processo de acolhimento o CPR trabalha “muito a nível de parcerias com câmaras municipais. Desde 2015 estabelecemos mais de 20 parcerias com diferentes municípios – literalmente de Guimarães a Loulé, passando por Castelo Branco, que é um dos nossos municípios mais ativos”, conta Bárbara.

As pessoas já vêm com o estatuto de refugiado definido. “Com esse estatuto podem residir no nosso país por 5 anos. E isto dá uma estabilidade e uma oportunidade de começar logo a trabalhar para a integração, para a autonomia”, afirma Mónica. Depois desses 5 anos, “é sempre possível as pessoas renovarem o estatuto de refugiados. Ou então, se o entenderem, até podem pedir a nacionalidade portuguesa. O grupo jurídico do CPR ajuda as pessoas nesse caminho”.

No Centro há “essencialmente famílias sírias, sudanesas e iraquianas. Temos também prestado acompanhamento a famílias etíopes, somalis, algumas da Eritreia. Mas são em números menos representativos. E vêm da Turquia ou do Egipto, através do programa de reinstalação”, elucida Rita.

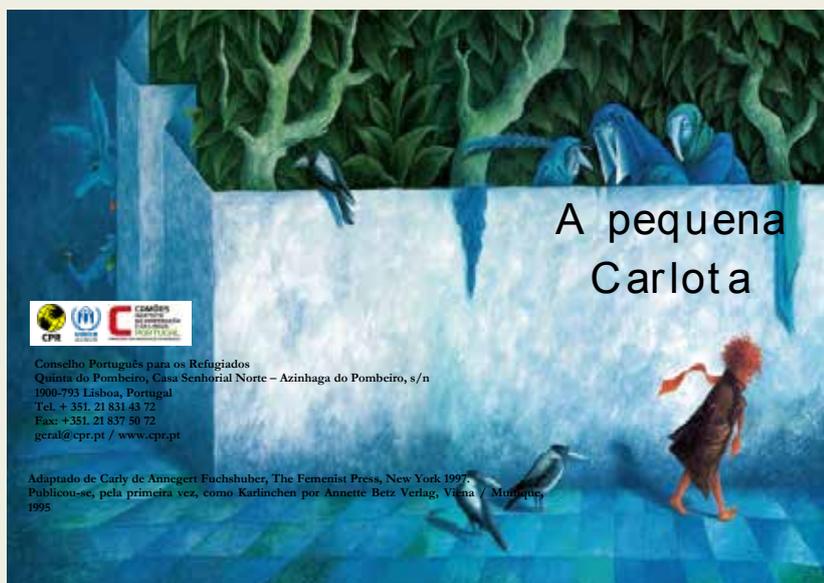
meira abordagem com as famílias, para perceberem o nível de escolaridade que as crianças apresentam e têm que ser sinalizadas para as escolas – agrupamento de São João da Talha ou o de Bobadela – as vagas que pretendemos. Aquilo que tentamos fazer, no fundo, é adequar a colocação da criança no nível de idade que seja o mais próximo possível da idade da criança, mesmo que a escolaridade que declara seja provavelmente inferior. Também para motivá-las para esta aprendizagem, para que se sintam identificados com os pares”, explica Rita.

Uma dificuldade sentida é o pré-escolar. “Porque nesta área não há muita oferta. Mas isto é um problema que se faz sentir para todas as pessoas em Portugal. E os refugiados não são exceção”, afirma Bárbara.

Para promover a integração, o CPR organiza ações de sensibilização dirigidas à comunidade escolar. “Nós fazemos há muitos anos sensibilizações nas escolas”, conta Mónica. “As escolas contactam diretamente (também através do *site*) e chegamos a muitas, muitas escolas. Em qualquer ano

de escolaridade. Sensibilizamos as crianças, os professores. Também temos reuniões com os pais. Sobretudo tendo como objetivo desmistificar algumas ideias erradas sobre refugiados, os números. E é também, no fundo, ajudar as crianças a compreender algumas coisas muito simples. Saberem como é que os refugiados chegam, de onde vêm, de que terra são. E aí percebem que há muito mais que pode ser feito e que todos podem ter um papel na construção de uma sociedade mais esclarecida para o apoio aos refugiados”.

Há também projetos dirigidos às crianças em idade escolar. “Fizemos, aqui há uns anos atrás, um projeto com a Câmara Municipal de Lisboa, financiado pelo Instituto Camões, que era orientado para crianças do 1º ciclo”, conta Mónica. “Era com um livro, que contava a história de uma jovem, A pequena Carlota (http://www.refugiados.net/carlota/Apequenacarlota_materiais-para-os-professores.pdf), que percorria vários cenários até encontrar um abrigo, como era o seu objetivo. Foi interessante, porque foi en-



Nas escolas

“Uma das nossas maiores preocupações é a integração das crianças na escola - estamos a falar de crianças que há muito tempo não têm uma frequência regular da escola”, afirma Mónica.

“Normalmente é feita uma pri-



quadrado num momento em que a Europa vivia, não uma crise de refugiados, mas uma crise de acolhimento de refugiados – milhares e milhares de pessoas que atravessavam o Mediterrâneo. E coincidiu o projeto com estas imagens que os miúdos recebiam todos os dias. Então havia muitas perguntas. E os próprios professores também tinham muitas perguntas”.

“Ajuda também a alimentar a alma”

O CPR desenvolve ainda outros projetos educativos para os refugiados, como o SEE.TELL.LISTEN (<https://www.seetell-listen.com/>), que está a ser implementado em 5 países (Portugal, Es-

panha, Holanda, Itália e Grécia). Este projeto visa a capacitação e inclusão social de refugiados através da aquisição de ferramentas em literacia digital e do desenvolvimento de métodos de photovoice e storytelling.

“Nós temos um trabalho muito direto de responder a necessidades muito elementares - alimentação, saúde, educação. E era necessário complementar esses apoios com outro tipo de iniciativas. E é aí que surge o SEE.TELL.LISTEN”, conta Mónica. O projeto de literacia digital é algo que lhes pode permitir “no futuro, encontrar um trabalho e é uma experiência que os ajuda também a alimentar a alma. Porque, através da fotografia, contam uma história. Fotografia

de aspetos que dizem respeito ao acolhimento num determinado país. É uma técnica que se utiliza sobretudo muito com populações migrantes – pessoas que estão em processos de transformação ou de mudança – porque as ajuda a um processo reflexivo deles próprios”.

“Tivemos agora uma iniciativa, com a Associação Renovar a Mouraria, migrantes e refugiados em conjunto”, diz Susana.

As histórias que têm surgido “são muito variadas, depende do que cada um quer contar”, considera Susana. “A lógica do curso é também dar a possibilidade de as pessoas falarem, contarem - e darem a sua opinião – o que é que passaram ao longo da vida – e aí têm a possibilidade de falarem



do que quiserem. É um espaço aberto. As ferramentas estão lá, à disposição. E depois depende de cada um. É dar voz”.

Aprender e partilhar

Uma das apostas fortes do CPR é no ensino do português.

“Temos aqui no Centro de Acolhimento cursos de língua portuguesa e cursos de alfabetização, que são lecionados por uma professora - Isabel Galvão - que é especialista na área e que criou um método. Ela está com o CPR desde que o CPR começou a dar aulas de português”, diz Bárbara. “Os nossos cursos são naturalmente vocacionados para adultos. Os métodos e as técnicas pedagógicas são mais adaptados para adultos. Ainda assim consideramos que é muito importante abrir também às crianças, particularmente os miúdos acima dos 11, 12 anos, que já conseguem aproveitar. Os mais pequeninos – não sendo considerados formalmente como formandos ou alunos, podem estar dentro da sala, praticam, são envolvidos nas atividades. E é dessa forma que nós também tentamos despertar o interesse pela aprendizagem da língua”.

“Obviamente existem nas escolas alguns apoios ao nível do Português Língua Não Materna – mas infelizmente não são muitas das vezes suficientes”, considera Bárbara. “São tipicamente vocacionados para miúdos que, sendo estrangeiros, já têm algum contato com a língua ou pelo menos algum contato com o alfabeto. Muitas vezes o que acontece é que os miúdos, quando começam a ter aulas na escola, trazem alguns exercícios à Isabel. E a Isabel tenta, nas horas vagas, dar algum apoio”.

“Também tivemos uma iniciativa, pela primeira vez este verão, de fazer um curso específico para os jovens que estivessem na escola”, conta Bárbara. “Em que as coisas do dia-a-dia – as músicas, os programas de televisão, os desenhos animados – com o professor a interagir, contribuíram



Foto: Sofia Viarigues

também para a aprendizagem da língua portuguesa. Fizemos visitas e outras iniciativas com esse grupo de jovens. E resultou”.

Isabel está no CPR há 23 anos, foi convidada para abrir a unidade de Português Língua Estrangeira. “Na altura o CPR era a única organização que lidava com refugiados”, conta Isabel. “Ao longo destes anos fui desenvolvendo materiais, metodologias, para procurar responder às necessidades deste público, que é muito diverso, muito heterogéneo, com antecedentes muito diferentes”.

“O analfabetismo devia ser erradicado”, considera, “mas temos muitos jovens e adultos que não foram à escola. Essa foi outra necessidade que senti – foi criar materiais para alfabetização. Podem ser pessoas que nunca foram à escola, mas também temos uma outra situação no Centro (delicada), pessoas que tiveram mais escolaridade, às vezes precária, às vezes com mais anos, mas que não conhecem o alfabeto latino”.

As metodologias e os cursos estão organizados com uma forte componente sociocultural. “E esta tem sido uma grande diferença em relação a outros cursos”, avalia Isabel. “Portanto, ao trabalho em sala de aula (25 horas - uma componente teórica, digamos assim), acrescentamos mais 15

horas da componente sociocultural. E isso pode representar ir ao museu, ou ir a uma visita a outra cidade, ou pura e simplesmente fazer uma atividade no parque, ir ao supermercado. Muitas atividades com que procuramos uma melhor compreensão da sociedade portuguesa, onde as pessoas vão ter de recomeçar. E, ao mesmo tempo, também partilhar. Há quase uma partilha – como é que é no seu país?”

“Começámos a pensar em dramatizar”

As aulas de português deram origem a um grupo de teatro. Isabel conta como se deu este nascimento. “No CPR as aulas de português sempre foram um local de partilha. De partilha de vivências, de conhecimento mútuo. E isso levou a que muitos elementos de integração - ou de coisas que se passavam no autocarro, ou no centro de saúde, ou na rua – vinham para a sala de aula, permitindo que nos ríssemos todos com mal-entendidos, com peripécias, às vezes coisas mais dramáticas - de pessoas muito amargas e que tratam mal os outros e que discriminam; mas também havia muitas peripécias engraçadas. E começámos a pensar em drama-

tizar. E como sempre organizámos uma festa de fim de ano, que também era uma troca de saberes, iniciou-se assim, em 2004, um desafio a quem queria trabalhar para apresentar uns *sketches* de teatro – e assim começou o projeto, que se mantém até hoje, que é o Refugiado – um grupo de teatro, por onde têm passado pessoas de diferentes nacionalidades”.

O projeto foi apoiado pela Gulbenkian, o que permitiu novos desenvolvimentos, conta Isabel. “Este projeto do teatro permitiu que, em 2013, nos candidatássemos a um programa da Gulbenkian – PARTIS (Práticas Artísticas para a Inclusão Social) – e o nosso foi um dos projetos que ficou. Ficámos muito felizes. Com isso tivemos a direção artística de uma artista fantástica, que nos acompanha até agora, a Sofia Cabrita. Eu coordenei o projeto e, de uma forma muito articulada, trabalhávamos com exercícios, jogos, o que permite muitas coisas – obviamente da expressão corporal, do bem-estar, do criar confiança e até autonomia –, mas relacionadas com as áreas temáticas de português. O trabalho era feito de uma forma articulada e, durante 3 anos, passámos a ter sessões de expressão dramática no Centro de Acolhimento”.

Atualmente, está em preparação uma publicação online, para disseminar boas práticas, dá a conhecer Isabel. “Agora, terminado o projeto, a Sofia Cabrita já não está a dar as sessões de expressão dramática, sou eu que as dinamizo neste Centro. Mas a Gulbenkian ficou sempre muito interessada na divulgação daquelas práticas. E apoiou-nos através de outro projeto, uma coisa pequenina, para que a Sofia Cabrita pudesse compilar exercícios em conjunto comigo, para fazer um caderno – que será uma publicação *online* - que vai sair brevemente e que depois também pode ser descarregado numa versão pdf. Será em português e em inglês”.

Outra vertente do projeto foi a formação de formadores, diz Isabel. “Durante o ano de 2019 tivemos duas formações. Eram 5



Foto: CPR

Centro de Acolhimento para Refugiados (CAR II)

O Centro de Acolhimento para Refugiados (CAR II) do CPR é uma resposta social de trânsito para Refugiados Reinstalados, que disponibiliza alojamento temporário (entre 1 a 3 meses, mediante análise individual e familiar) e um ponto de atendimento multidisciplinar para os refugiados que chegarão a Portugal ao abrigo dos Programas de Reinstalação, atuais e futuros.

No CAR II:

- Preparação intensiva para a integração descentralizada;
- Realização de exames e rastreios médicos à chegada;
- Aferição de competências educacionais e elaboração dos perfis profissionais;
- Curso intensivo de Português Língua Estrangeira;
- Participação em Programas de Orientação Cultural, gerais e orientados para os futuros locais de acolhimento;
- Participação em programas de gestão de expectativas;
- Ponto de apoio para informação/ esclarecimento/ sensibilização às autarquias e às demais instituições de acolhimento, menos experientes neste domínio;
- Primeiro contacto com equipas técnicas das entidades de acolhimento;
- Envio de relatórios sócio-profissionais às autarquias e às demais instituições de acolhimento.

cpr.pt/centro-de-acolhimento-para-refugiados-car-ii/

módulos – 3 eram *online* e 2 em sessões presenciais. Terminaram as formações cerca de cento e cinquenta e tal pessoas. E muitos deles eram professores de várias áreas. Era principalmente dirigido a professores de Português Língua Estrangeira, mas também a técnicos. Foi muito diversificado”.

Da sua experiência sobre o ensino, Isabel considera que “tem de haver uma mudança de paradigma, em que se perceba que incluir

é mesmo incluir. É ir ao encontro das necessidades de cada um. E é muito difícil”.

E sobre a troca de saberes, considera também que aprende “muito! Todos os dias. Eu estou sempre a dizer isto. Essa coisa de estar na cátedra a ensinar... Nós estamos a aprender todos”. ■



Foto: Agência das Nações Unidas para os Refugiados

A educação dos refugiados em crise

Segundo o relatório “Redobrar de esforços: a educação dos refugiados em crise”, de agosto de 2019, da Agência das Nações Unidas para os Refugiados, em 7,1 milhões de crianças refugiadas em idade escolar, 3,7 milhões, ou seja mais de metade, não vão à escola.

Quanto mais crescidas são as crianças, maiores são os obstáculos que se levantam. Apenas 63% dos refugiados frequentam o primeiro ciclo, contra 91% a nível mundial. Em todo o mundo, 84% dos adolescentes frequentam o ensino secundário, contra apenas 24% dos refugiados.

Comentando esta situação, Filippo Grandi, Alto-comissário das Nações Unidas para os Refugiados, defende: “Devemos investir na educação dos refugiados. Caso contrário arriscamos a suportar os custos de uma geração de jovens condenados a crescer sem

poder autonomizar-se, arranjar trabalho e dar um contributo pleno às suas comunidades”.

Atualmente, mesmo quando os adolescentes refugiados conseguem ultrapassar todos os obstáculos e aceder ao ensino secundário, apenas 3% destes terão a sorte de conseguir entrar no ensino superior. É bem pouco em comparação com os 37% que, a nível mundial, têm essa possibilidade.

Assim, defende a Agência das Nações Unidas para os Refugiados, é urgente proporcionar educação às crianças refugiadas em todo o mundo. Em fins de 2018, havia mais de 25,9 milhões de refugiados a nível mundial, dos quais 20,4 milhões são da competência da Agência. Cerca de metade tinha menos de 18 anos e eram milhões a viver situações de crise prolongada, com poucas esperanças de regresso aos seus países num futuro próximo. ■

Do total de pessoas acolhidas em Portugal (1.520):

- 50% dos cidadãos em idade ativa estão integrados em formação profissional ou emprego;
- 98% das pessoas têm acesso à frequência de aulas de língua portuguesa;
- 100% das pessoas acolhidas em Portugal tem acesso a cuidados de saúde;
- O acesso à educação está garantido a todas as crianças em idade escolar;
- 55% das pessoas que terminaram o período de acolhimento institucional autonomizaram-se, não necessitando de quaisquer apoios complementares. Em algumas áreas, os desafios foram maiores e os resultados estão ainda em consolidação. No que se refere aos movimentos secundários, Portugal não foi, para alguns requerentes, a primeira escolha aquando da transferência a partir dos países de trânsito (Grécia e Itália). A este fator acresce a circunstância das três principais nacionalidades transferidas para Portugal (Síria, Iraque e Eritreia) não terem comunidades prévias, instaladas no nosso país, o que levantou dificuldades ao nível da aprendizagem língua e da adaptação cultural, fatores que ajudam a perceber que 45% das pessoas recolocadas em Portugal estejam ausentes do país.

“Relatório de avaliação da política portuguesa de acolhimento de pessoas refugiadas” – ACM, dezembro 2017

Gerir a diferença é muito difícil. Esse é o grande problema que ainda existe

Por uma feliz coincidência fomos falar com Joaquim Segura, professor de português língua não materna na Escola Secundária de Dona Luísa de Gusmão, num momento em que se assinala o Dia Internacional da Língua Materna. Uma conversa informal e apaixonada em que o professor nos falou dos seus alunos, de como desenvolve o seu trabalho, a que metodologias recorre, quais os maiores desafios que se colocam no dia-a-dia.



• **Lígia Calapez**
|Jornalista|

Neste momento a Luísa de Gusmão conta com cerca de 30 alunos abrangidos pelo português língua não materna, sendo o grupo mais significativo proveniente do Nepal. Mas há também alunos que vêm da Índia, do Paquistão, do Bangladesh, do Vietname, e ainda uma aluna do Senegal e um aluno da Ucrânia. Em geral têm idades correspondentes ao nível de ensino em que estão (10º e 11º). “Até porque, como eles acabaram de chegar, ainda não passaram pelo insucesso”. Uma constatação que fala por si e que surge como uma das preocupações salientadas por Joaquim Segura.

Temos de recorrer a todas as estratégias

Os alunos que vêm diretamente para o 3º ciclo e para o secundário, em geral, não sabem nada de português. Muitos sabem inglês, o que permite ter uma língua de mediação. Mas alguns não falam nenhuma outra língua para além

da sua própria língua materna. Como começar?

“Aí temos de recorrer a todas as estratégias. Desde os tradutores automáticos às imensas ferramentas que temos no telemóvel. O recurso às novas tecnologias é fundamental”, diz Joaquim Segura. As aulas de português língua não materna funcionam nas salas de informática. E não por acaso. “Essa é uma preocupação que temos aqui no agrupamento – o ter tantos equipamentos disponíveis facilita-nos imenso a tarefa”.

Uma outra possibilidade é o recurso a alunos que já passaram pelas aulas de português língua não materna. Ajuda, em particular, “recorrer aos colegas da mesma nacionalidade – que vão apoiando também nessa integração e que muitas vezes fazem esta ponte - pelo menos dizer-lhes o que é que o professor está a querer comunicar”.

Todos os recursos e estratégias servem. “Nós, enquanto povo, temos essa experiência dos nossos emigrantes, que também foram para muitos países sem saber falar – e com o gesto, com a ajuda dos outros, foram conseguindo.

Eu costumo dizer que, enquanto professor de português língua não materna, sou completamente diferente – sou sempre mais expressivo – estou sempre a apontar, a fazer gestos, a tentar fazer desenhos no quadro. Assim, vamos conseguindo estabelecer alguma comunicação”, sublinha.

Tentar que eles, tão depressa quanto possível, consigam comunicar

A grande preocupação em relação a estes alunos é “tentar que eles, tão depressa quanto possível, consigam comunicar”, frisa Joaquim Segura. Na abordagem do ensino das línguas “ainda existe muito aquela ideia de ir começando pela palavrinha e depois da palavrinha passamos à frase. E depois da frase, finalmente, começamos a dizer algumas coisas”. Mas “Isso seria para eles terrível – porque nunca mais chegam a lado nenhum”. Nesse sentido, a aposta é sempre “colocá-los, tanto quanto possível, em situação daquilo que

eu muitas vezes chamo – uma *produção apoiada*. É desafiá-los para dizerem o que querem dizer, recorrendo a tudo. Se eles precisarem de ir ao Google, ao tradutor, porem o texto de uma língua deles e passarem diretamente para o português – é com aquele texto que eles vão funcionar. Depois, eu ajudo-os a pôr num português que seja claro para os outros”. A ideia é “partirmos logo de uma perspectiva mais discursiva – que é a de produzir discurso – muitas vezes suportado também aqui pela escrita. Porque a escrita dá muito mais segurança”. “Uma das estratégias que, quase intuitivamente, fui adotando – revela Joaquim Segura – é, quase ao mesmo tempo que estou a falar, estou a escrever o que estou a dizer”. Uma estratégia que lhe surgiu ao pensar na sua própria experiência enquanto aluno. “Porque isso permite ter a percepção de como é que a língua se está a organizar”.

Portanto, conclui, “a minha perspectiva é muito esta – é perceber o que é que os alunos precisam de dizer e, a partir daí, ir logo construindo discurso. Muitas vezes, na primeira aula eles fazem logo um texto”. Recorrendo ao inglês ou, com a ajuda de outros colegas, na língua deles, “transmitem o que nos querem dizer. E quando o aluno lê aquele texto escrito – aquilo é um discurso, não é um conjunto de palavrinhas que ele está a aprender”.

Uma conceção de aprendizagem que radica também na própria forma como as crianças aprendem a falar. “As crianças, quando são pequeninas, também os pais não dizem – agora vou-te ensinar o abecedário... e depois é que vais comunicar. O abecedário vem depois. Essa reflexão mais metalinguística vem depois. E com os alunos também tem de ser assim”.

Um trabalho em dois tempos

Esta prática de ensino aprendizagem implica “um trabalho em dois tempos”.



Antes do mais – é o trabalho de pôr os alunos a comunicar. “Mas há um outro trabalho, mais de sistematização, um trabalho mais analítico, com uns exercícios mais estruturados”.

Joaquim Segura considera que o trabalho determinante é o da comunicação, da *produção apoiada*. Só depois se coloca a questão da sistematização. “Até porque – lembra - a maior parte dos nossos alunos têm línguas completamente diferentes da nossa. Há coisas que não serão nada naturais para eles – a questão da flexão verbal, que é diferente nas suas línguas (esta quantidade de tempos que nós temos); o próprio masculino-feminino, que muitas vezes não funciona da mesma forma. E, portanto, há questões dessas que temos de trazer como objeto de análise, para depois irmos arrumando”.

Assim – há este trabalho de duas vias. “Eu quase diria que dois terços de tempo é para a *produção apoiada*”. Por outro lado, no que respeita ao trabalho de sistematização – e Joaquim Segura sublinha o facto – “os alunos estrangeiros fazem mais reflexão sobre o conhecimento gramatical, do que os nossos alunos. Porque se interrogam muito – porque é que se diz dessa maneira e porque não é daquela? A regra não é essa... (trata-se muitas vezes de exceções)? Estes alunos acabam por fazer um trabalho de reflexão sobre o funcionamento da língua, que vai até mais fundo. Porque querem perceber”.

Gerir a diferença

Aos professores de português língua não materna colocam-se algumas questões muito desafian-

tes que, como sublinha o nosso entrevistado, “são muito interessantes”. “É pensar como é que eu posso ajudar alguém a mais rapidamente conseguir comunicar. É pensar qual é a estratégia que pode ser mais adequada. É aceitar este trabalhar um bocadinho sem rede – aproveitar as oportunidades que vão surgindo para fazer os alunos crescer”.

É a própria conceção de uma aprendizagem da língua que está em causa, defende Joaquim Segura. “Nós sabemos que a língua não se aprende começando pelos elementos base (como às vezes se diz, que nem sabemos o que é...). Mas, através deste trabalho de uma produção muito apoiada, ir ganhando mais ferramentas para comunicar em português. Temos de ir produzindo, produzindo. Não há aqui uma receita”. E critica: “Estamos muito habituados a ter uma planificação muito arrumadinha – as coisas têm uma sequência e são muito pensadas para funcionar. E, na prática – com os outros alunos não funciona – mas faz de conta que funciona. E aqui é mais claro que não funciona”.

Colocam-se assim questões fundamentais como – o insucesso e necessidade de gerir a diferença. “Em termos globais, penso que ainda não temos uma reflexão suficiente sobre como é que podemos trabalhar com todos os alunos em função das características que eles têm. E o que acontece muitas vezes é que estes alunos acabam por ter muito insucesso. E isso é muito frustrante. Em primeiro lugar para eles. Há muitos alunos que acabam mesmo por desistir. E às vezes mesmo serem rotulados como alunos desinteressados – e eu penso que não são

nada desinteressados. A maior parte destes alunos fazem aqui percursos que são de uma grande violência. Nós, às vezes, nestes ritmos acelerados acabamos por não prestar muita atenção a isso. Penso que nós ainda não estamos aqui, enquanto sistema educativo, a trabalhar bem”.

Gerir a diferença é muito difícil, considera Joaquim Segura. Um problema geral que diz respeito a todos e não apenas a estes alunos. “Mas aqui torna-se muito evidente. Porque os alunos não comunicam e, portanto, acaba por ser quase uma coisa ostensiva”.

“Este é o grande problema que ainda existe”, sublinha. “Estes alunos não podem aprender o mesmo que os outros aprendem no mesmo tempo. Ninguém pode. Mas aqui ainda é mais visível. Com os outros alunos pode parecer que sim. Mesmo que não esteja a acontecer assim. Mas aqui ainda é mais evidente que não é verdade. E penso que ainda há muita resistência a gerir este tempo de aprendizagem – que é muito distinto. E que acaba por conduzir muitos alunos ao insucesso”.

Diálogo entre culturas

Face a um leque diversificado de culturas, é possível ‘aproveitar’ as culturas de origem para trabalhar também o português língua não materna?

Também aqui os caminhos não são lineares. “Eu tento sempre perceber como é que os alunos se situam e respeitar aquilo que é quase o estar deles. Há alunos que gostam muito de falar da sua cultura e de afirmarem essa sua diferença cultural. Mas também às vezes apercebo-me de que há outros que preferem não marcar essa diferença. E eu penso que não devo ter nenhum tipo de abordagem muito impositiva”.

Há anos que Joaquim Segura lança aos seus alunos um desafio: “Eles mostrarem-me, dos países deles, o que é que eles achavam que era interessante eu conhecer, que também não conheço”. Muitas vezes os alunos agarram

na ideia e apresentam determinados pontos turísticos, ou monumentos, ou questões culturais. “A ideia é mesmo eu aprender também alguma coisa com eles, E, desse ponto de vista, tenho aprendido imenso sobre a cultura dos seus países de origem”.

Um desafio que leva a uma partilha de culturas. “É muito interessante, quando começam a dizer – como é que é no meu... mas no meu também é assim... É uma partilha, Ainda agora, a propósito destes trabalhos [com que se está a fazer uma exposição], há um trabalho que é sobre o vestuário e, quando da apresentação uns aos outros, na própria turma, uma aluna disse – *este é um vestuário muito típico do nosso país...* e logo outra aluna, que é doutro continente, disse – *no meu também, também se vestem assim...* Esse lado é interessante. E eu penso que é uma forma também de eles se sentirem minimamente valorizados”.

Entretanto, há alunos que preferem não se afirmar pela diferença. “Tenho muitos alunos que, quando lhes perguntamos – *o que é que podemos fazer, o que é que podemos falar uns com os outros* – eles querem falar também dos cantores ou dos artistas da moda, que são os mesmos de cá. Muito bem – vamos por aí. Depois, às vezes, há uns que querem mostrar questões específicas. Então – vamos partilhar o que queremos”.

Ou seja – conclui Joaquim Segura, “é bem vindo esse trabalho sobre as culturas de cada país. Mas entra como tem de entrar - com naturalidade. Sem ser de uma forma forçada”.

Há muitas curiosidades que eles trazem para as aulas

Não só das culturas dos países de origem dos alunos se fala nas aulas de português língua não materna. A cultura portuguesa está igualmente presente.

E porque nestas aulas os alunos estão mais à vontade (“não há esta questão de estarem a pôr as

suas dificuldades para os colegas portugueses”), aproveitam para colocar as suas – muitas – dúvidas e curiosidades.

Dúvidas e curiosidades, como, por exemplo, nesta época de carnaval – o porquê de não haver aulas. E a conversa instala-se. “Nos vossos países há carnaval, não há carnaval? A maior parte disse logo que não. Mas, por exemplo, a minha aluna do Senegal disse – *no meu país, os católicos celebram o carnaval*. O interessante foi eu também pensar sobre isso [o carnaval não é uma festa católica] – e a certa altura estava-lhes a explicar que os cristãos, os católicos, também têm este período mais introspetivo, de oração, e o carnaval antecede esse período. E eles têm sempre muita curiosidade em relação a estas questões – e depois fazem os contrapontos. E até nos apercebemos de que em muitas culturas há manifestações diferentes, mas há ali uma raiz que se calhar é semelhante”.

São múltiplas as questões que estão sempre a surgir. Por exemplo: “Porque é que no 25 de Abril não temos aulas? E então vamos para o computador. Pesquisar coisas sobre o 25 de Abril, ver afinal o que é que aconteceu, ver as imagens e ver um pequeno vídeo. E isso é muito interessante. Porque eles também vão-se apropriando da cultura portuguesa”.

Uma outra dimensão deste trabalho são as visitas a pontos de interesse.

“Por exemplo, fomos ao Museu da Cidade ou vamos ao Museu do Azulejo. E é muito interessante a curiosidade que eles têm sempre também em perceber como é que era. Da última vez que levei um grupo ao Museu da Cidade, eles olharem para a maquete em que aparecia a Penha de França só com a ermida, num descampado... Depois falámos sobre isso e foi interessante”.

Um contínuo de aprendizagens mútuas, de trocas culturais, em que a curiosidade é também o motor. ■

Uma exposição para mostrar à escola “as coisas dos países deles”

Como forma de assinalar o Dia Internacional da Língua Materna, fez-se uma pequena exposição na escola, com cartazes elaborados pelos alunos de português língua não materna (são alunos que em geral chegaram este ano), com textos e imagens representativas das suas culturas. Tudo realizado pelos próprios alunos, que escreveram textos – com a ajuda do computador, dos dicionários online (e, naturalmente, a correção feita pelo professor).

Uma forma de divulgação da sua cultura, mas também mais uma forma de aprendizagem do português. “Eles sabem o que querem dizer e quando veem os seus textos em português, isso também os ajuda a perceber qual é o sentido daquelas palavras, como elas estão organizadas daquela forma” – sublinha Joaquim Segura. “Depois, partimos dali para fazer um trabalho de sistematização e de análise linguística, a



partir de contextos que nos interessa ir explorando”.

A exposição assume ainda uma outra dimensão. “Com esta exposição temos também a preo-

cupação que eles apareçam na escola em grande. Que tenham essa valorização. Para os colegas perceberem de que mundo é que eles vêm”. ■

Dia Internacional da Língua Materna



O Dia Internacional da Língua Materna é celebrado anualmente em 21 de fevereiro em todo o planeta.

Criada pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em 17 de novembro de 1999, o Dia Internacional da Língua Ma-

terna tem o objetivo de promover a diversidade linguística e cultura entre as diferentes nações.

Além disso, esta data também convida a todos os países membros da UNESCO e suas matrizes a refletirem sobre a preservação das particularidades linguísticas e culturais de cada sociedade.

Origem do Dia Internacional da Língua Materna

A ideia para proclamar um dia dedicado à língua materna surgiu a partir do **Dia do Movimento da Língua**, criado em 1952 e celebrado desde então em Bangladesh.

Um grupo de estudantes organizaram uma campanha para in-

cluir o bengalês como uma das línguas oficiais do Paquistão, em 21 de fevereiro de 1952. No entanto, acabaram sendo todos assassinados por forças policiais, que atearam fogo em seus corpos.

Este movimento em prol da inclusão do bengalês começou quando Muhammad Ali Jinnah, general paquistanês, declarou que o idioma Urdu passaria a valer com o língua oficial tanto no Paquistão do Oeste, como no Leste (local que tinha como língua principal o bengali).

<https://www.calendarr.com/brasil/dia-internacional-da-lingua-materna/> ■

Um desafio, uma vantagem, mas, sobretudo, uma responsabilidade

• Matia Losego

lDiretor de Juventude e Educação para os Direitos Humanos
Amnistia Internacional Portugal



Sejamos francos, acolher pessoas refugiadas e requerentes de asilo não é uma escolha que pode ser guiada pelos interesses económicos ou pelas necessidades do mercado laboral. É uma responsabilidade no âmbito do direito internacional para todos os Estados que, como Portugal, assinaram e ratificaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Convenção de Genebra de 1951, e que se comprometem a proteger e acolher quem foge da perseguição, de guerras e violações dos seus direitos humanos.

Cabe, sim, aos Estados organizar este acolhimento, no âmbito do seu território e em cooperação com os seus parceiros – no caso de Portugal é no seio da União Europeia. Nesta passagem da responsabilidade legal à implementação há muito trabalho a fazer. Ainda que Portugal se tenha destacado por algumas boas práticas de integração, os números de pessoas que chegaram ao abrigo do Programa de Recolocação são ainda reduzidos, especialmente se consideramos quem decidiu fixar-se e viver em Portugal.

Do ponto de vista político também é clara a disparidade no esforço feito no acolhimento de pessoas refugiadas. Os Estados que acolhem mais refugiados são

a Turquia (3,7 milhões), o Paquistão (1,4 milhões), o Uganda (1,2 milhões), o Sudão (1,1 milhões) e a Alemanha (1,1 milhões) [Dados ACNUR, Relatório Tendências Globais 2018]. À escala global, os países considerados desenvolvidos recebem apenas 16% dos refugiados. No âmbito da campanha “Eu Acolho”, a Amnistia Internacional faz pressão política, a nível nacional e internacional, para que o acolhimento seja uma responsabilidade partilhada entre todos os Estados.

A situação de crianças e jovens refugiados e requerentes de asilo, da qual trata este número da revista, é especialmente complexa. De um lado, a chegada de crianças e jovens não acompanhados exige uma ação imediata, completa e personalizada, considerando também a Convenção dos Direitos da Criança. Do outro, quando chegam e são acolhidas com a sua família ou parte dela tornam-se agentes fundamentais da integração de todo o núcleo familiar na comunidade. Isto acontece, sobretudo, graças ao papel da escola, quer no que diz respeito à aprendizagem duma nova língua, quer na construção dos primeiros laços sociais. Assim, para crianças e jovens refugiados, garantir o direito à educação é a alavanca para poder usufruir de outros direitos.

Uma vez consideradas as dimensões políticas e sociais da integra-

ção de pessoas refugiadas, podemos analisar o aspeto económico. Em Portugal, existem poucos dados. Contudo, sabemos que, no final de 2018, 48% das pessoas refugiadas já estavam integradas em formação profissional, ensino superior ou emprego. Se considerarmos os dados mais abrangentes relativos às comunidades migrantes é claro que o contributo económico destas pessoas é positivo (e fundamental), quer no país de acolhimento, quer no país de origem. Neste âmbito, à semelhança das newsletters diárias de notícias, deixamos a sugestão de leitura da banda desenhada Open Borders, escrita por Bryan Caplan e ilustrada por Zach Weinersmith, que explora as dimensões económicas, políticas e sociais da abertura das fronteiras nos Estados Unidos.

A Amnistia Internacional, em Portugal e à escala global, continua a trabalhar para que o direito ao asilo seja respeitado para toda a gente que foge de guerras, perseguições e riscos à sua dignidade. Trabalhamos também para que o acolhimento seja feito de forma completa, justa e estruturada, fazendo pressão política junto do Estado português e dos seus parceiros internacionais. Para fazer isto precisamos do apoio de toda a gente. Pode tornar-se apoiante da Amnistia em www.amnistia.pt. ■



O reconhecimento da diversidade do outro

Joaquim Jorge Veigunha

Raphael Esrail, preso 173925, sobrevivente de Auschwitz, em entrevista ao jornal *El País*, de 26 de janeiro 2020, nos 75 anos do aniversário de Auschwitz, interroga-se: “O mundo tomou consciência de que se não aceitarmos o outro na sua diversidade, isto será um combate permanente? Se não superarmos estas

ideias de nacionalismo que rejeitam a igualdade de todas as pessoas: não será sob a mesma forma, porém terminará de igual modo”.

“A aceitação do outro na sua diversidade”, que o nosso amigo Esrail defende e propõe às novas gerações, parecia ter deixado de constituir um problema, desde que o artigo 1º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 preconizou que “Os homens nascem livres e

iguais e direitos”. No entanto, esta liberdade e igualdade foi desde logo posta em causa pela existência da escravatura na colónia de francesa de S. Domingos, atual Haiti. Em 1791, Toussaint Louverture, o Espartaco negro, liderou uma revolta antiesclavagista que, em 1 de janeiro de 1804, acabaria por triunfar com o reconhecimento internacional do primeiro Estado dirigido por descendentes de escravos africanos.

Louverture, que tinha morrido um ano antes numa masmorra napoleónica, afirmou para a posteridade imorredoura que “todos os homens nascidos pelas vermelhas, negros ou brancos não podem ser propriedade do seu semelhante.”

‘O fardo do homem branco’

Paradoxalmente, ou talvez não, foi um descendente de escravos africanos que foi capaz, contra a corrente dominante, de aperceber-se do reconhecimento da dimensão universal concreta e não abstrata do reconhecimento da diversidade do outro. No entanto, esta postura não criou raízes no século XIX em que o colonialismo se expandiu. Destacaram-se as teorias da ‘superioridade’ do homem branco que suportava o ‘fardo’ de civilizar os indígenas, considerados incapazes de se governarem a si próprios, a que se juntaram doutrinas abertamente racistas que influenciaram o nazismo. Não foram, porém, os nazis a inventarem tais doutrinas, mas a França e a Grã-Bretanha, as principais potências colonialistas da época. James Bryce (1838-1922) afirma, num livro significativamente intitulado “Ensaio sobre As Relações das Raças Avançadas e Recuadas”, que é “necessário evitar os riscos que uma democracia corre quando o sufrágio é garantido a uma larga massa de homens semicivilizados”. Em França, Joseph Arthur Gobineau (1816-1884), que hoje tem grande audiência nos *sites* da extrema-direita europeia, no seu “Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas” defende que o declínio das civilizações provém da miscigenação das ‘raças puras’, de que se destacam os arianos relativamente aos semitas. Só os primeiros estão na origem do progresso civilizacional, o que lhes confere o direito de dominar as chamadas ‘raças inferiores’.

O ‘ideólogo’ do nazismo, Alfred Rosenberg (1896-1946), julgado e condenado à morte como criminoso genocida, em Nuremberga, defende em “O Mito do Século XIX” (1930), uma sociedade hierarquizada racialmente: no topo, a ‘raça’ ariana, cujos máximos representantes são os alemães, imediatamente seguidos de outros povos de ascendência ‘germânica’, de que se destacam os escandinavos, os neerlandeses (incluindo os flamengos da Bélgica) e os britânicos, devido à ascendência anglo-saxónica, mais abaixo os latinos, falantes de uma língua ‘morta’, ao contrário dos ‘germanos’, os eslavos, condenados ao trabalho escravo para a ‘civilização’ teutónica; por fim, no degrau mais ínfimo da hierarquia racial, situavam-se os judeus, os ciganos, os negros e outras minorias destinadas ao extermínio nas câmaras de gás de Auschwitz-Birkenau.

Hoje

Recordar hoje Auschwitz é reconhecer que:

- A noção de ‘raça’ não tem nenhum fundamento antropológico e científico: não existem raças, mas apenas etnias e culturas diferentes;
- Todo o discurso defensor de uma pretensa identidade étnica, seja qual for a sua origem, é fator de discriminação social;
- A miscigenação contribui para a construção de uma verdadeira comunidade humana, uma comunidade inclusiva e cosmopolita;
- A democracia baseia-se na diversidade e cada vez menos na homogeneidade: o ‘povo’ do liberalismo clássico é cada vez menos uma entidade indiferenciada, mas caracteriza-se pelo reconhecimento dos direitos das minorias, sem que tal se transforme em particularismos exclusivistas e identitarismos, segundo um ‘multiculturalismo’ levado ao

extremo, que põe em causa a coesão social e faz o jogo da extrema-direita xenófoba e racista.

A questão dos refugiados deve ter em conta este sistema referencial. A boa notícia é que o Senado italiano levantou a imunidade parlamentar ao ex-ministro da Administração Interna italiano, Matteo Salvini, cujo partido, A Liga, foi recentemente derrotado nas eleições regionais da Emilia-Romagna, por esta personagem ter mantido ilegalmente mais de uma centena de requerentes de asilo num barco – o Gregoretti – durante uma semana, proibindo-os de desembarcar. Salvini irá, ao que tudo indica, ser julgado na Catânia, Sicília. Confiemos na independência da magistratura italiana. Pelo menos, poderemos parafrasear o comentário de Galileu, *a sotto voce*, obrigado pela Santa Inquisição que insistia em que o Sol se movia à volta da Terra, centro do Universo: “Eppure si muove”. E que (re)vivam todos os Raphael Esrail deste mundo...■

“O mundo tomou consciência de que se não aceitarmos o outro na sua diversidade, isto será um combate permanente? Se não superarmos estas ideias de nacionalismo que rejeitam a igualdade de todas as pessoas: não será sob a mesma forma, porém terminará de igual modo”



Que interação pode existir entre uma associação de moradores e uma escola? Que formas de colaboração e mútua influência entre a realidade de um bairro e a da escola que o serve? Foi este o ponto de partida da entrevista com Elisete Andrade, professora aposentada, presidente da Associação de Moradores do Bairro Padre Cruz, profundamente empenhada no processo de requalificação e transformação que o bairro vive.

Nós temos de estar misturados. Todos nós precisamos da outra parte

Lígia Calapez
Jornalista

Fotos: Sofia Vilarigues

A nossa conversa começou por *uma originalidade* na ligação escola-bairro e pelo peso do *preconceito* e do estigma.

A *originalidade*: o facto de o Bairro Padre Cruz ter um agrupamento de escolas que lhe está estritamente ligado. O que, como disse Elisete Andrade, tem prós mas também contras. Porque, à partida, impede uma saudável mistura entre diferentes pessoas e origens. Essa mesma falta de mistura, num contexto social difícil marcado pela pobreza, pode acentuar problemas (ainda que comuns aos mais diversos ambientes) ligados às diferenças de níveis entre alunos. “Para puxar os que precisam ser puxados, às vezes nivelamos

um bocado por baixo. E tem havido miúdos que saem daqui, que por vezes não completam aqui os três ciclos, por causa disso”, comenta Elisete Andrade. E há também “o choque” quando saem para outras escolas, outras realidades. O *preconceito*: uma área em que abundam histórias. “Tivemos aqui um cachopo, muito bom aluno, que foi para o D. Pedro V – relata a nossa entrevistada. Um dia ele e um colega chegaram atrasados a uma aula. Bateram à porta, pediram licença para entrar e publicamente pediram desculpa e a professora – ela nem imagina o que provocou no miúdo (como ficou magoado) – disse: *Nunca imaginei que um rapaz do Bairro Padre Cruz fosse capaz de pedir desculpa*. E eu às vezes refiro isto

como exemplo”. Ou ainda, o absurdo comentário de um morador da Quinta da Luz, relativamente à utilização de uma piscina pública de Carnide: “naquela altura houve uma mente brilhante (uma nossa colega a viver na Quinta da Luz) que disse – *que não venham para aqui os da Horta Nova e do Bairro Padre Cruz ao mesmo tempo que cá estão os outros ... Os outros eram os da Quinta da Luz*”.

Para que os miúdos abram os olhos para a realidade circundante

O Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz – considerado Território Educativo de Intervenção Prioritária

(TEIP) - é constituído pelo Jardim de Infância do Bairro Padre Cruz, pela Escola Básica do 1.º Ciclo Professora Aida Vieira e pela Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos do Bairro Padre Cruz, que é a escola-sede <http://aebpc.pt/>. Concluído o 3º ciclo, os alunos poderão ir para outras escolas de Carnide ou de outras zonas de Lisboa.

O facto de o agrupamento estar inscrito no bairro, num meio socialmente desfavorecido, representa um desafio acrescido para os professores. “Há alguns professores espetaculares e alguns são estáveis. Professores que, contra ventos e marés, continuam ali – e gostam



dos miúdos e inventam trinta por uma linha para os trazer à escola. E isto é um valor. E às vezes não nos apercebemos quão difícil é fazer tudo isto – e eles fazem-no”.

Esse esforço passa, muitas vezes, por “fazer com que os seus alunos saiam daqui – não para os retirar do seu ambiente. Não é esse o seu interesse. Mas para os ajudar a conhecer outras realidades”, sublinha Elisete Andrade. “Os miúdos eram capazes de – vivendo aqui, tendo nascido aqui – não conhecerem, por exemplo, os quiosques de Carnide, mal conhecerem todo o

Carnide velho. Mas conhecem o Colombo”.

Em causa está uma questão de valores e de cultura, sublinha a nossa entrevistada.

A aposta é fazer com que os miúdos abram os olhos para a realidade circundante. Com passeios e visitas. Diversificação de atividades.

Nesse sentido, é particularmente importante o contributo de alguns projetos e associações.

É o caso do Projeto Bola Social Futebol de Ruda, do Programa Escolhas <http://www.futrua.org/bola-para-frente/>.

“No fundo, vão buscar os miúdos à rua e desenvolvem – com os jovens – um trabalho que vai desde informática, ligação à própria escola, acompanhando-os. Fazem campeonatos de futebol, treinos, estabelecem regras. A questão da criação de regras, por exemplo, é particularmente importante. E assim vão chegando às famílias e dão apoio”. “Nós – como associação de moradores – também damos esse tipo de apoios – diz Elisete Andrade. Mas nunca é demais”.

Neste mesmo esforço insere-se o trabalho desenvolvido pela Sociedade Dramática de Carnide, considerado o grupo de teatro amador mais antigo do país.

No quadro dos projetos da escola, destaca-se a sua participação no programa internacional Eco-Escolas <https://ecoescolas.abae.pt/>, tendo sido mesmo galaradoada em 2018-2019.

“Há aqui miúdos que são *autênticos terroristas*”, mas quando levados para outros ambientes “são espetaculares”, comenta a nossa entrevistada. Ou seja, “quando enquadrados e acompanhados, há muitas coisas que é possível fazer e é possível envolver as famílias”.

A associação – uma história intimamente ligada à história do bairro

A ligação da associação à escola faz-se através dos serviços por esta prestados, de que a escola também beneficia, e pela sua participação no Conselho Geral.

Para a escola esta ligação é uma mais-valia, também porque a associação

tem uma história intimamente ligada à do bairro em que está inserida.

“O bairro está em profunda transformação” – relata Elisete Andrade. “É o maior bairro municipal da Península Ibérica. A parte mais antiga são alvenarias, casas de dois pisos, com umas escadas com uma grande inclinação (isto foi construído nos anos 50 do século passado). Existem também umas casas mais baixinhas. Mas tudo está agora a ser faseadamente alterado. Houve um tempo em que queriam pôr toda a gente daqui para fora para depois se construir. Nós todos protestámos. Dissemos que não queríamos – tinha de ser faseado. Claro que está a levar muito mais tempo. Foi mais ou menos em 2006 que isto *começou a mexer*. Ainda falta muito. E estamos a mexer *com pinças* – com pessoas que na sua maioria têm mais de 65 anos”.

Com 30 anos de existência, a associação é parte da vida do bairro. E, após uma fase menos ativa, a sua reativação prende-se também com o envolvimento na requalificação do bairro. É criada em 18 de janeiro de 1989, quando a zona de casas lusálite, hoje totalmente desaparecida, começou a dar lugar à construção dos lotes. Atualmente, a sua área de intervenção prioritária tem a ver com toda a problemática relacionada com a habitação e o espaço público. Desenvolve projetos sociais, em particular uma lavandaria, uma cantina solidária, pequenos arranjos, reparações em habitações. Serviços particularmente direcionados para a população mais idosa, com grande peso no bairro e em geral muito empobrecida. “Fornecemos jantares – já são cerca de 20 pessoas a quem levamos jantares a casa. Em relação às pessoas de mais idade, é uma maneira de entrarmos em casa de quem está sozinho”.

Estes serviços à comunidade também constituem uma ajuda real aos pais dos alunos, refletindo-se de algum modo na vivência da escola. Elisete Andrade conta-nos uma história concreta: “Estou a lembrar-me de um casal – que continua desde o princípio, já lá vão quase 5 anos – que tem 3 filhos, ela trabalha a dias, ele trabalha na construção. E um dia - nós estávamos sempre (um de nós, da direção) ao portão da escola, para apoiar as pessoas – ela

para junto de nós e diz assim: *vocês nem imaginam o bem que nos estão a fazer. Porque? Porque o facto de vir do trabalho e não ter de fazer jantar – posso acompanhar os miúdos, ver se há trabalhos feitos, ver como é que foi a escola. Porque, se não, eu tinha de chegar e fazer tudo a correr e no dia seguinte saio cedo*. E isso “deixa-nos contentes, sublinha. “É um modo de colaborar e colaboramos tanto quanto pudermos”.

Um trabalho muito significativo, que cronicamente carece de apoios essenciais. O Regulamento de Atribuição de Apoios do Município de Lisboa não tem em conta projetos de continuidade e os montantes atribuídos são claramente insuficientes.

O Conselho Geral e a ligação com a comunidade

Para Elisete Andrade, a participação da associação de moradores no Conselho Geral – como membro da comunidade – é, antes do mais, um contributo para uma ligação reforçada entre a escola e o bairro, para a compreensão da realidade e dos problemas das famílias dos alunos, da comunidade em que vivem (e aqui, sublinha, a questão da habitação “é muito importante na vida das pessoas, é aqui que elas moram, é aqui que elas estão”).

Contributo que, naturalmente, anda de par com outros, como é o caso da Associação de Pais. “O Conselho Geral é para a participação dos pais, da família. Nem sempre assim tem sido. Mas neste momento temos uma associação de pais que é muito interventiva, trabalha muito, participa. Está no Conselho Geral e estão presentes. Quem tem sido mais ausente, ultimamente, é a Câmara”.

O envolvimento da escola na cantina solidária fomenta a solidariedade e interação com zonas mais distantes do bairro. “A escola está numa zona do bairro que é muito longe da outra zona do bairro. As pessoas contribuem sempre com alguma coisa. E isso faz com que pais, professores, alunos e funcionários também sintam que estão a dar um contributo. E estão mesmo – a dar um contributo para a comunidade que também estão a servir – com o ensino”.



Paralelamente a associação vai informando a escola de como vai avançando o processo de requalificação do bairro. “Julgo eu que também é capaz de ser bom – para os professores terem mais um bocadinho de conhecimento. Porque também é verdade que, com os horários e os papéis que têm de preencher, só querem é ir daqui para fora”. A concluir a nossa conversa, Elise-

te Andrade volta a sublinhar a ideia, sempre presente, de rejeição de qualquer forma de discriminação, nomeadamente no plano da habitação. “Eu sou contra juntar todos os que são os *coitadinhos*. Eu sou contra isso. Nós temos de estar misturados. Todos nós precisamos da outra parte. E os outros precisam desta parte. Que não é mais nem menos”. ■

Bairro Padre Cruz – diálogo e confronto entre paisagens

O Bairro Padre Cruz faz parte da freguesia de Carnide [...]. E Carnide fica no limite noroeste do concelho de Lisboa, integra a Região de Lisboa e Vale do Tejo e a Área Metropolitana de Lisboa. O Bairro localiza-se na extrema norte da freguesia, na antiga Quinta da Penteeira ou Alto da Penteeira, que fazia fronteira entre os concelhos de Lisboa e Loures (e Odivelas, a partir de 1998). Actualmente, o Bairro Padre Cruz é um dos maiores bairros de realojamento municipal da Península Ibérica.

No amplo território da freguesia (400 hectares) o Bairro ocupa uma zona de 37,2 hectares onde residem 6 468 habitantes (Censos, 2011). Um número que corresponde a quase 30% dos residentes na freguesia de Carnide (22 415 habitantes, Censos 2011) e mais de 1% da população residente no concelho de Lisboa. A ocupação de qualquer território resulta sempre de processos vários de desenvolvimento social e ambiental. E as transformações da paisagem – construída ou “natural” – expõem a história da diferenciação dos lugares. O Bairro Padre Cruz foi um bairro criado de raiz, em 1959-60, para acolher populações transferidas de outros bairros precários da cidade, alguns deles, também provisórios. Na sua origem foi um bairro de propriedade inteiramente municipal. Esta “vocação” original manteve-se ao longo de toda a sua história. Uma história com mais de 50 anos. Durante este período, o crescimento, transformação e ocupação do Bairro resultaram e serviram sempre – até ao presente recente – de território de acolhimento, de solução estratégica para os desafios mais ou menos complexos gerados pelo crescimento e gestão da cidade de Lisboa. Por isso, apesar da paisagem do Bairro Padre Cruz, ainda hoje, sugerir uma ilha periférica, a respectiva história é consequente e faz parte do contexto da narrativa da cidade e, em alguns aspectos, do país.

“Histórias e Memórias do Bairro Padre Cruz”, Fátima Freitas, edição da Junta de Freguesia de Carnide



O papel da escola: “valorizar a escola na comunidade”

O papel da escola no bairro mereceria, por si só, uma outra pesquisa. Compreende-se que desde os primeiros tempos – da escola primária dos pátios divididos para o jogo da bola e do elástico – muitas mudanças ocorreram. E, todas elas se reflectiram na dinâmica escolar. No momento presente o que mais importa destacar é o investimento numa escola de segundo e terceiro ciclos instalada dentro do bairro com objectivo de contrariar dois problemas profundos desta comunidade: as taxas de insucesso e de abandono escolar precoce. Foi através das palavras de quem acompanhou este processo na sua origem, que escutámos:

“Começámos esse primeiro ano, de 2001, com imensas dificuldades. Todo o bairro era em terra batida, não havia jardins em parte alguma e projectámos os nossos jardins e a nossa humanização da escola. Percebemos que a população escolar era de muitos fracos recursos económicos e culturais. Tivemos conhecimento que as casas que habitavam eram sem gestão, desarrumadas... e então planeámos um projecto educativo que apelasse a uma gestão humanizada dos espaços. Aproveitar os espaços físicos – os corredores, as entradas – e colocar todas as artes feitas pelos alunos. Ter sempre exposições permanentes. E chamar os pais à escola, convidá-los a visitar o novo espaço.

No início, o que ouvia dos pais é que esta era uma escola branca que iria ser pintada de negro. Foram estas primeiras palavras que ouvi destas famílias, numa reunião. A escola abriu em Setembro de 2002 e afirmei que esta escola manteria a sua cor. Nos primeiros 3 meses, verifiquei que nós com tanto trabalho na organização, na arrumação do espaço, das salas, organização internamente... não conseguíamos conviver internamente sem abrir a escola ao meio porque cada aluno que vinha para cá trazia um problema. Vinham escorraçados de outros locais, de outros meios. De Telheiras voltavam com repetências. Em Janeiro pedimos ajuda ao Instituto do Apoio à Criança. (...) Todos os anos chegam professores novos e todos os anos temos professores que têm que sentir e conhecer - “viver o bairro” - e isso também não é fácil. A instalação da escola no bairro também se deveu a muita pressão política. (...) Hoje, nós só temos alunos do bairro porque a escola não tem capacidade para mais. (...) Parar aqui, nesta escola, é condenar ao fracasso. A escola tem que ter projectos, tem que estar humanizada, com espaço agradáveis, sofás, plantas... Tudo isto é uma aprendizagem. E a escola ainda está branquinha! Temos desenvolvido um trabalho para valorizar o papel da escola na comunidade. É muito importante que a escola seja reconhecida pela comunidade e

fortalecer positivamente esses laços. A escola tem um papel fundamental na vida do bairro, e trazer os pais à escola é das coisas mais difíceis.”

A partir do ano lectivo de 2010-11 o agrupamento de escolas do bairro passou a ser presidido pelo professor António Almendra. Tivemos conhecimento que o projecto escolar prossegue com vista a consolidar as parcerias institucionais, a contrariar as taxas elevadas de insucesso e de abandono escolar. Contudo, mantém-se o problema do afastamento e desinteresse das famílias relativamente à escola como um grande desafio a vencer. Em resposta a anteriores pressões dos moradores e solicitação da Junta de Freguesia, foi construída e inaugurada em Setembro de 2010 a nova escola EB 1, Aida Vieira. A escola recebeu o nome de uma professora primária do bairro prematuramente falecida em 2008. Contudo, após um curto tempo de utilização esta escola foi sujeita a remodelações e reparações atendendo às diferenças entre o edifício projectado e o edifício construído, para além de problemas no uso e colocação de alguns materiais. Referimos esta nota porque, uma vez mais, o plenário do CG e a voz dos moradores, designadamente da Associação de Pais, tiveram que se manifestar para a resolução dos problemas. ■

*“Histórias e Memórias do Bairro Padre Cruz”,
Fátima Freitas, edição da Junta de Freguesia de
Carnide*



O 2º Encontro Cinema e Educação “Indisciplinar a Escola”, organizado pela associação Os Filhos de Lumière, a Cinemateca Portuguesa e o Plano Nacional das Artes, teve lugar a 11 de fevereiro na Cinemateca Portuguesa. Associado a este Encontro, a Cinemateca organizou um ciclo dedicado ao trabalho do realizador Leonardo di Costanzo.



Fotos: Filhos de Lumière

“Através do cinema e artes contribuir para que a escola se transforme”

Sofia Vilarigues
Jornalista

O cinema como forma de despertar a atenção do olhar. Literacia da imagem. Criação. Transformação, das pessoas e da escola. Despertar a comunicação com o outro. Estas foram ideias que ressaltaram neste 2º Encontro Cinema e Educação. Um encontro com diversos testemunhos.

Entre os planos e o estar no terreno

Na abertura do Encontro, sobre os atuais planos para o cinema para as artes, João Costa, secretário de Estado Adjunto e da Educação, afirmou que “o grande objetivo destes nossos planos é deselitizar a arte”. O secretário de Estado do Cinema, Audiovisual e Media, Nuno Artur Silva, considerou que “há um número cres-

cente de iniciativas a explorar cinema e educação”. O número de professores e alunos envolvidos nas atividades no Plano Nacional de Cinema passou “de cerca de 300 professores em 2014 para mais de 1800 professores em 2019, e de cerca de 10.000 alunos em 2014 para mais de 60.000 alunos em 2019”. As atividades do PNC, desenvolveu, têm estado centradas em três grandes áreas de atuação: o visionamento de filmes em sala (sobretudo levando es-



Fotos: Filhos de Lumière

colas ao cinema); a exibição, estudo e discussão de cinema em contextos educativos; e a formação de docentes em literacia fílmica.

Pelo Plano Nacional do Cinema falou ainda Elsa Mendes que afirmou que “defendemos de forma intransigente o cinema nas escolas”. E considerou que “o cinema é ferramenta da nossa relação com o mundo” e memória.

O Plano Nacional das Artes, que foi criado há um ano, da responsabilidade do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, foi abordado por Paulo Pires do Vale. O Plano quer “ligação com arte e com artistas e não apenas teoria”. Propõe criar o Projeto Cultural de Escola, também como modo de interligar projetos que já existem, cruzando várias disciplinas, com um coordenador e um conselho consultivo, alargado à comunidade, para criar pontes. Este poderá ser apoiado por um artista residente, que esteja uma temporada longa na escola. Há 65 agrupamentos de escolas que já estão a desenvolver estes projetos. Sobre indisciplinar a escola Paulo Pires do Vale falou de “inquietar, espantar, desequilibrar para reequilibrar” e do “papel das artes de desequilibrar, mas também de reequilibrar”.

O presidente do Instituto do Cinema e do Audiovisual, Luís Chaby Vaz, afir-

mou que o ICA se dedica ao financiamento da cadeia de produção de cinema e audiovisual, mas é também suporte de formação. Criticou a homogeneização da oferta e apontou a necessidade de ferramentas que permitam valorizar a diversidade, que o ICA apoia. Considerou ainda que a taxa de consumo do cinema nacional é baixa.

José Manuel Costa, diretor da Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, referindo-se ao cinema e artes na escola, afirmou que não se trata “apenas de acrescentar algo, mais uma disciplina, mas através do cinema e artes contribuir para que a escola se transforme” e que as “artes trazem à escola o transformá-la em área de criação”.

“Somos aqueles que estamos no terreno” afirmou Teresa Garcia, diretora de Os Filhos de Lumière, associação cultural vocacionada para a sensibilização ao cinema enquanto forma de expressão artística, no início da sua intervenção. Fazendo um breve historial da associação, falou dos seus inícios, no ano 2000, por um grupo de cineastas e amantes de cinema, no âmbito da Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura. Da sua atividade salientou a importância de os alunos começarem a perceber com prazer lúdico a matéria cinematográfica e de trabalhar os filmes não de forma teórica, mas criativa. Destacou,

ainda no âmbito do historial, o programa pedagógico “Cinema Cem Anos de Juventude”, um projeto experimental de iniciação ao cinema com realização de filmes coordenado pela Cinemateca Francesa e criado em França em 1995 na celebração dos cem anos de cinema, que tem vindo a ser implantado em vários países, incluindo Portugal através da associação Os Filhos de Lumière em parceria com a Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, desde o ano letivo 2006 / 2007. E destacou, a partir de 2015, a formação de professores.

Na escola

Durante o Encontro tiveram a palavra escolas que têm experiência de cinema, nomeadamente com Os Filhos de Lumière e “Cinema Cem Anos de Juventude”.

Maria João Brasão, professora da Escola Secundária de Serpa, testemunhou que o projeto de cinema inserido numa disciplina e em conteúdos “foi muito enriquecedor”.

Na Escola E.B. Marquesa da Alorna de Lisboa, há um atelier de cinema. Para Antónia Carvalho, desta escola, “A arte é fundamental, permite despertar sentidos, emoções, desbloquear, permite aprendizagem”, “a arte e o cinema em particular permite essa magia”. Desta-



cou “como é importante a educação do olhar num mundo com cada vez mais imagens”, a “forma como cinema põe cada um dos alunos a olhar à volta” e contou a história de uma aluna que de repente se apercebeu, pela primeira vez, que a lua estava ali não apenas à noite.

“Pensamento crítico, pensamento criativo, património, expressões artísticas fazem parte do conhecimento que alunos vão adquirindo” com o ensino do cinema, considera Bruno Bento, da Escola E.B.J. Vale da Amoreira, da Moita. O professor do 1º Ciclo salientou ainda a transformação dos alunos. Teve dois alunos, os mais tímidos da sala, que quando no papel de realizadores desinibiam-se e comunicavam ordens. A transformação dos alunos foi também destacada por Cidália Sebastião, da Escola Secundária Marquês de Pombal, de Lisboa. Contou o caso de uma aluna que se tornou a atriz principal do filme que fizeram, quando anteriormente não conseguia apresentar trabalhos.

Rui Martins, da Escola Secundária Miguel Torga, apontou igualmente o envolvimento e transformação dos alunos e o “aprender a ver” e “aprender a fazer”.

“Fazer literacia da imagem” e os filmes enquanto o “enriquecimento do nosso imaginário” foram aspetos focados por

Isabel Pato, da Escola E.B. Moinhos da Arroja, de Odivelas.

João Jaime Pires, da Escola Secundária de Camões, de Lisboa, considerou que a “escola que quer imaginar” não pode estar refém dos exames, do acesso ao ensino superior. E que é um privilégio as escolas terem Os Filhos de Lumière, “é um paradigma novo”.

Ana Eliseu, de Os Filhos de Lumière trouxe um momento experimental ao Encontro, ao apresentar dois trechos de filmes que ilustraram como antes da legibilidade está a visibilidade e a importância de ouvir, ver, voltar a ouvir, voltar a ver.

A Cinemateca Júnior foi apresentada por Neva Cerantola. É um projeto que existe desde 2007 e que funciona todo o ano. Tem como ideias chave mostrar filmes numa sala de cinema, levar a sair da escola, para um espaço diferente, de experiência transformadora. Mostrar filmes diversos, desde a origem do cinema, europeus, ser algo novo na vida das crianças, abrir horizontes. Apostar no cinema português, dinamizando sessões com os próprios autores e técnicos. Oferecem também oficinas e trabalham com Os Filhos de Lumière.

O Encontro também contou com a presença de importantes convidados internacionais.

Alain Bergala, autor em França da mais

antiga e mais ambiciosa iniciativa de cruzamento entre cinema e educação, recordou a coleção de DVDs que concebeu para professores e alunos, e considerou que o cinema é fundamental na educação, permitindo “usar a metade do cérebro não usada habitualmente” nas aulas. E que “obriga a sair da escola, ver o local onde vivem”.

Leonardo Di Costanzo, autor de filmes de ficção e documentários, considerou “que sabemos como escrever uma frase, mas imagens não sabemos como se constroem. É papel fundamental da escola ensinar como construir a imagem. É uma linguagem”.

No debate, muito participado, começaram por falar os alunos envolvidos. Um deles, que participou numa curta metragem, salientou que o cinema “permite-me abrir, aproximar dos outros”. Outro disse que realizar uma curta metragem o “levou a gostar mais de cinema” e a redescobrir a fotografia. Abordaram-se ainda temas diversos, como o de estarmos “perante a democratização do cinema” com o digital. A importância de levar “os miúdos a ver outro tipo de filmes”. E que o cinema tem uma “dimensão transformadora da escola”. ■



31 de janeiro: greve fechou maioria das escolas



Fotos: FENPROF

Cumprindo a decisão tomada pela Assembleia Geral de Sócios, o SPGL aderiu à greve nacional da Administração Pública convocada para o dia 31 de janeiro passado. A forte adesão dos trabalhadores não docentes levou ao encerramento da esmagadora maioria

das escolas de todos os ciclos de ensino bem como dos jardins-de-infância da rede pública. Também os professores e educadores, nomeadamente da área sindical do SPGL, aderiram de forma significativa a esta greve e à manifestação que decorreu nesse

mesmo dia.

O objetivo central desta jornada de luta foi a revolta contra a proposta de aumento salarial apresentada (e, de facto, imposta) pelo governo de 0,3%, entendida como uma ofensa após quase 10 anos sem aumentos salariais. ■



Plenário Nacional define objetivos e formas de luta



Fotos: Felizarda Barradas

No passado dia 12 de fevereiro decorreu em Lisboa, nas instalações da Associação de Comerciantes (União das Associações de Comércio e Serviços da região de Lisboa e Vale do Tejo), o Plenário de Professores e Educadores convocado pela FENPROF.

A resolução aprovada e entregue após desfile pelas ruas da cidade no gabinete do primeiro-ministro denuncia a suborçamentação da Educação no OE 2020 (uns escassos 3,4% do PIB) e exige que ao longo desta legislatura se

atingam os 6% para a Educação. O plenário assumiu como objetivos centrais da luta dos docentes para o ano em curso o alargamento das quotas de acesso aos 5º e 7º escalões, a luta pela recuperação do tempo de serviço ainda não contado para a progressão (6 anos, 6 meses e 23 dias), a definição de um regime específico para a aposentação dos docentes, o respeito pelo horário de trabalho posto termo ao “sobretabalho” exigido, a vinculação dos contratados, e a

normalização dos concursos de modo a reduzir a precariedade e corrigir as ultrapassagens existentes.

Entre as formas de luta aprovadas destaca-se a concentração dos docentes dos 4º e 6º escalões (marcada para 4 de março), a manutenção da greve ao “sobretabalho”, a realização de um Encontro sobre questões do ambiente e uma possível manifestação (e/ou greve) no 3º período. Pode ler na página do SPGL a versão integral da resolução aprovada. ■

Conselho Geral aprova Relatório de Atividades e Orçamento para 2020

O Conselho Geral do SPGL reuniu no passado dia 30 de janeiro tendo como ordem de trabalhos a discussão e votação do relatório de atividades e o orçamento para 2020.

O relatório abrangeu apenas o período de exercício da direção eleita em maio de 2019, balizando-se entre junho de 2019 e janeiro de 2020 e não mereceu contestação, tendo alguns conselheiros pedido que de futuro o relatório indicasse o movimento de sindicalização/des-sindicalização.

Na apresentação do orçamento para 2020 a tesoureira Cremilde Canoa apresentou os motivos que levam a direção a apresentar um orçamento que prevê um saldo negativo de 29.339,67 euros, o que corresponde a 1,19% do total de rendimentos previstos (2 440 384,90 euros). Para este saldo negativo foi tido em conta o acréscimo orçamental para a FENPROF para 2020 (superior em 65361 euros relativamente a 2018, tendo sido 2019 ano do Congresso e, portanto, com orçamento próprio, o que exigiu também um enorme esforço orçamental dos sindicatos). Além disso, admitiu-se a aposentação de um elevado número de professores e educadores ao longo de 2020, docentes colocados nos últimos escalões da carreira, cujo “prejuízo financeiro” não será compensado com a entrada de novos sócios, para os escalões mais baixos. Registe-se, porém, que o número de sócios tem tido uma pequena subida.

O orçamento prevê o aumento de 1% para todos os trabalhadores do SPGL e o aumento do subsídio de refeição para 7,63 euros.

A tesoureira esclareceu que a situação financeira do SPGL é boa e que este saldo negativo previsto, a verificar-se, não a põe em causa.

O conselheiro Carlos Vasconcellos questionou o valor da comparticipação do sindicato para a CGTP-IN e outras estruturas do movimento sindical, posição que não mereceu apoio dos restantes conselheiros.

O Orçamento foi aprovado por maioria, com um voto contra e três abstenções. Estiveram presentes 26 conselheiros. ■

SPGL assinala Dia da Mulher e dia dos namorados/as



Violência no namoro

Vários estudos têm alertado para uma crescente violência no namoro. Esta violência apresenta uma grande tendência para a naturalização da mesma. É necessário estar alerta para esta situação e combatê-la desde cedo. Nem sempre quem está envolvido neste tipo de relacionamento se apercebe estar a viver situações de violência. São várias as atitudes e comportamentos que nos permitem identificar que estamos a viver uma relação violenta.

Para assinalar o dia 14 de fevereiro o SPGL lançou um “Quantos queres” com um conjunto de questões que nos permitem identificar algumas situações que se configuram como atos de violência no namoro. Assim, de forma lúdica e pedagógica, celebramos este dia nas escolas, sensibilizamos para uma luta que também necessitamos travar: o fim da violência no namoro! ■

Assédio Moral

Como forma de assinalar o Dia Internacional da Mulher (dia 8 de março), o SPGL lançara/ distribuirá, dia 10, uma brochura com testemunhos e percursos de lutas de algumas mulheres, com a passagem de um vídeo com imagens de mulheres e a sua participação nas lutas.

Nesse mesmo dia decorrerá um encontro sobre assédio moral que contará com a participação de mulheres de várias estruturas sindicais: CGTP, SPGL e ISCSP.

Neste encontro pretendemos abordar algumas situações de assédio moral vivenciadas em diferentes locais de trabalho e também nas escolas. Como identificar situações de assédio? O que fazer perante essas situações? A quem recorrer perante uma situação de assédio? São algumas das questões a que se procurará dar resposta durante o encontro. ■





4.ª Conferência Nacional do Ensino Superior e Investigação

Margarida Ferreira, Ana Ferreira, André Carmo
DESI-SPGL

A 4.ª Conferência Nacional do Ensino Superior e Investigação, promovida pela FENPROF, decorreu nos dias 31 de janeiro e 1 de fevereiro, em Lisboa, sob o lema “*Valorizar as carreiras, combater a precariedade e democratizar as instituições*”.

A Conferência contou com uma forte participação e constituiu um amplo espaço de debate político-sindical, contribuindo para aprofundar a reflexão sobre os problemas do Ensino Superior e da Ciência, nomeadamente quanto às políticas de financiamento, à organização do sistema e das instituições, bem como quanto aos problemas laborais e socio-profissionais de docentes e investigadores. Esta reflexão debruçou-se sobre os temas presentes no Caderno Reivindicativo para o sector, apresentado ao XXII Governo Constitucional em novembro passado, bem como sobre as principais ações a desenvolver, refletidas na Resolução de Ação Reivindicativa aprovada na Conferência. Foram também discutidas as questões relacionadas com a or-

ganização e o reforço do trabalho sindical da FENPROF e dos seus sindicatos. Participaram nos trabalhos mais de 100 delegados, bem como outros sócios dos sindicatos da FENPROF que se inscreveram na Conferência. Participaram ainda os convidados representantes da Organização dos Trabalhadores Científicos (OTC), Associação dos Bolseiros de Investigação Científica (ABIC), Federação Mundial dos Trabalhadores Científicos (FMTC), Syndicat national de l’enseignement supérieur (SNE-SUP - França) e University and College Union (UCU - Reino Unido). Esta forte participação na Conferência traduziu-se em mais de 100 intervenções. O SPGL esteve representado por 46 delegados que tiveram uma intensa participação no debate e na reflexão sobre os temas focados. Finalmente, fizeram-se representar no encerramento dos trabalhos os Grupos Parlamentares do Partido Comunista Português (PCP) e do Bloco de Esquerda (BE), a Comissão de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República e a CGTP-Intersindical Nacional. O envolvimento de um elevado número de docentes do Ensino Superior e investigadores na preparação da Conferência

e na reflexão tida contribuirá certamente para o reforço do trabalho e da afirmação da FENPROF e dos seus sindicatos, nomeadamente na sua intervenção junto dos trabalhadores e nos locais de trabalho, das instituições deste sector e na sociedade em geral. Neste sentido, a Conferência analisou especificamente formas de acompanhamento, envolvimento e organização da ação sindical dos docentes do Ensino Superior e dos investigadores, incluindo os com contrato de bolsa.

Trabalho académico e científico em Portugal: um primeiro diagnóstico à precariedade

No início da Conferência foram apresentados os primeiros resultados de um questionário realizado pelo Departamento de Ensino Superior e Investigação da FENPROF e seus sindicatos, onde se efetiva um diagnóstico da precariedade no Ensino Superior e Ciência em Portugal. Este mapeamento tem por objetivo dar visibilidade às várias componentes em que se divide o trabalho académico e científico e a forma, maioritariamente precária, como este é realizado. Por for-

ma a caracterizar as condições laborais de investigadores com bolsa e contratos a termo, docentes convidados e leitores, gestores e comunicadores de ciência, prestadores de serviços e trabalhadores não remunerados, realizou-se um inquérito por questionário com aplicação *online*.

Os primeiros resultados focam-se apenas nas respostas recolhidas entre 1 de dezembro de 2019 e 15 de janeiro de 2020, não tendo sido analisadas e apresentadas as respostas recolhidas até 31 de janeiro de 2020, data em que terminou a aplicação do referido questionário. A análise das 2314 respostas mostra que em Portugal os trabalhadores científicos precários são maioritariamente mulheres (64%), têm uma idade média de 38 anos e 50% tem filhos. Entre estes, encontramos um total de 1160 trabalhadores com contratos a termo; 923 com contratos de bolsa, 74 com outro tipo de remuneração e 247 sem rendimento associado. Em comum, estes trabalhadores apresentam um percurso pautado por uma longa sucessão de bolsas, com cerca de metade dos inquiridos a ter, recentemente, acesso ao seu primeiro contrato de trabalho, ainda assim, precário. Os atuais números de precariedade na Ciência a par do crescente número de doutorados (cerca de 20000 novos doutorados na última década) assumem uma dimensão que não pode continuar invisível. Do mesmo modo, não se pode continuar a ignorar os impactos da sucessão de bolsas e contratos a prazo nas trajetórias e projetos de vida destes trabalhadores, nos seus percursos e práticas laborais; nos seus modos de pensar e produzir conhecimento; nas suas organizações académicas e científicas e no Sistema Científico e Tecnológico Nacional (SCTN) como um todo.

Carreiras docentes e de investigação científica; Ensino Superior Particular e Cooperativo; Precariedade

A primeira secção temática, dedicada aos problemas laborais e socioprofissionais de docentes e investigadores, revelou de forma clara a centralidade do combate à precariedade, indissociável da dignificação das carreiras deste setor. Face à precariedade instalada, os instru-

mentos implementados ao longo da última legislatura e da atual, nomeadamente o Programa de estímulo ao emprego científico e o PREVPAP, melhoraram as condições laborais de uma franja dos trabalhadores científicos, mas a precariedade no trabalho académico e científico manteve-se basicamente inalterada, contrariamente à ilusão de que teria existido uma integração nas carreiras.

Em termos legislativos, a reversão desta situação terá de passar pela revogação do Estatuto de Bolseiro de Investigação (EBI) e pela contratação de não doutorados para o desenvolvimento de atividades de investigação. A carreira de Investigação Científica é hoje praticamente inexistente, situação que urge alterar, reforçando o corpo de investigadores a tempo inteiro nas instituições académicas e científicas.

No que diz respeito à carreira docente, é imprescindível combater a precariedade no exercício desta atividade, particularmente impossibilitando o recurso continuado a falsos docentes convidados e à realização de trabalho docente não remunerado. Relativamente à precarização dos leitores, as iniciativas legislativas do último ano, ainda que tendo contribuído para a estabilização laboral de muitos leitores, revelaram-se insuficientes na resolução da situação de precariedade de alguns destes profissionais, situação que urge resolver.

Abordaram-se também as questões do recrutamento, promoção e progressão dos docentes do Ensino Superior. Tratando-se de um tema complexo, é necessário separar os mecanismos de recrutamento e os de promoção. É também necessário um novo modelo, de âmbito nacional, que estabeleça requisitos justos para a progressão salarial. Esta questão não pode ser dissociada da necessidade de valorização salarial em geral, valorizando o trabalho e os trabalhadores, contribuindo assim para a dignificação do Ensino Superior.

Relativamente à avaliação de desempenho, esta parece considerar um conjunto de indicadores desalinhado das atividades desenvolvidas por estes profissionais e falhar na definição de critérios claros de avaliação. A este respeito, foi proposta a realização de um estudo comparativo dos sistemas de avaliação de docentes e investigadores com o ob-

jetivo de aferir disparidades de critérios, e combater a falta de transparência.

No que diz respeito à convergência entre o Ensino Superior Universitário e Politécnico, é necessária a construção de um estatuto único e diversificado de carreira docente do Ensino Superior Universitário e Politécnico. O trabalho para esta unificação deve ter em conta as atuais características das instituições de Ensino Superior Politécnico, que frequentemente entravam a realização de investigação científica.

Finalmente, no sector do Ensino Superior Particular e Cooperativo (ESPC) é necessária a negociação e aprovação do diploma legal, previsto no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), que defina as regras e os requisitos mínimos a que deve obedecer o regime das carreiras docentes e de investigação científica no ESPC, a constar dos Estatutos das Instituições, de modo a garantir o respeito pelo paralelismo com as carreiras do Ensino Superior Público exigido pela lei. Urgente é também dar início à negociação de um Contrato Coletivo de Trabalho com a Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado (APESP) que permita dignificar o exercício da função docente e de investigação no ESPC e as suas instituições.

Impacto e revisão do RJIES: financiamento, regime fundacional e gestão das instituições

A segunda secção temática debruçou-se sobre o RJIES que, tendo sido publicado em 2007, deveria ter sido avaliado cinco anos após a sua entrada em vigor. No entanto, até hoje, esta lei e a sua aplicação não foram alvo de debate nem de avaliação do seu impacto, desrespeitando também as recomendações da Comissão Europeia.

A implementação do RJIES levou a que nas Instituições de Ensino Superior impere uma lógica de gestão centralizada, hierárquica e antidemocrática, com uma excessiva concentração de poderes nos reitores e presidentes dos Politécnicos, tendo sido os órgãos colegiais esvaziados na sua composição e representatividade. Assim, é necessário reverter esta situação, reforçando a democracia e a participação na gestão e na vida das instituições, a representatividade dos ór-

gãos e a transparência na gestão.

Indispensável é também o reforço do financiamento do Ensino Superior, pon-do fim ao subfinanciamento crónico das instituições e corrigindo os desequilíbrios na distribuição dos recursos, com maior penalização das instituições do interior do país.

A revogação do regime fundacional, ao abrigo do qual foram criadas várias fundações, afastando estas instituições de Ensino Superior do domínio público, é igualmente urgente. Esta realidade trouxe vários problemas, entre eles, a contratação de docentes, investigadores e outros trabalhadores, que desempenham as mesmas funções, uns ao abrigo da lei geral do trabalho em funções públicas e outros ao abrigo do regime privado.

Foi também abordada a criação de Instituições Privadas sem Fins Lucrativos (IPSFL), validadas pelo RJIES. Estas IPSFL contribuem para o afastamento das unidades de investigação das instituições de Ensino Superior, com a consequente desarticulação entre Ensino Superior e Investigação Científica.

Ensino Superior, resultantes do processo de Bolonha e da aplicação do RJIES. Estes aprofundaram o foco do Ensino Superior no fornecimento de mão-de-obra barata e precária, a desvalorização dos graus e elitizaram o acesso aos 2º e 3º ciclos, que são hoje extremamente onerosos.

Os desafios da Ciência e a necessidade de um financiamento adequado e contínuo

Na terceira secção temática foram discutidos os desafios da Ciência e do seu financiamento. Um primeiro ponto a ser abordado foi o facto de o funcionamento global e a investigação desenvolvida nas unidades de investigação serem fortemente dependentes de fontes de financiamento competitivas, maioritariamente de fundos europeus, e da “cultura de projeto”, de acordo com a qual apenas são financiados projetos a curto prazo. Estes constrangimentos não são negligenciáveis, já que impossibilitam a definição de estratégias de médio a longo prazo para as unidades de investigação.

Assim, é necessário alterar o modelo de financiamento da Investigação Científica, reforçando-o, tornando-o mais previsível e revertendo a primazia do financiamento de projetos a curto prazo. Necessária, é ainda a revisão do modelo de funcionamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), tornando-o mais transparente e previsível, possibilitando assim que todos, investigadores, unidades de investigação e instituições, programem adequadamente os seus trabalhos. Urge, pois, definição de uma política estratégica de médio e longo prazo para o SCTN, apoiada em financiamento proveniente do Orçamento do Estado (OE), com vista ao desenvolvimento cultural, social e económico do país.

Um outro ponto abordado prende-se com a necessidade de democratização do acesso ao conhecimento científico e cultural, nomeadamente do acesso livre

aos resultados da investigação publicada com base em financiamento público. Este acesso, por um lado, contrariaria a tendência para a privatização do conhecimento e, por outro, combateria o condicionamento da liberdade académica, pela inversão da subordinação às lógicas empresariais e potencial apropriação, por parte das empresas, dos direitos associados à produção científica.

Uma última questão destacou o facto de a precariedade, o subfinanciamento e a dependência do financiamento de projetos fomentarem o desenvolvimento de relações de dependência hierárquica e financeira entre pessoas, contribuindo para um ambiente propício ao assédio. Tema difícil, sobre o qual é necessária e urgente uma reflexão profunda e a definição de uma abordagem clara.

Ação sindical, tão necessária como urgente

O amplo debate e reflexão desenvolvidos no âmbito da Conferência, e o envolvimento dos docentes e investigadores no mesmo, contribuirão certamente para um reforço da FENPROF e dos seus sindicatos, bem como da sua capacidade de intervenção nos locais de trabalho, junto das instituições do sector e na sociedade em geral.

O trabalho a levar a cabo na sequência das conclusões da Conferência é exigente, necessitando do envolvimento ativo de todos, docentes e investigadores, da FENPROF e dos seus sindicatos, para pôr em prática as ações inscritas na Resolução de Ação Reivindicativa.

É imprescindível continuar a luta, semeando a esperança com os trabalhadores deste sector e com eles colhendo os frutos dessa mesma luta. Neste sentido, é tão necessário como urgente o reforço da ação sindical, para que o Ensino Superior e a Investigação Científica sejam um instrumento efetivo para o desenvolvimento e o progresso social de Portugal, luta indissociável da defesa dos direitos dos trabalhadores, docentes e investigadores. ■

Fotos: FENPROF



Grave é também o papel destas instituições no recurso ao trabalho precário, desregulamentado. Esta situação incide sobretudo em investigadores, maioritariamente contratados com bolsas, mas também com contratos a termo.

Quanto ao problema da natureza binária do atual sistema de Ensino Superior, é necessário criar condições para prosseguir a convergência entre os subsistemas Universitário e Politécnico, com vista à construção de um sistema integrado e diversificado.

Finalmente, foi discutido o agravamento da mercantilização e elitização do



Foto: FreePik.com

Carreira Docente e Professores

A propósito da publicação recente do estudo: “Estado da Educação”, da autoria do CNE, debruçamo-nos sobre a carreira docente e os professores do ensino regular não superior, refletindo ao mesmo tempo sobre os dados publicados.

Hugo Wewer
Dirigente do SPGL

O Estatuto da Carreira Docente

O Estatuto da Carreira dos Docentes consolida todas as conquistas que foram sendo feitas desde o 25 de Abril de 1974 até 1990 - data da sua publicação. Foi resultado de uma complexa negociação entre Ministério da Educação e Sindicatos.

O processo teve génese 10 dias depois do 25 de Abril de 74, numa célebre Assembleia realizada no então Pavilhão dos Desportos (Pavilhão Carlos Lopes), no dia em que também se constituía o SPGL. Em 1982/83, SPGL e

outros cinco sindicatos - Açores, Europa, Madeira, Região Centro e Zona Sul - juntam-se na Plataforma Reivindicativa Nacional em torno de objetivos comuns. Foi esta Plataforma que deu origem à Federação Nacional de Professores (FENPROF) em torno daquelas reivindicações.

Para este sucesso participaram professores de todos os níveis de ensino no âmbito geográfico dos vários sindicatos que constituíam a FENPROF.

Desde 1990 até 2016, o ECD sofreu pelo menos 17 alterações.

Os Professores

Em 1990, por altura da aprovação do

ECD, éramos 142 107 professores da Educação Pré-Escolar, Ensino Básico 2.º e 3.º ciclos e Secundário, para 1 896 601 alunos. Em 2018 o número de professores é apenas ligeiramente superior: 146 830, o número de alunos é 15% menor, as condições totalmente diferentes, como adiante se demonstra. Depois de uma trajetória ascendente até 2005, é visível uma inflexão até 2014, altura em que se retoma um movimento positivo. Só de 2010 a 2014 o sistema perde cerca de 35 mil professores. Neste ano de 2014 são 141 250 os professores nestes níveis de ensino. Desse ano para o último disponível, 2018, recuperaram-se 5 580 postos de trabalho. **(ver quadro 1)**

Os dados relativos aos professores de escolas profissionais acompanham a tendência; já no ensino superior, desde 2001 até 2018, o número de docentes oscila entre 32 mil e 38 mil.

Os estabelecimentos de ensino público são maioritariamente responsáveis pela educação e formação da população portuguesa. Isso reflete-se no número de professores: apenas na idade pré-escolar o número de professores do ensino privado se aproxima do público.

O corpo docente encontra-se envelhecido em todos os níveis de ensino: **(ver quadro 2)**

O corpo docente não é jovem mas é experiente. Tem formação superior e específica, em todos os níveis de ensino. Isto mesmo é também referido no estudo “Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico e Secundário”, também do CNE, publicado em Dezembro de 2019. Aqui se sublinha, à cabeça, a contradição conhecida entre a excelência nos resultados alcançados e a boa formação dos professores versus a pouca atratividade da profissão para os jovens.

No momento do estudo, refere o CNE, apenas 0,02% dos professores está no último escalão da carreira. Além disso, os professores têm um grande diferencial entre a remuneração mais baixa e a mais alta quando

comparada com a de outros países. Os incrementos maiores são já no final de carreira - para os que lá chegam. **(ver quadro 3)**

O Reconhecimento Social da Profissão e o Envelhecimento do Corpo Docente

O reconhecimento social da carreira e da função de professor em Portugal encontra-se em mínimos. Ao nível internacional o cenário é semelhante. Num questionário onde se pedia para ordenar a profissão de professor comparativamente a outras profissões quanto ao “nível de respeito”, em 35 países, Portugal fica na 23.^a posição, mas apresenta resultados muito próximos de vários outros países Europeus.⁽¹⁾ Outro estudo demonstra também que o problema não se coloca apenas em Portugal: entre 21 países com PIB médio/alto, dois terços dos respondentes coloca os professores com *status* social ao nível de assistentes sociais ou bibliotecários. Em média só 27% dos inquiridos neste estudo considerava que os estudantes respeitavam os professores.⁽²⁾

O conhecimento das dificuldades diárias com que o professor vive, das condições de trabalho e remuneração que recebem, as agressões físicas mas também psicológicas que sofrem e as suas consequências, a constatação de que há falta de candidatos à profissão,... só podem indicar o caminho para o justo reconhecimento e valorização do

Professor. Algumas políticas educativas implementadas ou recuperadas recentemente, que foram no sentido das reivindicações da força sindical, permitiram a progressão no sentido da construção de um sistema educativo capaz e preparado para uma sociedade de futuro.

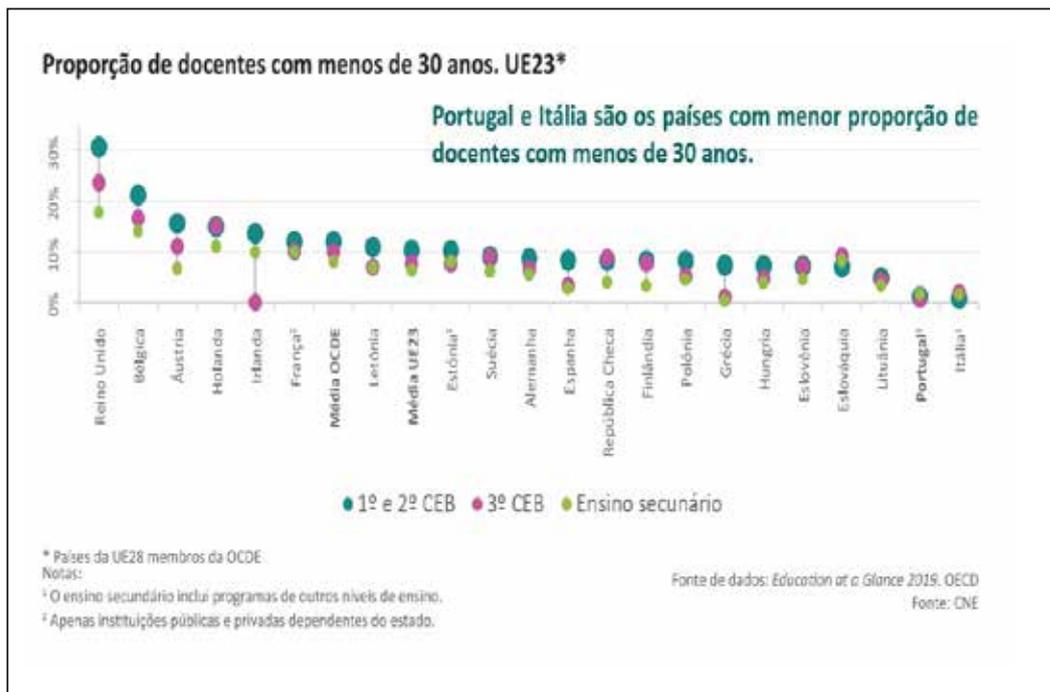
Este cenário de envelhecimento da classe docente em contexto adverso traz uma outra consequência também grave: os colegas mais experientes em final de carreira tornam-se progressivamente menos disponíveis para transferir a sua experiência e conhecimentos.

A pouca atratividade da profissão advém de vários fatores e pode ser combatida de mais do que uma forma. Além da remuneração existem outros fatores que podem tornar a profissão mais ou menos atrativa. Na administração pública, concretamente na docência, desde a aprovação do ECD e em termos gerais, os professores têm vindo a perder remuneração mas sofrem também: graves constrangimentos de progressão na carreira, sobrecarga e horários de trabalho desarticulados (por vezes ilegais), redução na estabilidade e segurança (a todos os níveis), condições menos atrativas de reforma, pior ambiente de trabalho, assistência na doença em condições menos favoráveis, menor reconhecimento de estudos adicionais ou prestações meritórias ou de excelência, o que se relaciona diretamente com menor capacidade democrática de eleger

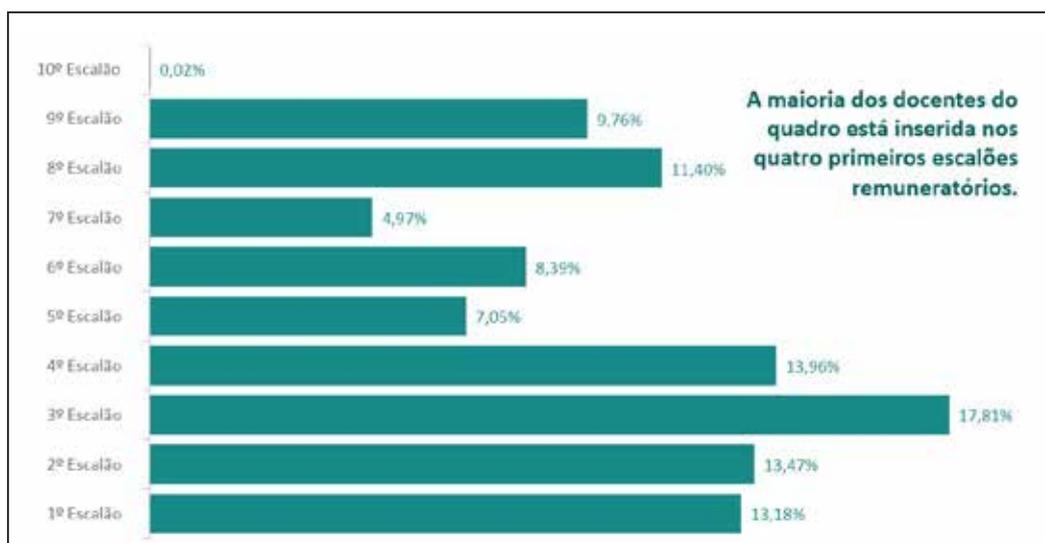
QUADRO 1



QUADRO 2



QUADRO 3



e ser eleito, excesso de atribuições e responsabilidades, redução no acompanhamento e na oferta de formação contínua... Adicionalmente, é uma evidência, constata-se muito maior dispersão de objetivos educativos e um assumir de “missão” social que cada vez mais é inculcada à Escola: na formação do indivíduo - cidadão e em concreto junto das famílias e das comunidades.

A avalanche de tarefas e de controlo e de funções e de obrigações e de projetos e de objetivos e de diretrizes e de colaborações e de relação com a comunidade e de avaliação de alunos, dos colegas, dele próprio, da escola,...

vai afastando de forma avassaladora, para um dia que pode nunca chegar, uma vida serena e estável, a constituição de família, a reforma merecida. Os professores no 3.º escalão têm em média 48,6 anos de idade e 22,6 de serviço. Se tivessem ingressado na carreira imediatamente após a profissionalização, teriam 33 anos de idade e a partir de 8 anos de serviço.

Relativamente à vinculação, à data de 2017, foi conseguida por cerca de 80% dos professores do ensino não superior público, mas a maioria dos professores que estão no 1.º escalão tinham entre 38 e 49 anos de idade com, até, 20 de serviço. A maior parte dos professores

que terminaram a profissionalização aos 24 anos apenas conseguiram a vinculação perto dos 44 anos. Admite-se alguma evolução desde o momento de recolha destes dados.

Resumindo: O estado tem um corpo docente experiente e eficiente, que apresenta resultados reconhecidos internacionalmente de forma sustentada e que tem lidado com “adequações” constantes a todos os níveis, mas é mal pago e tem condições de trabalho pouco dignas. A profissão é muito pouco atrativa.

É necessário confrontar abertamente esta realidade e repor equilíbrios laborais que não existem. Observação: O

estudo “Estado da Educação” não refere de forma comparativa as diferenças na carreira da Administração Pública dos professores no Continente e nas Regiões Autónomas onde foi recuperado todo o tempo de serviço prestado nessas regiões e onde também já não existem constrangimentos artificiais na carreira.

Remunerações nas Carreiras Especiais da Administração Pública

Comparativamente com as restantes Carreiras Especiais da Função Pública e considerando dados consultados na PORDATA, observamos que os professores do ensino público não superior têm uma remuneração mínima baixa que recupera comparativamente quando se analisam os valores máximos.

Nesta comparação não são tidos em conta abonos, gratificações, subsídios, suplementos e prémios. Em termos médios, na administração pública, em “horas extra, subsídios ou prémios” são pagos mais 555€.

Nota: No gráfico é adicionada, para referência, a representação da média simples entre valor mais alto e mais baixo. Não representa o ordenado médio de cada carreira. (ver quadros 3 e 4)

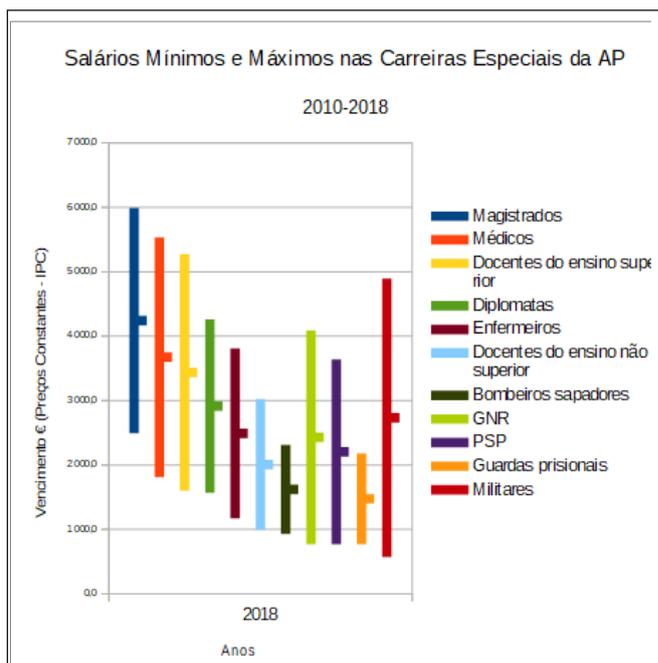
Notas:

⁽¹⁾ <https://www.washingtonpost.com/education/2018/11/15/where-world-are-teachers-most-respected-not-us-new-survey-shows/>

⁽²⁾ Elacqua, Gregory, Diana Hincapié, Emiliana Vegas, Mariana Alfonso, Verónica Montalva, and Diana Paredes. 2018. Profesión Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y como recuperarlo? Inter-American Development Bank.; Bennell, P. and Akyeampong, K., 2007. Teacher motivation in sub-Saharan Africa and south Asia (No. 71). London: DfID.; Davidson 2007; Mooij, J., 2008. Primary education, teachers’ professionalism and social class about motivation and demotivation of government school teachers in India. International journal of educational development, 28(5), pp.508-523; Varkey Foundation. 2018. Global Teacher Status Index 2018. In: <http://documents.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf>

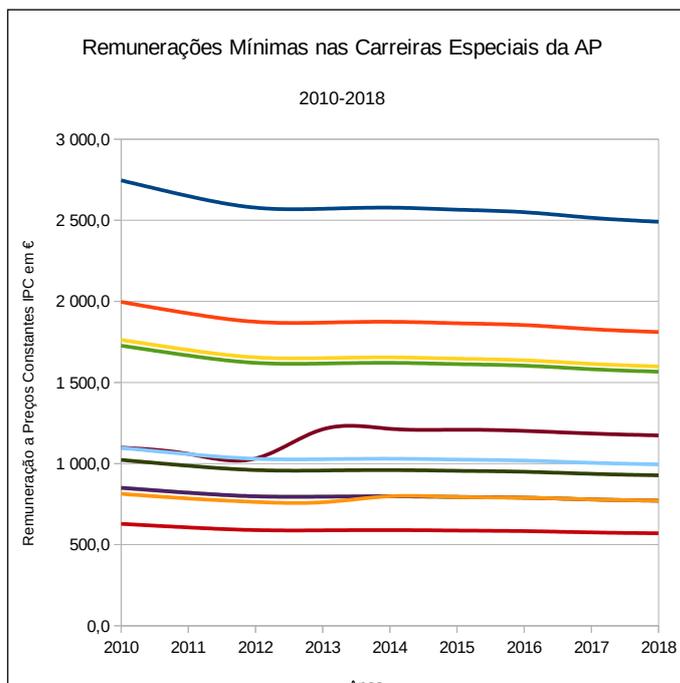
Referências:

<http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1496-estado-da-educacao-2018>
<http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1495-estado-estudo-regime-selecao-docentes>



QUADRO 4

QUADRO 5



[estudo-regime-selecao-docentes](http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1495-estado-estudo-regime-selecao-docentes)

<https://www.publico.pt/2018/10/05/sociedade/noticia/so-5-dos-professores-chegaram-por-agora-ao-topo-da-carreira-1846261> <https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/33000/0/10/1/EI%20287%20SPGL%20MEMORIAS%20NET.pdf> <https://www.noticiasominuto.com/pais/1377174/professores-consideram-uma-verdadeira-provocacao-o-aumento-de-0-3> <https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+p%C3%BAblico+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-1003> <https://www.pordata.pt/Portugal/Remunera%C3%A7%C3%B5es+m%C3%ADnimas+mensais+das+carreiras+especiais+das+Administra%C3%A7%C3%B5es+P%C3%Ablicas-495> <https://www.pordata.pt/Pesquisa/suplementos%20administracao%20publica%20carreiras%20especiais> <https://www.dn.pt/poder/fact-checking-a-contratacao-de-de-7-mil-professores-9588330.html> <https://www.washingtonpost.com/education/2018/11/15/where-world-are-teachers-most-respected-not-us-new-survey-shows/>

www.washingtonpost.com/education/2018/11/15/where-world-are-teachers-most-respected-not-us-new-survey-shows/ Elacqua, Gregory, Diana Hincapié, Emiliana Vegas, Mariana Alfonso, Verónica Montalva, and Diana Paredes. 2018. Profesión Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y como recuperarlo? Inter-American Development Bank.; Bennell, P. and Akyeampong, K., 2007. Teacher motivation in sub-Saharan Africa and south Asia (No. 71). London: DfID.; Davidson 2007; Mooij, J., 2008. Primary education, teachers’ professionalism and social class about motivation and demotivation of government school teachers in India. International journal of educational development, 28(5), pp.508-523; Varkey Foundation. 2018. Global Teacher Status Index 2018. In: <http://documents.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf>



Foto: CGTP

14º Congresso da CGTP

José Feliciano Costa
Presidente do SPGL

Realizou-se nos dias 14 e 15 de fevereiro na Torre da Marinha, Seixal, o 14.º Congresso da CGTP, antecedido da habitual Conferência Internacional, no dia 13 de fevereiro, onde estiveram presentes inúmeras organizações sindicais que representam movimentos de trabalhadores de todo o mundo nomeadamente da Ásia, Oceânia, África, Europa, América Latina e Médio Oriente.

Ao longo deste evento, foi possível ouvir relatos das vitórias mas também dos reveses das lutas que vão acontecendo por todo o mundo, dos desafios, das mudanças, das necessidades e reivindicações, das alterações na correlação de forças, das dificuldades e tam-

bém das prisões e dos assassinatos de sindicalistas em regiões onde as lutas são mais agudas porque desenvolvidas em contextos muito perigosos.

Foram testemunhos muito ricos numa época de globalização neoliberal, de muitos perigos, de alguns ganhos, sim, mas também de muitos retrocessos, da concentração de forças nas mãos de poucos e dos novos ventos que sopram dos lados dos extremismos e dos populismos.

O SPGL participou formalmente no Congresso com a presença de 10 delegados escolhidos de entre os seus dirigentes e delegados sindicais, que estiveram sempre presentes ao longo dos trabalhos. Estes delegados participaram, também, na eleição dos 147 membros que compõem o Conselho Nacional, órgão eleito pelo congresso e que tem como competências principais dirigir, coordenar e assegurar a direção político-sindical da Central.

O Conselho Nacional contará com a presença de Dirigentes do SPGL entre os seus membros eleitos.

O Congresso ficou ainda marcado pela saída de um conjunto significativo de quadros que são dirigentes identitários da própria CGTP entre os quais o seu Secretário-geral, Arménio Carlos, mas marcado também pela eleição de uma mulher, Isabel Camarinha, como Secretária Geral da Central.

Reconhecemos a importância deste projeto sindical que é a CGTP-IN, a sua profunda ligação e comprometimento com as causas, as aspirações e as necessidades dos trabalhadores e o seu posicionamento sempre na defesa dos seus direitos e interesses.

Reconhecemos, também, a importância de um maior aprofundamento do seu pluralismo interno, como condição do seu fortalecimento, pois esta é a nossa central sindical, a qual queremos cada vez mais forte e com futuro. ■



14º Congresso da CGTP

Intervenção do SPGL

José Feliciano Costa
Presidente do SPGL

Em nome da Direção do Sindicato de Professores da Grande Lisboa, envio uma calorosa saudação a este 14º Congresso da CGTP.

Camaradas

O século XX foi o século da conquista dos direitos sociais e humanos, do acesso à educação, foi o século em que o direito à educação passou a ser uma garantia consagrada na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

A educação permite a qualquer ser humano perceber que outro mundo é possível;

A educação permite abrir portas e caminhos de oportunidade;

A educação é um dos grandes motores da transformação social.

Por estas razões, os sistemas educativos são pilares fundamentais para a

construção de um mundo melhor, mais justo e mais solidário.

O capital também o sabe, sabe que os sistemas educativos podem ser instrumentos fundamentais para tornar realidade a igualdade de oportunidades.

Não são os únicos mas são importantíssimos para este desiderato.

O pensamento neoliberal, promovido pela direita, ou melhor, pelas direitas, também muito divulgado por alguns intelectuais, sempre ao serviço de grandes poderes económicos, tem tentado de uma forma cada vez mais agressiva destruir a Escola Pública; sabem que ao desvirtuá-la, enfraquecê-la e fragilizá-la, estão a destruir o veículo que pode promover uma sociedade mais justa, mais democrática e mais inclusiva.

Mas o pensamento neoliberal quer outra Escola Pública, quer uma escola submetida às leis do mercado, às leis da oferta e da procura.

Por um lado, uma escola para os filhos dos trabalhadores, onde os saberes sejam úteis apenas para o mercado de trabalho;

Uma escola que produza trabalhadores eficazes, flexíveis, polivalentes, obedientes e sempre fiéis aos interesses de quem os contrata, ou seja, do patrão.

Nesta escola do pensamento neoliberal, não existe a preocupação pela formação e atualização cultural, política, crítica e reflexiva, pois o pensamento neoliberal sabe que este tipo de formação é a que permite a transformação e a assunção de compromissos coletivos e sociais.

É também a que permite melhorar o exercício dos direitos e dos deveres, promover a solidariedade e construir uma sociedade mais democrática.

O pensamento neoliberal introduz, também, no campo da educação, os conceitos de qualidade, competitividade, excelência, cultura do esforço e

empreendedorismo.

O pensamento neoliberal inventa medidores para a qualidade e a excelência. Cria os modelos quantitativos, estandarizados, os indicadores e os exames como elementos diferenciadores; os mais fortes é que sobrevivem.

Aparecem os famigerados *rankings*, que medem tudo isto.

Claro que já não se discutem nem se medem as desigualdades sociais, o racismo, o sexismo, as injustiças, entre outros.

Estas análises exaustivas não contemplam a heterogeneidade das escolas, dos alunos e das zonas mais carenciadas.

Já nem existe, aliás, esquerda e direita, isso está ultrapassado. É o fim das ideologias.

A análise está do lado dos especialistas e dos tecnocratas.

Os governos ficam reféns destes *lobbies* e seguem ativamente estas filosofias educativas, comprometem-se a estabelecer sistemas de controlo de qualidade, fazem análises comparativas das estatísticas produzidas pela OCDE, como o PISA e são estas instituições que definem e orientam as políticas educativas.

Os resultados são facilmente manipulados pela comunicação social, controlada pelos grupos neoliberais e que pressionam os governos.

Mercantilizar a educação é o objetivo. Existem já muitos estudos sobre este tema, organizações que pressionam os governos diretamente ou através da própria União Europeia.

Lobbies empresariais conhecidos que têm como associados multinacionais muito conhecidas por exemplo a BP, a Nestlé, a Volvo, a Danone, a Philips ou a Deloite.

O que querem, afinal, é simples: promover determinado tipo de educação destinado ao setor que representam. Em Portugal, algumas empresas já proliferam em escolas com projetos supostamente educativos, como a Altice, o Santander, a Jerónimo Martins e outras.

Têm um grande peso político, pressionando os governos com despedimentos e ameaçam, até, com a deslocalização das suas empresas.

Tentam fazer prevalecer as suas pers-

petivas empresariais sobre o modo como acreditam que a educação pode ser adaptada, ou seja, para responder eficazmente às solicitações práticas do mundo dos negócios.

Depois ficam as escolas privadas para os seus filhos, para as elites.

A ilusão do cheque-ensino até permite dizer que são estas escolas, as privadas, as melhores, pois são as que estão em primeiro lugar nos *rankings*, qualquer um pode frequentá-las. Se não tem dinheiro, o Estado paga. Claro que não é assim.

Esta é a visão que têm para a educação, mas nós queremos uma Escola Pública. Escola que, diga-se em abono da verdade, também ajudámos a construir, a FENPROF e os seus sindicatos.

Mas, por vezes, quando se fecham todas as vias e só circulamos numa avenida de sentido único, utilizando aqui uma terminologia muito querida ao ministro Tiago Brandão Rodrigues, podemos, consciente ou inconscientemente, estar a criar todas as condições para a destruição da Escola Pública que conhecemos; é isto que tem sido feito por este ministro.

Por exemplo, desvalorizando socialmente o papel dos professores, sujeitando-os a condições de trabalho pouco dignas, pela sobrecarga e pelas ilegalidades por vezes grosseiras a que são sujeitos os seus horários de trabalho; Sujeitando milhares de docentes a níveis de precariedade laboral mantendo, por exemplo, professores contratados com vinte e mais anos de contratos;

Sujeitando os professores a cortes orçamentais que desvalorizam os seus salários, pelo congelamento das suas carreiras e pela inexistência de qualquer aumento salarial e, conseqüentemente, depauperando as suas condições de vida;

Classe profissional tão atacada que afasta os jovens desta profissão, o que se vai traduzir, a curto prazo, num sério problema pela inexistência de docentes para substituir os mais de 50% que se vão aposentar na próxima década; Subfinanciando a Escola Pública através da diminuição continuada de verbas para a Educação, no que já se pode traduzir numa quebra de mais de 850 milhões de euros na última década;

Transferindo verbas de fundos euro-

peus para projetos educativos, o que até seria positivo se não fosse o facto de essas transferências substituírem as verbas saídas do Orçamento de Estado para a Educação, numa clara desorçamentação.

Mas estas verbas permitem, também, a entrada de empresas privadas na Escola Pública através da candidatura a estes fundos, oferecendo uma miríade de projetos às Escolas.

O que está a permitir que estas empresas, algumas das quais multinacionais bem conhecidas, coloquem jovens, com apenas cinco semanas de formação para a “docência”, em salas de aula a lidar diretamente com alunos, numa clara violação da legislação em vigor. O Ministério sabe mas vai fechando os olhos.

Este é o quadro: as escolhas feitas espelham este desinvestimento, traduzido na falta de assistentes operacionais e de equipamentos e na existência de muitas infraestruturas degradadas.

Estas situações contribuem para agudizar casos de violência em contexto escolar, nomeadamente as situações de agressão a docentes. Sabemos que é apenas a ponta do *iceberg*, pois muitos dos casos não são do conhecimento público, seja por medo, vergonha ou até mesmo por pressão de algumas direções das escolas.

Só a mudança deste paradigma permitirá tirar a Escola Pública de qualidade que queremos, do fio da navalha.

Uma verdadeira política educativa é urgente e necessária.

A Escola Pública não pode degradar-se mais, porque corre o sério risco de colapsar.

Queremos uma Escola Pública que seja um instrumento transformador e promotor da igualdade de oportunidades.

Uma Escola Pública como instrumento de elevação social.

O tempo escasseia.

De facto, como dizia Malala:

“Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo. A Educação é a única solução. Educação em primeiro lugar.”
Vivam os Educadores, Professores e Investigadores.

Viva o 14.º Congresso da CGTP. ■



Almerinda Bento
Dirigente do SPGL

Igualdade de género 265 anos é muito tempo

*“P’ra melhor está bem,
está bem
P’ra pior, já basta
assim”*

Vêm-me à memória estes versos duma “chula” bem antiga quando se pensa em igualdade de género e quando se sabe como a evolução tem sido uma caminhada a passo de caracol. O relatório de Outubro de 2019 do Instituto Europeu para a Igualdade de Género refere que Portugal melhorou, embora se mantenha entre os piores de entre os 28 da União Europeia.

Se o leque de análise e o número de países avaliados for outro, os resultados naturalmente serão diferentes. O estudo feito pelo Fórum Económico Mundial – *Global Gender Gap Index* – abarcou 153 países e foca-se em 4 áreas: 1) participação económica, 2) representação política, 3) acesso à educação e 4) acesso à saúde. Se, a nível geral, é na área da representação política que a situação está menos desigual, é na área da participação económica (acesso ao emprego/igualdade salarial/oportu-

nidades de carreira entre mulheres e homens) que as perspectivas são mais negras. O referido estudo fala mesmo em 256 anos para se atingir a plena igualdade!

Segundo o estudo do Fórum Económico Mundial, no topo da lista encontra-se a Islândia que registou no último ano progressos em todos os indicadores (88%), seguindo-se a Noruega, a Finlândia e a Suécia. Espanha está em 8º lugar e Portugal em 35º (74,4%).

Globalmente, entre os 153 países, Portugal com 74,4% ocupa o 35º lugar, mas se analisarmos os 4 indicadores podemos verificar as grandes disparidades e desequilíbrios que persistem:

- Representação política – 39ª posição
- Participação económica – 46ª posição
- Acesso à saúde – 50ª posição
- Acesso à educação – 73ª posição

Muito do caminho que foi feito decorreu de alterações legislativas, desde a introdução da lei da paridade em 2006, ou

alterações decorrentes da aplicação da licença de parentalidade entre outras, mas a verdade é que apenas uma em cada dez mulheres (16,2%) ocupa cargos diretivos nas empresas e “as mulheres ainda ganham, em média, cerca de menos de 14,8% do que os homens, o que corresponde a 54 dias de trabalho não remunerado por ano”, citando a presidente da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE). Já para não falar da desigualdade na distribuição das tarefas não pagas do cuidar, maioritariamente assumidas ainda pelas mulheres.

Temos legislação, temos a Constituição da República Portuguesa que refere, sem ambiguidades, na alínea h) no seu artº 9 – Tarefas fundamentais do Estado – «Promover a igualdade entre homens e mulheres». Desdobrando, no artº 13 – Princípio da igualdade – «1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.» O que falta então? Vontade política. Persistência e luta. Não podemos aceitar que aquilo que está inscrito na Constituição seja uma

miragem a concretizar daqui a 256 anos! Será por acaso que a Islândia aparece no topo da lista em termos de igualdade de género? A Islândia foi o país onde pela primeira vez as mulheres fizeram greve por direitos iguais. Elas fizeram história nesse longínquo 24 de Outubro de 1975, aderindo em massa a este protesto. Uma das consequências desta greve foi a Islândia ter sido o primeiro país do mundo a eleger uma mulher como presidente, em 1980. E desde então, não mais parou. Um exemplo para o mundo.

Sugestões de documentos a consultar sobre o tema:

- “Constituição da República Portuguesa”
- “As Mulheres em Portugal. Hoje – quem são, o que pensam e o que sentem”, Fundação Francisco Manuel dos Santos
- “Igualdade de Género em Portugal – indicadores-chave 2017”, CIG ■

Organização

Serviços

Protocolos

Cultura

Consultório Jurídico

Aos
SÓCIOS

Contacte-nos



SPGL
SINDICATO DOS PROFESSORES
DA GRANDE LISBOA

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

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

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

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

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

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

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

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

Direção Regional de Santarém

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

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

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

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

Direção Regional de Setúbal

•**Setúbal**
Rua Dr. Alves da Fonseca, 5 - 2º
2900-218 Setúbal
Telef.: 265 228 778
Fax: 265 525 935
Correio eletrónico: setubal@spgl.pt

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

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

Ingmar Bergman

O Caminho contra o Vento



respeita a “paisagens, personagens, aventuras e desventuras...”.

“O Gato de Upsala” foi um dos títulos de maior sucesso e debruça-se sobre o mundo onírico da fantasia. Pelo contrário “A Casa das Auroras” é a realidade nua e crua da natureza humana. Referindo-se à obra “Ingmar Bergman - O Caminho contra o Vento”, Alice Brito considera que nada é fácil neste livro. “A simplicidade simulada é a mais difícil forma de narrar”. Nesta obra, a autora “quase tem pudor em ser narradora”. A solidão desejada, o exílio, a velhice exigem um “ouvido superiormente afinado” às palavras de Bergman. Neste romance biográfico, segundo Alice Brito, “entre a memória factual e a fantasia fica o espanto”. Cristina Carvalho fez alguns agradecimentos pelo convite e referiu-se às influências da família onde nasceu, considerando que tendo seu pai, Rómulo de Carvalho sido um grande fotógrafo, a despertou para a fotografia. Daí o gosto que teve em apresentar fotografias que ajudam a perceber a personagem, conhecendo o local. Também referiu a mãe que mandou encadernar os seus escritos, desde os seis anos, com o título “Novelas de Maria Cristina”.

Os quarenta anos que trabalhou na TAP deram-lhe a conhecer a “psique” humana, o que a ajudou a desenhar as suas personagens. A sua vida atual é ocupada a escrever todos os dias. “É um trabalho exaustivo, de pensar, emendar...”

Antes de apresentar as suas fotografias dos locais que visitou e que foram habitados por Bergman, Cristina Carvalho dialogou com alguns dos presentes. Seguiu-se o habitual lanche solidário. A sessão foi muito apreciada e contou com cerca de quarenta presenças. ■

No dia 13 de fevereiro de 2020 realizou-se, no Auditório da Sede do SPGL, mais uma sessão «O Meu Livro Quer Outro Livro».

Esta sessão foi dedicada à apresentação da obra «Ingmar Bergman - O Caminho contra o Vento», da autoria da escritora Cristina Carvalho. A apresentação esteve a cargo de Alice Brito, advogada e também escritora.

Iniciou-se a sessão com as informações de âmbito sindical, nomeadamente sobre o Serviço Nacional de Saúde, problemas da ADSE e a atualização das pensões. Sobre estes temas realizou-se um colóquio no dia 19, com os oradores Carvalho da Silva e Eugénio Rosa ou António Nabarrete e Maria Helena Gonçalves. Considerando as nossas reivindicações, nomeadamente a atualização das pensões, e perante a sua não atualização, a FENPROF está a estudar a possibilidade de organizar uma ação de rua, talvez uma tribuna pública. No 14º Congresso da CGTP-IN também foram tratadas as reivindicações contidas no Caderno Reivindicativo atualizado.

Interviu, a seguir, Margarida Cala-

do, professora na Sociedade de Belas Artes. Apresentou uma proposta de realização de um curso com o tema «As Mulheres na Arte – A Arte das Mulheres». A ideia foi muito bem aceite pelos presentes.

Almerinda Bento apresentou a autora Cristina Carvalho, filha dos escritores Rómulo de Carvalho e Natália Nunes. É autora de dezanove livros, três dos quais traduzidos em inglês, francês e italiano. Nove dos seus títulos constam do Plano Nacional de leitura. “O Olhar e a Alma, Romance de Modigliani” recebeu o Prémio da Sociedade Portuguesa de Autores 2016, na categoria de Melhor Livro de Ficção Científica.

Alice Brito, encarregada da apresentação da obra “Ingmar Bergman - O Caminho contra o Vento”, foi referida por Almerinda Bento como autora das obras “As Mulheres da Fonte Nova”, “O Dia em que Estaline encontrou Picasso na Biblioteca e “A Noite passada”. É uma escritora interventiva e defensora da causa feminista.

Alice Brito iniciou a sua exposição dizendo que as obras de Cristina Carvalho são muito diferenciadas no que



Projeto Troca de Saberes

Vamos iniciar, este ano, o projeto Troca de Saberes, a desenvolver em sessões mensais na sede do SPGL.

Sabemos o que fomos aprendendo ao longo da nossa vida, mas, com tudo o que sabemos, ficamos sempre muito longe de todo o Saber, meta longínqua impossível de alcançar.

Para diminuir essa distância podemos procurar os saberes dos outros que, tal como nós, transportam uma bagagem de sabedoria com a idade do tempo vivido. Cada sessão será a troca de saberes e de olhares sobre o conhecimento em que cada um põe à disposição dos outros um nicho de saber sobre determinado tema, matéria ou conceito a ser discutido livremente entre todos.

A 1ª sessão será apresentada no dia 11 de março e terá como tema “**Ler a fotografia**” com a convidada **Maria João Vale**.

Em plena civilização da imagem faltam-nos tempo para a olhar e representar.

A sua leitura surge de um movimento interpretativo e partilhado, trabalhando referências e buscando sentido.

No essencial, o desafio que se propõe é dar uma ordem ao que se vê, evitando reduções e empobrecimentos.

Inscrições para natalia.bravo@sapo.pt ou pelo tlm 962 630 335 até ao dia 9 de março. ■

Longevidade - um presente futuro

“Longevidade - um presente futuro” foi o tema global de um encontro de docentes aposentados que decorreu na sede do SPGL no passado dia 19 de fevereiro com a participação de M. Carvalho da Silva, António Nabarrete e Helena Gonçalves.

Carvalho da Silva sublinhou a justiça da luta pelo aumento das pensões para todos os reformados e aposentados, sublinhando a importância de “não desarmar” perante a campanha contra os impostos, nomeadamente contra a Taxa Social Única (TSU) lançada pela direita e pelo patronato que alega peso excessivo desta comparticipação social no custo do trabalho. Sublinhou ainda as virtualidades do atual sistema de segurança social alicerçado num compromisso intergeracional que, para ser mantido, supõe o uma boa taxa de emprego e o combate aos baixos salários, sem esquecer a necessidade de procurar novas fontes de financiamento, nomeadamente com a justa tributação das empresas com elevada tecnologia, com elevados lucros e poucos trabalhadores e, portanto, com escasso contributo para a segurança

social.

António Nabarrete apresentou as dificuldades que atravessa a ADSE, fruto de uma gestão deficiente. Considerou que, contudo, a ADSE continua financeiramente sustentável, embora seja necessário alargar a base de recrutamento, concretizando os projetos de alargamento aos contratos individuais de trabalho na administração pública e exigindo ao Estado o pagamento dos serviços que a ADSE presta, nomeadamente a situações de apoio social.

A. Nabarrete considerou indesejável que a ADSE se transforme numa mútua, defendendo que deve manter o ser caráter de instituto público de modo a garantir o apoio estatal, mesmo que este não signifique a concessão de verbas orçamentais – já atualmente a ADSE funciona exclusivamente com as receitas das quotas dos seus membros.

Helena Gonçalves fez uma breve referência ao plano reivindicativo apresentado, sublinhando a necessidade de articular a luta dos aposentados por aumentos justos das suas pensões com as lutas dos trabalhadores no ativo. ■

Memórias – Histórias por contar

Colega, **vamos reeditar o projeto Memórias – Histórias por contar**. Este projeto, aberto a todos os professores aposentados, destina-se à divulgação de textos que representem memórias do tempo da vida profissional, dentro das escolas, a ensinar. **O prazo de entrega será até 31 de maio.**

Envia a tua história para a colega **Fernanda Ferrão**, através do e-mail fernandaferrao43@gmail.com.

Para mais informações contacta o Tlm **967 347 410**.

O Departamento de Professores e Educadores Aposentados

Legislação

I Série

• [Resolução da Assembleia da República n.º 231/2019 - Diário da República n.º 240/2019, Série I de 2019-12-13127176908](#)

Recomenda ao Governo que atualize a listagem de materiais que contêm amianto nos edifícios onde se prestam serviços públicos e que tome medidas com vista à respetiva remoção

• [Resolução da Assembleia da República n.º 4/2020 - Diário da República n.º 10/2020, Série I de 2020-01-15128113532](#)

Recomenda ao Governo que promova, no âmbito da estratégia a apresentar à União Europeia com referência ao próximo quadro financeiro plurianual, a introdução de uma linha que torne elegíveis as operações de remoção de amianto em edifícios públicos

• [Portaria n.º 22/2020 - Diário da República n.º 19/2020, Série I de 2020-01-28128515656](#)

Identifica as unidades orgânicas de ensino da rede pública do Ministério da Educação, constituídas por agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas a funcionar no ano escolar de 2019-2020

• [Portaria n.º 23/2020 - Diário da República n.º 20/2020, Série I de 2020-01-29128597390](#)

Alteração à [Portaria n.º 150/2017](#), de 3 de maio

• [Portaria n.º 27/2020 - Diário da República n.º 22/2020, Série I de 2020-01-31128726978](#)

Procede à atualização anual do valor do indexante dos apoios sociais (IAS)

• [Portaria n.º 28/2020 - Diário da República n.º 22/2020, Série I de 2020-01-31128726979](#)

Procede à atualização anual das pensões e de outras prestações sociais atribuídas pelo sistema de segurança social, das pensões do regime de proteção social convergente atribuídas pela CGA e das pensões por incapacidade permanente para o trabalho e por morte decorrentes de doença profissional, para o ano de 2020

• [Portaria n.º 29/2020 - Diário da República n.º 22/2020, Série I de 2020-01-31128726980](#)

Estabelece a atualização dos

valores do complemento extraordinário das pensões de mínimos de invalidez e velhice do regime geral de segurança social, do regime especial das atividades agrícolas, do regime não contributivo e regimes equiparados e dos regimes transitórios dos trabalhadores agrícolas, bem como das pensões de mínimos de aposentação, reforma e sobrevivência do regime de proteção social convergente, para 2020

• [Portaria n.º 30/2020 - Diário da República n.º 22/2020, Série I de 2020-01-31128726981](#)

Estabelece a idade normal de acesso à pensão de velhice em 2021

• [Portaria n.º 43/2020 - Diário da República n.º 32/2020, Série I de 2020-02-14129208007](#)

Altera a [Portaria n.º 33/2019](#), de 25 de janeiro, que regula aspetos da tramitação procedimental do reconhecimento de graus académicos e diplomas atribuídos por instituições de ensino superior estrangeiras

• [Portaria n.º 44/2020 - Diário da República n.º 33/2020, Série I de 2020-02-17129208060](#)

Portaria de extensão do contrato coletivo entre a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade - CNIS e a FEP-CES - Federação Portuguesa dos Sindicatos do Comércio, Escritórios e Serviços e outros

II Série

• [Recomendação n.º 1/2020 - Diário da República n.º 24/2020, Série II de 2020-02-04 128828666](#)

Recomendação sobre educação ambiental

• [Despacho n.º 1999/2020 - Diário da República n.º 29/2020, Série II de 2020-02-11 129119493](#)

Designa os representantes do membro do Governo responsável pela área da Administração Pública nas Comissões de Avaliação Bipartida e na Comissão Coordenadora

• [Despacho n.º 2667/2020 - Diário da República n.º 41/2020, Série II de 2020-02-27 129633910](#)

Subdelega competências na direção-geral da Administração Escolar, licenciada Susana Maria Godinho Barreira Castanheira Lopes

ESPAÇO António Borges Coelho (Galeria SPGL)



Em exposição



Foto: SPGL - Joana Rodrigues

Ventos da Terra, de Rui Vasquez. Escultura. Patente até 26 de março

“Rui Vasquez é um grande senhor da Terra e da terra; ele conhece-a bem, domina-a e é dominado por ela. Conhece-a como matéria moldável, coisa dos seus segredos e dos seus caprichos. Conhece também a sua capacidade de reter e mostrar o tamanho

da alma que comanda os dedos que moldam, a acariciam com amor e determinação”.

“As terracotas saídas das suas mãos são obras plenas de forma e de sentido, são sinais do tempo, de um tempo sem tempo que caracteriza a relação do homem com o 3º planeta ao longo dos tempos.” (José Aurélio, 2011).

Próxima Exposição: José Santa Bárbara. Pintura. De 2 de abril a 7 de maio. ■

O meu livro quer outro livro



O meu livro quer outro livro

19 de março, 18,30h: Apresentação do livro “Jardins Imaginários” de Francisco Martins da Silva. Edições Colibri, 2019

“Todos os romances tratam da eterna luta por amor e glória. O terceiro romance de Francisco Martins da Silva é, no entanto, mais do que uma

história de amor, ao fazer um retrato ácido de uma actualidade feita de facilitismo social e perda de dignidade.” ■

Dispensas para formação

O artigo 4º nº 2 b) do Estatuto da Carreira Docente (doravante ECD) integra como direito profissional específico do pessoal docente o direito à formação e informação para o exercício da função educativa. A concretização deste direito é garantida, pelo artigo 6º do mesmo ECD, nos seguintes termos:

“a) Pelo acesso a ações de formação contínua regulares, destinadas a atualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes; e

b) Pelo apoio à autoformação dos docentes, de acordo com os respetivos planos individuais de formação.”

Para além disso, o mesmo direito também pode visar, não só objetivos de reconversão profissional como de mobilidade e progressão na carreira.

Por sua vez, o artigo 110º nº 2 do mesmo ECD vem determinar, ainda sobre esta mesma matéria, que constitui obrigação do pessoal docente “Participar de forma empenhada em várias modalidades de formação que frequente, designadamente nas promovidas pela Administração e usar as competências adquiridas na sua prática profissional”. Ou seja, a formação contínua constitui simultaneamente um direito e um dever do pessoal docente sendo considerada, não só para a respetiva progressão na carreira como para efeitos de avaliação de desempenho.

Ora, o ECD prevê, no seu artigo 104º, a propósito da formação do pessoal, docente, a possibilidade deste beneficiar de dispensas de

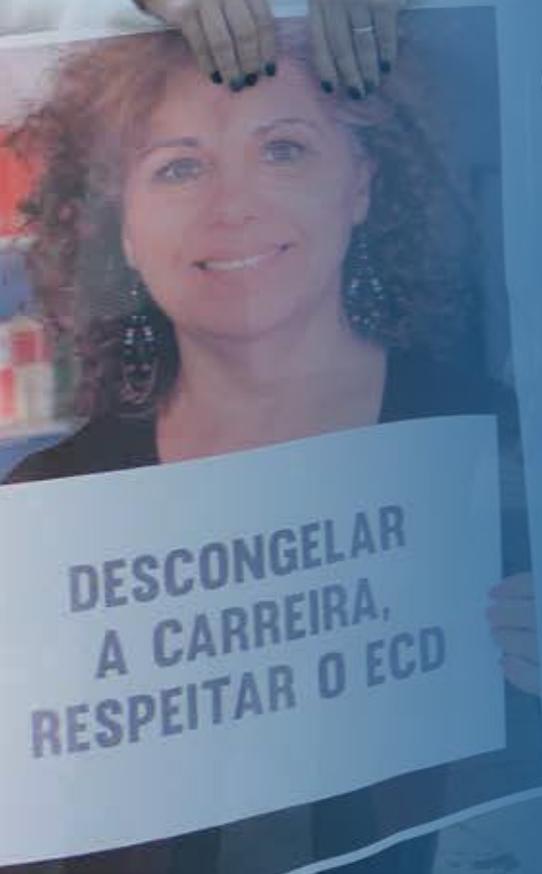
serviço docente para participar em atividades formativas com vista à respetiva atualização. Quando tais dispensas se reportam a formação da **iniciativa dos serviços centrais**, regionais ou do agrupamento de escolas ou de escolas não agrupadas em que os docentes se encontram integrados, as mesmas são **preferencialmente** concedidas na componente não letiva dos respetivos horários. Já no caso das dispensas se reportarem a formação da **iniciativa dos docentes** esta é autorizada durante os períodos de interrupção da atividade letiva. Se nesta última situação for “comprovadamente inviável ou insuficiente” o recurso às interrupções letivas, a referida formação poderá então ser realizada nos períodos relativos à componente não letiva de estabelecimento mas nas seguintes condições: quando se trate de educadores de infância e, nos restantes casos, até ao limite de dez horas por ano escolar. Ainda de acordo com o mesmo preceito legal estas dispensas para formação têm como limite, por ano escolar, cinco dias úteis seguidos ou oito dias interpolados.

É de esclarecer que o regime jurídico das dispensas para formação se encontra regulado pela Portaria nº 345/2008, de 30 de abril.

Para esclarecimentos adicionais deverão os sócios do SPGL contactar os respetivos Serviços de Apoio a Sócios do SPGL.■

A woman wearing a white knit beanie and a white sweater is smiling. She is holding a large blue flag with white text. In the background, there is a large, ornate building with arches. The text on the right side of the image is in large, bold, white letters with a blue shadow effect.

**RESPEITAR
QUEM TRABALHA
É VINCULAR
TODOS
OS PROFESSORES
COM 3 ANOS
DE SERVIÇO**

A woman with curly hair is smiling and holding a white sign. The sign has blue text on it.

**DESCONGELAR
A CARREIRA,
RESPEITAR O ECD**